

# Das Lehrerarbeitszeitmodell in Hamburg

Bericht zur Evaluation

Freie und Hansestadt Hamburg  
Behörde für Bildung und Sport

März 2005





# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Dokumentinformationen

---

## Das Lehrerarbeitszeitmodell in Hamburg

Bericht zur Evaluation

Freie und Hansestadt Hamburg

---

**Version:**

1

**Datum:**

März 2005

---

**Kommentar:**

---

**Ansprechpartner:**

Winfried Heinrich

**Telefon:**

040/227030

**Fax:**

**E-Mail:**

Winfried.Heinrich@mummert.de

---

**Standort:**

Mummert Consulting AG  
Hans-Henny-Jahnn-Weg 29  
D-22085 Hamburg



# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---



# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

## Inhaltsverzeichnis

A) Zusammenfassung	12
B) Bericht zur Evaluation	27
1 Vorgehen	27
1.1 Auftrag	27
1.2 Beschreibung des Vorgehens	28
1.2.1 Begleitung durch die Arbeitsgruppe LAZ-Modell	28
1.2.2 Workshop mit der Schulaufsicht	28
1.2.3 Workshop mit Schulleitungen	29
1.2.4 Auswahl der näher zu untersuchenden Schulen	30
1.2.5 Beteiligung der Personalräte	30
1.2.6 Interviews mit Schulleitungen	32
1.2.7 Beteiligung der Lehrerkammer	33
1.2.8 Stellungnahmen von Kollegien, Lehrkräften, Arbeitsgemeinschaften	34
1.2.9 Befragung von Lehrkräften	34
1.2.10 Befragung von Schulleitungen	35
1.2.11 Beteiligung weiterer Gruppen	36
1.3 Beschränkung des Evaluationsanspruches bzw. der Evaluationsziele	36
1.3.1 Erwartungen an die Evaluation	36
1.3.2 Ziele der Evaluation des LAZ-Modells und erwartete Ergebnisse	38
1.3.2.1 Bewertung des Lehrerarbeitszeitmodells im Vergleich zum Wochenpflichtstundenmodell	38
1.3.2.2 Bewertung der gegenwärtigen Regelungen des LAZ-Modells	38
1.3.2.3 Bewertung der gegenwärtigen Handhabung des LAZ-Modells	38
1.3.2.4 Bewertung der Zukunftsfähigkeit des LAZ-Modells	38
1.3.2.5 Erwartetes Ergebnis:	39
2 Ergebnisse der empirischen Erhebung von Lehrerarbeitszeit	39
2.1 Basis der Erhebungen in NRW	39
2.2 Ergebnis 1: Extrem breite Streuung der tatsächlichen Arbeitszeit von Lehrkräften	40
2.3 Ergebnis 2: Fächer und Schulstufen bestimmen Aufwand	42
2.4 Ergebnis 3: Hoher Anteil nicht unterrichtsbezogener Aufgaben	46
2.5 Fazit der Erhebung	48
2.6 Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Hamburg	49
2.7 Bedeutung der empirischen Befunde für die Diskussion über das Lehrerarbeitszeitmodell	50
3 Das in Hamburg eingeführte Lehrerarbeitszeitmodell	53
3.1 Der Anspruch des Lehrerarbeitszeitmodells	53
3.2 Die wesentlichen Regelungen des Lehrerarbeitszeitmodells	54
3.2.1 Jahresarbeitszeitmodell	54



# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

3.2.2	Zeitraumen für Teilaufgaben	54
3.2.3	Zuweisungsregeln auf zwei Ebenen	55
4	Bewertung der Grundstrukturen des Lehrerarbeitszeitmodells	57
4.1	Wahl der Bemessungs- und Steuerungsparameter	58
4.1.1	Qualitätskriterien für die Bemessungs- und Steuerungsparameter	58
4.1.1.1	Annäherung an das Steuerungsideal von Ergebniszielen und Finanzrahmen	58
4.1.1.2	Gewährung eines weitgehenden Verantwortungsspielraums für Schulen	60
4.1.1.3	Unterstützung der Selbstorientierung und Selbststeuerung von Schulen	61
4.1.1.4	Gewährung relativ gleicher Wettbewerbschancen für Schulen	64
4.1.2	Eignung der Bemessungsparameter des Lehrerarbeitszeitmodells	65
4.1.2.1	Schülerzahlen als entscheidender Bemessungsparameter	65
4.1.2.2	Gesamtbedarfsbezogenes Verfügungsbudget der Schulen	70
4.1.2.3	Fächerspezifische Faktorisierung als Parameter des Unterrichtsbedarfes	72
4.1.2.4	Berücksichtigung weiterer externer oder interner Parameter für Kapazitätsbedarf	76
4.1.2.5	Schulspezifische Besonderheiten als Parameter für Kapazitätsbedarf	81
4.2	Kalibrierung des Steuerungssystems	82
4.2.1	Anforderungen an die Steuerungswerte	82
4.2.2	Der Finanzrahmen für das Bildungswesen in Hamburg	84
4.2.3	Die Entwicklung des Ressourcenrahmens für einzelne Schulformen	85
4.2.4	Die Entwicklung des Ressourcenrahmens für einzelne Schulen sowie der Belastung von Lehrkräften	89
4.2.4.1	Erhebung der Aufgabenverteilung an den Schulen	89
4.2.4.2	Grundschulen	92
4.2.4.3	GHR-Schulen	97
4.2.4.4	Sonderschulen	100
4.2.4.5	Gymnasien	103
4.2.4.6	Gesamtschulen	106
4.2.4.7	Berufliche Schulen	109
4.2.5	Ländervergleich zur Lehrverpflichtung	112
5	Die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg	115
5.1	Vorgeschichte 1. Lehrerarbeitszeitkommission, Modifikationen 2. Lehrerarbeitszeitkommission	115
5.2	Arbeitszeiterhöhung, „Auskömmlichkeit“, und Nichterprobung als Kritikpunkte am Modell	116
5.3	Projektausstattung der Einführung	119
5.4	Begleitende Kommunikation	121
5.5	Fazit der Einführungsumstände	122
6	Der Zustand des eingeführten Lehrerarbeitszeitmodells	124
6.1	Generelle Akzeptanz des LAZ-Modells	124
6.2	Beurteilung weiterer allgemeine Aspekte des LAZ-Modells	126
6.3	Umgang mit der Aufgabenverteilung an Schulen	128
6.4	Umgang mit Allgemeinen Aufgaben	129
6.5	Umgang mit Vertretung	131



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

6.6	Umgang mit Fortbildung	139
6.7	Umgang mit Funktionsaufgaben	140
6.8	Umgang mit Unterrichtsaufgaben, Faktorisierung	143
6.9	Umgang mit der Buchführung über die Arbeitszeit von Lehrkräften	148
6.10	Auswirkung auf die Stimmung und das Schulleben	150
6.11	Technische Unterstützung	153
6.12	Wünsche der Schulleitungen an Fortentwicklung	156
7	Gesamtbewertung des Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg	157
8	Empfehlungen des Gutachtens	158
8.1	Einführung eines Berichtswesens zur Aufgabenverteilung an Schulen	158
8.2	Erarbeitung von Modellen zur organisatorischen Lösung des Vertretungsproblems	159
8.3	Erarbeitung von alternativen Modellen zur Verwendung von F-Zeiten	159
8.4	Erweiterung des Gestaltungsspielraums der Schulen	160
8.5	Unterstützung der Schulleitungen bei der Organisation des Lehrerarbeitszeitmodells	162
8.6	Verbesserung der Kommunikation mit Schulleitungen und Lehrkräften	163
8.7	Gewährleistung einer korrekten und gleichgewichtigen Information der Lehrkräfte über die offiziellen Behördenziele	164
8.8	Stringente Aufgabenplanung seitens der Behörde	165
8.9	Organisation zur Fortschreibung der Normarbeitszeitwerte	166
8.10	Ausbau der institutionellen Bemühungen zur Steigerung der Produktivität im Bildungswesen	168

### Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Ermittelte Jahresarbeitszeit pro Vollzeitlehrkraft nach Schulformen, Quelle: Mummert Consulting, Erhebungen in NRW</i> .....	12
<i>Abbildung 2: Diagramm Häufigkeitsverteilung der Jahresarbeitszeit von Grundschullehrkräften, Quelle Mummert Consulting, Erhebungen in NRW</i> .....	13
<i>Abbildung 3: Ermittelte Jahresarbeitszeit pro Vollzeitlehrkraft nach Schulformen, Quelle: Mummert Consulting, Erhebungen in NRW</i> .....	40
<i>Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung der Jahresarbeitszeit von Grundschullehrkräften, Quelle Mummert Consulting, Erhebungen in NRW</i> .....	41
<i>Abbildung 5: Durchschnittlicher Fachaufwand aller Lehrkräfte pro Unterrichtsstunde (in Zeitstundenanteilen !), Quelle Mummert Consulting, Erhebung in NRW</i> .....	45



# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

*Abbildung 6: Durchschnittlicher Vor- und Nachbereitungsaufwand für eine Unterrichtsstunde pro Lehrkraft (in Minuten !), Quelle Mummert Consulting, Erhebung in NRW* ..... 45

*Abbildung 7: Durchschnittliche Arbeitszeitanteile pro Lehrkraft und Jahr nach Aufgabenbereichen (in %), Quelle: Mummert Consulting, Erhebungen in NRW*..... 47

*Abbildung 8: Vergleich der Rahmenbedingungen NRW 1997/1998 – Hamburg 2002/2003, Quelle: Statistik der KMK*..... 50

*Abbildung 9: Bedarfsgrundlagen im Schuljahr 2004/2005 in Stellen. (Bei den Summen können rundungsbedingte Differenzen von +/- 1 Stelle auftreten), Quelle: Behörde für Bildung und Sport* ..... 68

*Abbildung 10: Schüler-Lehrer-Relationen 2002/03 im Bundesvergleich, Quelle: Statistik der KMK*..... 84

*Abbildung 11: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2000/01, Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen:*..... 85

*Abbildung 12: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2001/02, Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen*..... 86

*Abbildung 13: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2002/03, Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen*..... 86

*Abbildung 14: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2003/04, Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen*..... 87

*Abbildung 15: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2004/5, , Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen*..... 87

*Abbildung 16: Veränderungen des anerkannter Bedarfs vom Schuljahr 2000/01 zum Schuljahr 2004/05, Quelle: Behörde für Bildung und Sport*..... 88

*Abbildung 17: Strukturdaten der näher untersuchten Grundschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting*..... 95

*Abbildung 18: Strukturdaten der näher untersuchten Grundschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting*..... 96





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

<i>Abbildung 19: Strukturdaten der näher untersuchten GHR-Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	98
<i>Abbildung 20: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten GHR-Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	99
<i>Abbildung 21: Strukturdaten der näher untersuchten Sonderschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	101
<i>Abbildung 22: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten Sonderschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	102
<i>Abbildung 23: Strukturdaten der näher untersuchten Gymnasien, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	104
<i>Abbildung 24: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten Gymnasien, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	105
<i>Abbildung 25: Strukturdaten der näher untersuchten Gesamtschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	107
<i>Abbildung 26: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten Gesamtschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	108
<i>Abbildung 27: Strukturdaten der näher untersuchten Beruflichen Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	110
<i>Abbildung 28: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten Beruflichen Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	111
<i>Abbildung 29: Pflichtstunden der Lehrkräfte (1), Quelle: KMK .....</i>	113
<i>Abbildung 30: Pflichtstunden der Lehrkräfte (2), Quelle: KMK .....</i>	113
<i>Abbildung 31: Gründe für den größten Ärger/Unmut bei der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	124
<i>Abbildung 32: Anteile Gegner/Befürworter des Modells, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	125
<i>Abbildung 33: Spannweite der Anteile Gegner/Befürworter des Modells, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	125
<i>Abbildung 34: Beurteilung allgemeiner Aspekte des Modells, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	127
<i>Abbildung 35: Stundenzuweisung für allgemeine Aufgaben, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	129



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

<i>Abbildung 36: Aussagen zur Vertretung, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting .....</i>	133
<i>Abbildung 37: Nutzung sonstiger Vertretungsstunden, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	136
<i>Abbildung 38: Zustimmung zu Vertretungslösung, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	136
<i>Abbildung 39: Verteilung geleistete Vertretungsstunden, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	137
<i>Abbildung 40: Ausschöpfung Vertretungskontingent, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	138
<i>Abbildung 41: Zustimmung zur "Buchführung", Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	150
<i>Abbildung 42: Zustimmung zu Aussagen über Auswirkungen auf das Schulleben, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	152
<i>Abbildung 43: Fehlzeitquoten, Quelle: PAISY, Stat. Landesamt, Berechnungen von Mummert Consulting.....</i>	153
<i>Abbildung 44: Technische Hilfen (1), Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	154
<i>Abbildung 45: Technische Hilfen (2), Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	154
<i>Abbildung 46: Technische Hilfen (3), Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting.....</i>	155



## A) Zusammenfassung

### 1. Anlass für die Entwicklung eines neuen Lehrerarbeitszeitmodells

Anlass für die Entwicklung des Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg waren empirische Erhebungen zur Lehrerarbeitszeit, die folgendes gezeigt haben.

1. Die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrkräften unterliegt einer extrem breiten Streuung.
2. Der Aufwand für die gesamten unterrichtsbezogenen Aufgaben variiert erheblich in Abhängigkeit von dem zu unterrichtenden Fach.
3. Unterricht und unterrichtsbezogene Aufgaben stellen nur etwa zwei Drittel der gesamten Lehrerarbeitszeit dar.

Die folgenden Grafiken und Tabellen illustrieren das beispielhaft anhand einer groß angelegten empirischen Untersuchung der Lehrerarbeitszeit, die von Mummert Consulting im Schuljahr 1997/1998 in NRW durchgeführt worden ist.

Ermittelte Jahresarbeitszeit pro Vollzeitlehrkraft nach Schulformen (in Stunden pro Jahr)					
Nr.	Schulform	Minimum	Maximum	Durchschnitt	Standardabweichung
1	Grundschulen	1.289	2.478	1.750	205
2	Hauptschulen	1.166	2.635	1.791	225
3	Realschulen	949	2.443	1.769	245
4	Gymnasien	930	3.562	1.900	309
5	Gesamtschulen	1.207	3.152	1.976	295
6	Sonderschulen	948	2.612	1.828	242
7	Berufsbildende Schulen	606	3.000	1.839	283

Abbildung 1: Ermittelte Jahresarbeitszeit pro Vollzeitlehrkraft nach Schulformen, Quelle: Mummert Consulting, Erhebungen in NRW

Der Wert für die Standardabweichung bedeutet, dass etwa 67% der Lehrkräfte innerhalb dieses Schwankungsbereiches von einer Standardabweichung um den Mittelwert liegen. Also selbst für die mittleren zwei Drittel der Grundschullehrkräfte streut die Arbeitszeit noch über den Bereich zwischen  $1750 - 205 = 1545$  Stunden und  $1750 + 205 = 1955$  Stunden, also über 410 Stunden pro Jahr.

Die folgende Grafik verdeutlicht dies.

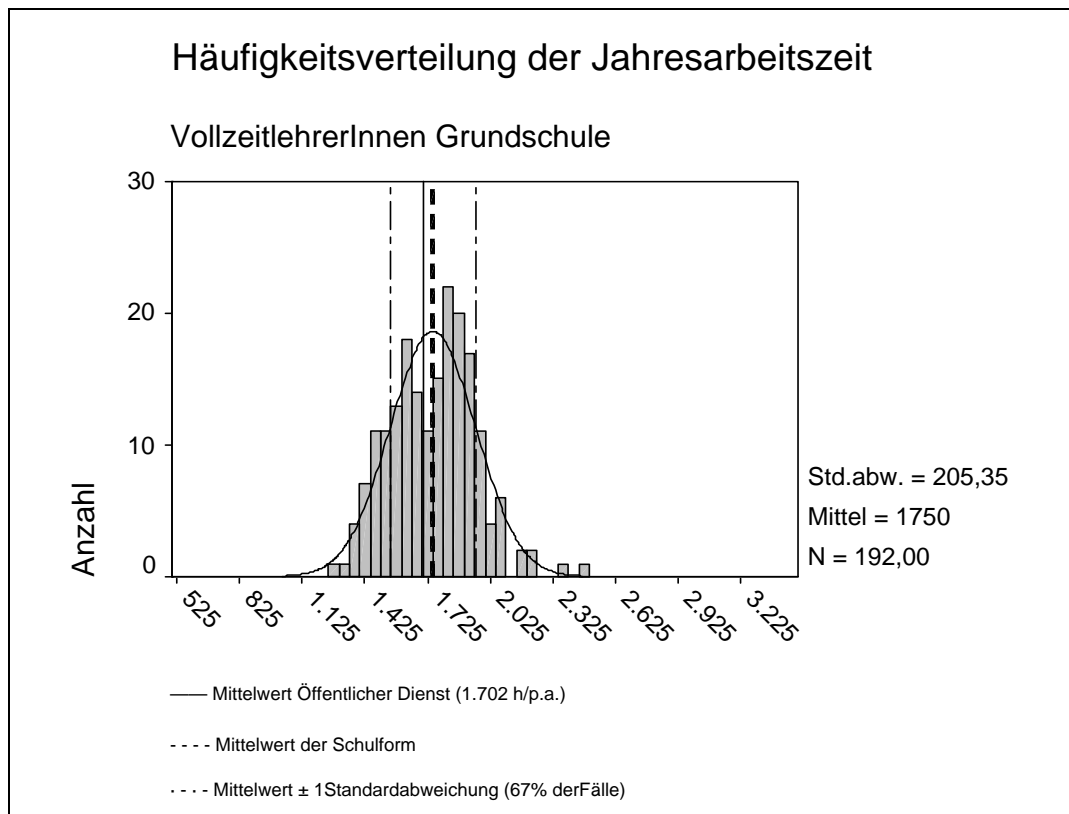


Abbildung 2: Diagramm Häufigkeitsverteilung der Jahresarbeitszeit von Grundschullehrkräften, Quelle Mummert Consulting, Erhebungen in NRW

Ein wichtiger Grund für diese extreme Ungleichverteilung der tatsächlichen Arbeitszeit von Lehrkräften liegt darin, dass die Verteilung von Unterrichtsdeputaten in Form wöchentlich zu gebender Unterrichtsstunden das gegenwärtig übliche Instrument der Aufgabenzuteilung an Schulen ist. Dieses Deputat berücksichtigt nicht die unterschiedlich aufwändige Vor- und Nachbereitung z.B. für Korrekturfächer wie Deutsch und Mathematik im Vergleich zu andern Fächern, und es lässt offen, zu welchen Arbeiten außerhalb von Unterricht Lehrkräfte verpflichtet sind.

Aus diesem Grund waren Schulleitungen in vielen Fällen auf die freiwillige Mitarbeit von Lehrkräften angewiesen, um bestimmte schulische Aufgaben außerhalb von Unterricht erledigen zu können und die Arbeit häufte sich bei bestimmten Lehrkräften.

Der Gleichverteilung bei den „sichtbaren“ Zeiten, nämlich Unterrichtsstunden, steht eine hohe Ungleichverteilung bei den „unsichtbaren“ Zeiten, nämlich Unterrichtsvor- und -nachbereitung sowie sonstigen schulische Aufgaben gegenüber.



# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

## 2. Inhalt des neuen Lehrerarbeitszeitmodells

Das Lehrerarbeitszeitmodell sollte folgende Ziele erreichen:

- Es sollen alle planbaren zeitaufwändigen Aufgaben einer Lehrkraft erfasst und mit Normarbeitszeitwerten bemessen werden. Nicht nur die unterrichtsbezogenen, sondern auch alle sonstigen Aufgaben, sollen einbezogen werden. Dies steht im Gegensatz zu der bisherigen Arbeitszeitbemessung, die mit den Pflichtwochenstunden und einigen wenigen Entlastungstatbeständen (Schulleitung, Beratungslehrer, Sammlungsverwaltung) nur etwa 41% der tariflich oder gesetzlich zu leistenden Arbeitszeit normiert.
- Insbesondere sollen für Einzelaufgaben, die bisher als Annex zum Wochenstundendeputat gesehen worden sind, explizite Zeitwerte vorgesehen werden (z.B. Klassenlehrer, Fachvertreter, Mitarbeit in Gremien).
- Der erforderliche Zeitaufwand pro Unterrichtsstunde soll künftig differenzierter, nämlich nach Unterrichtsfach und Jahrgangsstufe ausgewiesen werden.
- Der umstrittene Unterschied in der Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte nach Schulformen und Lehramt soll abgeschafft und durch eine funktionale Differenzierung nach unterrichteten Fächern ersetzt werden.
- Da sich die Aufgaben einer Lehrkraft ungleichmäßig über ein Schuljahr verteilen, soll die Arbeitszeit auf einer Jahresarbeitszeitberechnung basieren, die dann allerdings aus planerischen Gründen auf eine pauschale Arbeitszeit pro Unterrichtswoche zurückgerechnet werden kann.
- Die besondere Situation von Teilzeitkräften soll angemessener berücksichtigt werden.
- Dem berechtigten Wunsch der Schulen nach einem freien Zeitbudget soll entsprochen werden.
- Der Verlust an Einfachheit des bisherigen Pflichtstundenmodells soll durch ein Mehr an Transparenz und langfristiger Arbeitszufriedenheit in einem neuen Modell aufgewogen werden.

Die wesentlichen Regelungen, um diese Ziele zu erreichen sind

### Jahresarbeitszeitmodell

Grundsätzlich wird die verfügbare Arbeitskapazität von Lehrkräften nicht mehr nach Pflichtlehrdeputaten bemessen, sondern nach einer Jahresarbeitszeit pro Lehrkraft, die nach Einführung der 40 Stundenwoche für den öffentlichen Dienst und bei einem Urlaubsanspruch von 30 Tagen pro Jahr 1770 Zeitstunden pro Vollzeitstelle beträgt.

Diese Jahresarbeitszeit wird auf eine durchschnittliche Unterrichtszeit von 38 Unterrichtswochen umgelegt, sodass regelhaft pro Unterrichtswoche 46,57 Zeitstunden Arbeit zu leisten sind, wobei Anteile davon, z.B. Fortbildung oder Unterrichtsvorbereitung, auch in die Ferien verlagert werden können.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

### Zeitrahmen für Teilaufgaben

Aus dem Kontingent an Jahresarbeitszeit sind drei definierte Aufgabenbereiche abzudecken.

#### 1. Unterrichtsbezogene Aufgaben (U-Aufgaben)

Dies sind alle Aufgaben, die für die Erteilung einer bestimmten Unterrichtsmenge erforderlich sind, insbesondere die reine Unterrichtszeit, Vor- und Nachbereitungszeit, Korrekturzeit, Zeiten für Elterngespräche und kollegiale Absprachen.

Für die unterrichtsbezogenen Aufgaben wird ein bestimmter Normzeitaufwand der Arbeitszeit angerechnet, der angibt, wie viel Zeitstunden pro Unterrichtsstunde dafür von der Wochenarbeitszeit anzusetzen sind. Dieser „Faktor“ variiert nach Schulstufen und Fächern aufgrund einer festgelegten Bewertung der jeweiligen Aufwendigkeit der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts für das jeweilige Fach. Er schwankt beispielsweise zwischen 1,25 Zeitstunde (=75 Minuten) pro Unterrichtsstunde für das Fach Sport und 1,8 Zeitstunde (=108 Minuten) für einen Leistungskurs Deutsch in der Sekundarstufe II.

Das bedeutet, einem Sportlehrer wird durchschnittlich zusätzlich zur reinen Unterrichtszeit von 45 Minuten für jede Sportstunde ein Zeitaufwand von 30 Minuten, also eine halbe Stunde für die Vor- und Nachbereitung zugestanden. Dem Deutschlehrer werden zusätzlich zu der Unterrichtszeit von 45 Minuten für jede Deutschstunde zur Vor- und Nachbereitung dieser Stunden inklusive Erstellung und Korrektur von Klassenarbeiten und Prüfungen 63 Minuten zugestanden.

#### 2. Funktionsbezogene Aufgaben (F-Aufgaben)

Dies sind Aufgaben, die mit einer besonderen Funktion von Lehrkräften in einer Schule und nicht direkt mit der Unterrichtsverpflichtung i.e.S. zu tun haben, z.B. Schulleitung, pädagogische Funktionen (Klassenlehrer, Tutor, Beratungslehrer), Fachvertretung, Fachraumverwaltung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung.

#### 3. Allgemeine Aufgaben (A-Aufgaben)

Dies sind Aufgaben, die eine Lehrkraft unabhängig von ihren unterrichts- oder funktionsbezogenen Aufgaben hat. Dabei wird unterschieden zwischen unteilbaren und teilbaren Aufgaben. Unteilbare Aufgaben sind solche, die alle Lehrkräfte unabhängig von ihrem zeitlichen Beschäftigungsgrad zu erbringen haben (z.B. allgemeine Konferenzen, Fortbildung).

Teilbar sind solche Aufgaben, die von den Teilzeitkräften nur entsprechend ihrem Teilzeitanteil erbracht werden müssen (z.B. Aufsichten, Bereitschaft, Vertretung).

Für die allgemeinen Aufgaben ist die Arbeitszeit, die jede Lehrkraft dafür pro Woche zur Verfügung zu stellen hat, in Stunden festgelegt.



# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

## Zuweisungsregeln auf zwei Ebenen

Für die Zuweisung der Zeitkontingente für die U-, F- und A-Aufgaben sind jeweils zwei Zuweisungsebenen zu unterscheiden:

- die Zuweisung eines Arbeitszeitbudgets von der Behörde an die Schule,
- die Zuweisung eines Arbeitszeitbudgets von der Schule an die einzelne Lehrkraft zusammen mit der konkret übertragenen Aufgabe unter Berücksichtigung von deren Beschäftigungsanteil.

## 3. Bewertung der Wahl der Bemessungs- und Steuerungsparameter für die Zuweisung von Lehrerkapazität

Die Wirkung der Steuerungsparameter des Lehrerarbeitszeitmodells für die Zuweisung von Lehrerkapazität hat der Gutachter an folgenden Qualitätskriterien gemessen und bewertet:

- Annäherung an das Steuerungsideal von Ergebniszielen und Finanzrahmen  
Das Ziel ist es, synchronisiert die gewünschten Ergebnisse und den dafür notwendigen Finanzrahmen zu steuern.  
Diesem Ziel stehen gegenwärtig insbesondere noch unzureichende Methoden der Ergebnismessung, nicht ausreichende Instrumentarien einer Globalsteuerung, mangelnde Verwaltungskraft und Führungsqualität der Schulen sowie die spezifische Personaltradition der Schulen entgegen.
- Gewährung eines weitgehenden Gestaltungsspielraums für Schulen  
Dieses Ziel erfordert, dass das Personalbemessungssystem für die Schulen überschaubar ist und Kontinuität und Planbarkeit unterstützt. Außerdem sollten die Bemessungsparameter teilweise durch die Schule selbst beeinflussbar sein. Innerhalb des Budgets sollten Schulen eigene Handlungsfreiheiten haben.  
Als Korrelat einer erweiterten Verantwortung der Schulen ist immer eine entsprechende Berichtspflicht der Schulen erforderlich. Sie müssen auf so einfache Weise wie möglich nachweisen, dass sie verantwortlich mit den Spielräumen umgegangen sind und die Rahmenvorgaben eingehalten haben.
- Unterstützung der Selbstorientierung und Selbststeuerung von Schulen  
Selbststeuerung von Schulen setzt voraus, dass sie sich aus eigener Orientierung heraus funktional im Sinne des Bildungssystems insgesamt verhalten. Ein gutes Personalbemessungs- und Budgetierungssystem muss den Schulen einen Teil der externen Handlungszwänge aber auch der Gestaltungsoptionen zurückgeben, damit intern eine angemessene Selbststeuerung entstehen kann.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Das ist gegenwärtig nicht gewährleistet, weil Schulen und ihr Personal durch ihre Einbindung in den öffentlichen Dienst von vielen unmittelbaren Auswirkungen ihres Handelns „abgepuffert“ und damit risikofrei gehalten werden.

- **Gewährung relativ gleicher Wettbewerbschancen für Schulen**

Ein fairer Wettbewerb unter Schulen setzt voraus, dass die Bedarfsparameter für Lehrkapazität überwiegend an den für alle Schulen statistisch relevanten Hauptvariablen für schulischen Bedarf ausgerichtet werden. Spezielle lokale Bedingen wie spezifische Schwierigkeit von verschiedensten Schülergruppen, bauliche Bedingungen der Schule sollten innerhalb der Schulen angemessen berücksichtigt werden können. Das erfordert, dass im Zuweisungssystem die Ebene der Zuweisung an Schulen deutlich getrennt wird von der Ebene der Aufgabenzuweisung an Lehrkräfte.

Fazit der hier vorgelegten Evaluierung ist, dass das Lehrerarbeitszeitmodell diesen Anforderungskriterien besser gerecht wird als das bisherige Pflichtwochenstundenmodell. Dies liegt an folgenden Strukturmerkmalen:

### **Schülerzahlen als wichtigste Einflussgröße für Bedarf**

Zunächst legt das Lehrerarbeitszeitmodell ebenso wie die bisherige Handhabung des Pflichtwochenstundenmodells in Hamburg im wesentlichen die Schülerzahlen als Parameter für den Lehrbedarf fest. Damit schafft es eine eindeutige Wettbewerbsorientierung jeder einzelnen Schule. Durch besonders gute Leistungen kann jede Schule Einfluss auf ihr Budget nehmen und sie muss sich entscheiden, wie sie ihre knappen Ressourcen optimal einsetzt, um ihre Attraktivität zu steigern.

### **Schülerbezogenes Verfügungsbudget**

Der spezifische Vorteil des Lehrerarbeitszeitmodells ist, dass es den Schulen neben dem Bedarf für unterrichtsbezogene Aufgaben ein Viertel ihres Gesamtbedarfs als freies Verfügungsbudget bereitstellt. Zwar gab es auch im Pflichtwochenstundenmodell bestimmte „Anrechnungstatbestände“ z.B. Schulleitung, Führung von Sammlungen, Beratungslehrer, bei deren Wahrnehmung eine „Entlastung von Unterricht“ gewährt werden konnte. Der Unterschied zum Lehrerarbeitszeitmodell besteht in Folgendem:

- Diese Tatbestände waren ihrer Art nach auf wenige begrenzt.
- Die Zuteilung an die Schulen beruhte auf einer spezifischen Zuteilungsentscheidung der Behörde.
- Die jeweils mögliche Entlastung war in Einheiten von wöchentlichen Unterrichtsstunden fixiert und nicht nach tatsächlichem Aufwand skalierbar.
- Das Volumen der dafür insgesamt bereitgestellten Kapazität war deutlich geringer.

Für die Hauptpositionen an Entlastungsstunden, die nach dem alten System im Schuljahr 2002/03 stellenmäßig finanziert worden sind, standen in diesem Schuljahr rund 980 Stellen zur Verfügung. Das waren rund 7% des anerkannten Bedarfs. Dabei schwankte dieser Anteil pro Schulform zwischen 6,5% bei den Sonderschulen und 8,5% bei den Gesamtschulen.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Im Schuljahr 2003/04 standen dagegen rund 16% des gesamten Stellenvolumens für F-Zeiten zur Verfügung. Der Effekt kommt dadurch zustande, dass die vorher implizit in den Lehrerwochenstunden enthaltenen Anteile für A- und F-Aufgaben durch die Normierung des Unterrichtsaufwands und der U-Zeiten getrennt ausgewiesen werden.

### **Fächerspezifische Faktorisierung**

Mit dem Lehrerarbeitszeitmodell ist eine fächerspezifische Relation eingeführt worden, die angibt, wie viel Arbeitszeit in Zeitstunden eine Lehrkraft pro Unterrichtsstunde aufwenden darf. Diese sog. Faktorisierung für unterschiedliche Unterrichtsfächer ist auf der Grundlage des empirisch erhobenen durchschnittlichen Aufwands pro Fach bemessen und stellt einen deutlichen Beitrag zu einer gerechteren Ermittlung des Unterrichtsbedarfs von Schulen und der Verteilung der Unterrichtsbelastung auf Lehrkräfte dar.

Die Orientierung der Zuweisung an dem durchschnittlichen Aufwand, der in allen Schulen für bestimmte Fächer geleistet wird, ist angemessen für die Gesamtzuweisung des Bedarfs für alle Fächer an den Schulen.

Innerhalb der einzelnen Schule kann es besondere lokale Bedingungen geben (kleine Kurse, besondere Fachansprüche entsprechend dem speziellen Schulprofil, schwierige Klassen), die es rechtfertigen, im Einzelfall von der allgemein vorgegebenen Fachfaktorisierung abzuweichen.

Deshalb müssen die Ebene der Zuweisung von Personalkapazität an Schulen und die Ebene der Zuweisung von Arbeitskontingenten an Lehrkräfte noch stärker entkoppelt werden.

Von der grundsätzlich im Lehrerarbeitszeitmodell vorgesehenen Möglichkeit, die generellen Zeitfaktoren für den Unterricht in einzelnen Fächern bei der Zuweisung an Lehrkräfte in Abhängigkeit von besonderen Bedingungen an der Schule zu modifizieren, sollte verstärkt Gebrauch gemacht werden. Dabei muss die Schule möglichen Mehraufwand an anderer Stelle ihres Budgets einsparen.

### **Weitere Parameter des Lehrerbedarfs**

Gegen das Lehrerarbeitszeitmodell wird eingewandt, es berücksichtige nicht ausreichend weitere relevante Faktoren für Unterrichtsaufwand bzw. -belastung, insbesondere Kursgrößen, Schwierigkeit von Schülergruppen, besondere körperliche Belastungen, psycho-soziale Belastungen.

Der Gutachter stimmt der mit dem Lehrerarbeitszeitmodell getroffenen Bewertung zu, dass diese Parameter nicht geeignet sind, in einem generellen Zuweisungssystem von Lehrerkapazität an alle Schulen berücksichtigt zu werden. Gleichwohl sind sie wichtig, müssen allerdings auf der lokalen Ebene in die Bemessung der Arbeitsverteilung mit einfließen.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

### 4. Beurteilung der konkreten Werte für die Bemessung von Lehrerkapazität

#### Finanzrahmen für das Bildungswesen

Der Finanzrahmen für das Bildungswesen in Hamburg insgesamt zeigt keine Unterausstattung im Vergleich zu anderen Bundesländern. Im Gegenteil, ausweislich der von der KMK erhobenen Schüler-Lehrer-Relation weist Hamburg für das Schuljahr 2002/03, der letzten verfügbaren Statistik, die günstigste Ausstattungsrelation auf bei den Grundschulen, den integrierten Klassen für H/R Schulen, den Realschulen, der Sekundarstufe I des Gymnasiums und den Teilzeitformen der Beruflichen Schulen. Bei den anderen Schulformen liegt Hamburg ebenfalls an guter Stelle und erheblich besser als der Bundesdurchschnitt bis auf die Sekundarstufe II der Gymnasien.

In den Folgejahren ist zwar in Hamburg vor allem mit der Frequenzabsenkung zum Schuljahr 2004/05 noch einmal erheblich gespart worden, aber auch in anderen Bundesländern ist insbesondere im Zusammenhang mit der Arbeitszeiterhöhung im öffentlichen Dienst ebenfalls weiter gespart worden.

#### Die Entwicklung des Ressourcenrahmens für einzelne Schulformen

Insgesamt ist im Laufe der letzten fünf Jahre der anerkannte Stellenbedarf der Schulen um rund 3,7% gesunken, während die Schülerzahlen um ca. 2,4% gestiegen sind und diese Steigerungen vor allem bei den kapazitätsintensiveren Schulformen Gymnasien und Gesamtschulen stattgefunden haben. Pro Stelle für anerkannten Bedarf waren damit insgesamt im Durchschnitt rund 6% mehr Schüler zu versorgen.

Im Verlauf der letzten fünf Jahre haben also alle Schulformen in Hamburg eine Verschlechterung ihrer Stellen-Ausstattung hinnehmen müssen, die Gesamtschulen relativ am stärksten. Sie sind aber nach wie vor mit einer Quote von 14,7 Schülern pro Stelle für anerkannten Lehrbedarf besser gestellt als GHR Schulen mit 15,8, und Gymnasien mit 16,5.

Der konkrete Vergleich der beiden Schuljahre 2002/03 und 2003/04 zeigt allerdings auch, dass zwischen diesen beiden Jahren, also mit Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells, keine relevante Verschlechterung der Stellenausstattung insgesamt stattgefunden hat. Die größeren Sparmaßnahmen sind mit den Schuljahren 2002/03 und 2004/05 mit der Anhebung der Basisfrequenzen getroffen worden, die auch innerhalb eines Pflichtwochenstundenmodells hätten getroffen werden können.

#### Die Entwicklung des Ressourcenrahmens für einzelne Schulen sowie der Belastung von Lehrkräften

Im Rahmen der Evaluierung ist die konkrete Aufgabenverteilung an ca. 50 Schulen aller Schulformen untersucht worden, wobei die Gewinnung verlässlicher Daten wegen der sehr unterschiedlichen Datenführung an den Schulen erschwert war. Als wesentliches Ergebnis hat sich herausgestellt:

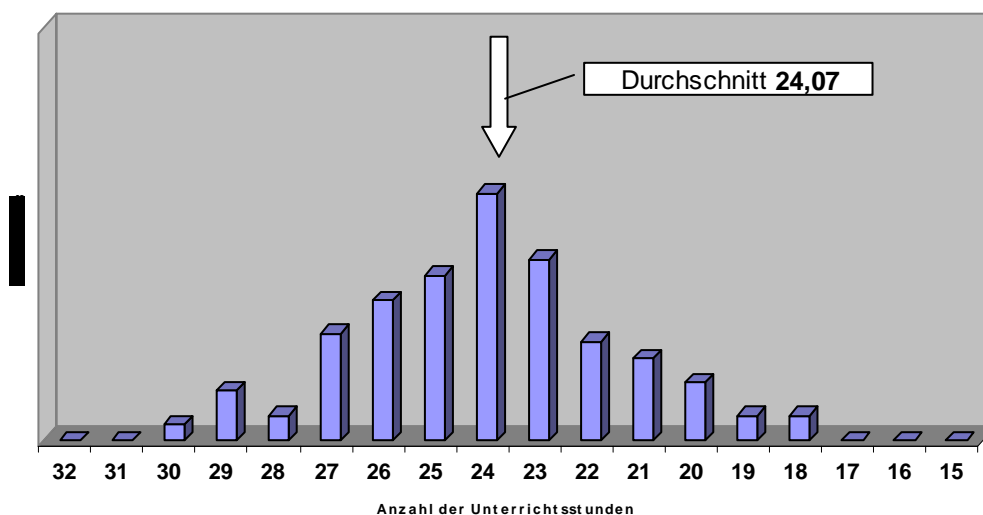
- In allen Schulformen tritt eine erhebliche Streuung der tatsächlichen Unterrichtsbelastung pro Lehrkraft auf, weil Lehrkräfte sehr individuell durch die Übernahme von F-Aufgaben von Unterricht entlastet werden. Lehrkräfte, die keine Funktionen übernehmen, müssen in der Regel mehr Unterricht geben als im früheren Modell.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- Die tatsächliche durchschnittliche Unterrichtsbelastung von Lehrkräften liegt relativ dicht an den Werten zur Belastung mit Unterricht, die sich nach dem alten Pflichtwochenstundenmodell unter Berücksichtigung der damals gewährten Entlastungsstunden und ohne Berücksichtigung einer Arbeitszeiterhöhung ergeben hätten.
- Es gibt relativ wenige Lehrkräfte, die sehr hohe Unterrichtsverpflichtungen von 29, 30 oder 31 Stunden haben.

Dies zeigt, dass die Wirkung des Lehrerarbeitszeitmodells nicht in einer massiven Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung aller Lehrkräfte lag, sondern in einer spezifischen Umverteilung. Die folgende Grafik zeigt dies am Beispiel der Vollzeitlehrkräfte an Gymnasien

**Gymnasien: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft (ohne Schulleitung)**



Die stärkere Einbeziehung der früher „nicht sichtbaren“ Zeiten in eine explizite Definition und Strukturierung von Lehrerarbeitszeit hat sie der bewussten Disposition durch die Schulleitung zugänglich gemacht. Damit haben Aufgaben, die früher von einigen Lehrkräften freiwillig neben ihrem Unterrichtsdeputat erledigt worden sind, nun einen Platz in der regulären Arbeitszeit gefunden. Das „Sichtbar-Machen“ der über die reine Unterrichtszeit hinausgehenden Arbeitszeitanteile hat zu einer angemesseneren Gleichverteilung der Gesamtarbeitszeit bei einer entsprechenden Umverteilung der Unterrichtsaufgaben geführt.

Die tatsächliche durchschnittliche Unterrichtsbelastung liegt damit in Hamburg wesentlich unter den offiziellen Pflichtwochenstunden für Lehrkräfte anderer Bundesländer. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es in anderen Bundesländern sehr unterschiedliche Formen spezieller Tatbestände gibt, wann dort die Unterrichtsverpflichtung modifiziert wird.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

### 5. Besonderheiten der Einföhrungsumstände

Die Einföhrung des Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg war davon geprägt, dass sie zweimal im Zusammenhang mit Sparmaßnahmen diskutiert und in Angriff genommen worden ist. Die Ergebnisse einer 1. Lehrerarbeitszeitkommission aus dem Jahr 1999 wurden nicht umgesetzt.

Im Rahmen der Jesteburger Sparbeschlüsse des Senats wurde die Behörde für Bildung und Sport aufgefordert, die Arbeitszeiterhöhung für Beamte auch für Lehrkräfte umzusetzen. Dies sollte im Rahmen einer Einföhrung des neuen Lehrerarbeitszeitmodells geschehen. Dabei wurde der Behörde neben der Vorgabe der Arbeitszeiterhöhung die Vorgabe der „Auskömmlichkeit“ mit auf den Weg gegeben, d. h. die Lösung sollte innerhalb des vorgegeben Stellenrahmens gefunden werden.

Die Wirkung dieser beiden Vorgaben ist von Personalräten, Lehrerverbänden und vielen Lehrkräften als Ausdruck einer freien Willkür missverstanden worden, die Arbeitszeit von Lehrkräften als Funktion des Bedarfs zu definieren und sie entsprechend beliebig weiter zu verdichten. Dies hat zu erbitterten Protesten gegen das Modell geföhrt. Tatsächlich haben die Vorgaben dazu geföhrt, dass mit der Einföhrung des Lehrerarbeitszeitmodells keine Stelleneinsparungen verbunden waren und die durchschnittliche Arbeitszeit von Lehrkräften kaum erhöht worden ist. Einsparungen sind durch Frequenzerhöhungen realisiert worden.

Die Projektausstattung zur Einföhrung des Modells war denkbar knapp und hat zu vielen unnötigen Reibungswiderständen bei der Einföhrung des Modells geföhrt. Die Kommunikationsmaßnahmen, mit denen die Einföhrung des Modells seitens der Behörde begleitet worden ist, haben zu einer zusätzlichen und in diesem Fall sehr berechtigter Verärgerung großer Teile der Lehrerschaft geföhrt.

### 6. Der Zustand des eingeföhrten Lehrerarbeitszeitmodells

#### Akzeptanz

Die Akzeptanz des eingeföhrten Lehrerarbeitszeitmodells ist immer noch kritisch. Zwar beföwortet inzwischen die Mehrheit der Schulleitungen das Modell und auch bei den Lehrkräften zeichnet sich ab, dass sie der undifferenzierten und unverständigen Ablehnung des Modells durch Lehrerverbände und Personalräte nicht mehrheitlich folgen. Es gibt aber noch viele nicht ausgeräumte Zweifel und Widerstände gegen das Modell, die sich im täglichen Schulbetrieb als Demotivation und Leistungsverlust von erheblichen Ausmaßen niederschlagen.

#### Regelung zu A-Zeiten

Hohe Zustimmung bei Schulleitungen und Lehrkräften erhält die Regelung für A-Zeiten bei Teilzeitkräften. Die Zuweisung eines gemeinsamen Grundsockels von A-Zeiten für unteilbare Aufgaben an Vollzeit wie Teilzeitkräfte berücksichtigt den tatsächlich entstehenden Aufwand besser als eine reine Quotierung der Unterrichtsverpflichtung nach Beschäftigungsanteil. Sie wird dem Anspruch gerecht, dass jede Teilzeitkraft nur dann wirksam in die Gesamtaufgaben der Schule integriert werden kann, wenn sie unabhängig von ihrem Beschäftigungsanteil an bestimmten Grundaktivitäten der Schule teilnimmt.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Eine Benachteiligung von Schulen mit einem hohen Anteil von Teilzeitkräften wird dadurch vermieden, dass diesen Schulen die zusätzlichen A-Zeiten an unteilbaren Aufgaben insoweit zugewiesen werden als die Zahl der Köpfe an Lehrkräften die Zahl der Vollzeitstellen übersteigt.

In der Praxis gibt es Unschärfen in der Abgrenzung von A-Aufgaben sowohl zu F-Aufgaben wie zu U-Aufgaben. Im Verhältnis zu F-Aufgaben ist dies unproblematisch. Denn beide Zeitkontingente werden den Schulen als ein Block an Verfügungszeiten zugeteilt. Dessen interne Aufteilung kann und soll jede Schule nach ihrem Profil und ihren Prioritäten bestimmen.

Im Verhältnis zu U-Zeiten wäre eine Anregung hilfreich, in welchen Fällen die Behörde es für legitim hält, insbesondere Aufsichtsfunktionen oder Konferenzen aus U-Zeiten zu bestreiten.

### **Vertretung**

Die Verpflichtung der Lehrkräfte auf ein Vertretungsdeputat von 38 Vertretungsstunden pro Jahr wird der Größenordnung an notwendiger Vertretung sehr viel besser gerecht als die frühere Regelung.

Viele Schulleitungen machen geltend, dass die Aktivierung dieser Vertretungsreserve in der Praxis auf erhebliche organisatorische Schwierigkeiten stößt. Es konnte im Rahmen der Evaluierung nicht aufgeklärt werden, welche Größenordnung diese Schwierigkeiten einnehmen, wenn zumutbare organisatorische Gegenmaßnahmen ergriffen werden. Es wird empfohlen diese Sachverhalte näher aufzuklären und u. U. Konsequenzen für die Zuteilung der Vertretungskapazität zu ziehen. (s. Empfehlung 2)

Allen Schulleitungen sollte ein Instrument an die Hand gegeben werden, den Vertretungsbedarf und die Vertretungslösungen sorgfältiger zu dokumentieren, um die quantitative Einschätzung des Problems auf eine realistische Basis für ihre Schule zu stellen. Die Strategie, wie der Unterrichtsausfall für ihre Schule am besten kompensiert werden kann, durch vorbeugende zusätzliche Teilung, durch 1:1 Vertretung der ausfallenden Stunden oder durch kompensatorische Angebote wie zusätzlichen Projektunterricht oder besondere schulische Veranstaltungen sollte den Schulleitungen überlassen werden. Diese sollten aber – wie das Schulgesetz es bereits vorsieht – gehalten sein, den Schulgremien vor Ort ihre Strategie der Kompensation von Unterrichtsausfall darzustellen.

### **Fortbildung**

Die Regelungen des Lehrerarbeitszeitmodells zur Fortbildung sind angemessen. Das Bildungswesen vermittelt das Startkapital für soziale und ökonomische Teilhabe aller Bürger. Es sollte deshalb noch intensiver als andere Bereiche die jeweils neuesten Erkenntnisse aufnehmen, wie sein Betrieb ergebnisorientiert und erfolgreich in einem umfassenden bildungspolitischen Sinn, der intellektuelle und soziale Fähigkeiten einschließt, gestaltet werden kann.

Bei dem Umbruch, der gegenwärtig in den pädagogischen Methoden und der Evaluation von Bildungsgängen stattfindet ist „Lebenslanges Lernen“ für Lehrkräfte zwingend. Deshalb ist ein Pflichtkontingent an Fortbildung angemessen. Die Größenordnung von 30 Stunden für allgemein bildende bzw. 45 Stunden für berufliche Schulen entspricht einer Orientierungsgröße von 4 bis 5,5



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Arbeitstagen pro Jahr, die auch in anderen innovativen Unternehmen angestrebt wird. Das Weisungsrecht der Schulleitung, wie bestimmte Teile der Fortbildung wahrzunehmen sind, ist erforderlich, um den Betrieb einer Schule insgesamt neu ausrichten zu können.

### Funktionsaufgaben

An den Funktionsaufgaben wird der Strukturwandel in der Behandlung von Zeitaufwand und damit dem wichtigsten Kostenfaktor für Schulen am deutlichsten. Erstmals ist Zeitaufwand für bestimmte schulische Aufgaben ein Gegenstand systematischer Prozesse der Beobachtung, Bewertung, Auseinandersetzung und Aushandlung zwischen Schulleitung und Lehrkräften. Damit wird der Grundstein gelegt, eine professionellere Ressourcensteuerung einzurichten und es werden für die Schule lohnende Anreize geschaffen, die Produktivität schulischer Aufgabenwahrnehmung zunächst im Bereich der Funktionsaufgaben zu verbessern. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Selbststeuerung von Schulen.

Zwar liegt der gegenwärtige Schwerpunkt der Betrachtung – der Tradition von Schulen entsprechend – noch auf „gerechter Anrechnung freiwillig bereits wahrgenommener Aufgaben“. Es ist aber zu erwarten, dass das Ziel, optimale Ergebnisse für die Schule mit den vorhandenen Mitteln zu erreichen, bei zunehmender Vertrautheit mit den Steuerungsmechanismen noch stärker ins Blickfeld der Schulen rücken wird. Etliche Schulleitungen haben dies bereits sehr genau erkannt und handeln entsprechend. Der vorhandene Wettbewerb unter Schulen wird dafür sorgen, dass sich andere Schulen diesen Optimierungsmöglichkeiten auf Dauer nicht verschließen können.

### Faktorisierung

Die Regeln und Bewertungen zur Faktorisierung, die in Hamburg für die Schulformen, Schulstufen und Fächer getroffen worden sind, sind sachgerecht und durch die empirischen Erhebungen zu den durchschnittlichen fächerspezifischen Aufwendungen in NRW gedeckt. Die große Streuung der Ist-Aufwandswerte hat die Entscheider in Hamburg gezwungen, eigene Bewertungen zu treffen.

Allerdings sollte stärker berücksichtigt werden, dass es sich dabei um **durchschnittliche** tatsächliche Aufwendungen handelt, die sinnvoller Weise der allgemeinen Zuweisung für fachspezifische Lehrerkapazität an alle Schulen zu Grunde gelegt werden.

Das schließt nicht aus, dass an einzelnen Schulen aus besonderen Gründen (z.B. Schulprofil, besondere Erschwernisse, spezielle Schülergruppen) überdurchschnittliche Aufwendungen für einen speziellen Fachunterricht erforderlich und gewünscht sind, während es bei anderen Fächern, z.B. durch kleine Kursgrößen Erleichterungen gibt. Das Modell trägt dem bereits Rechnung, indem es eine schulspezifische Anpassung der Faktoren erlaubt, die allerdings aus dem eigenen Budget getragen werden muss. Die Schulen sollten ermuntert werden, diese im Modell bereits vorgesehene schulspezifische Variation der Faktoren nach lokalen Parametern zu nutzen.

Speziell bei den Fächern Sport, Musik und Kunst ist zu berücksichtigen, dass diese Fachlehrkräfte häufig in besonderer Weise zu speziellen schulischen oder außerschulischen Veranstaltungen beitragen. Dabei entsteht Aufwand, der nicht dem Unterricht zuzurechnen ist, sondern typischerweise aus dem Kontingent für F-Aufgaben bestritten werden sollte.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Die besonders häufig kritisierte Faktorisierung des Grundschulunterrichts ist nur eine Fortsetzung der schon im Pflichtstundenmodell enthaltenen Bewertung, dass im Grundschulunterricht die unmittelbare Präsenz der Lehrkraft in der Klasse einen breiteren Zeitraum im Verhältnis zur Vorbereitung einnehmen sollte als in anderen Schulformen. 28 Pflichtwochenstunden sind eine um ca. 4% höhere Unterrichtsverpflichtung als 27 Pflichtwochenstunden, dies entspricht dem Verhältnis von Faktor 1,35 zu 1,4, der für die Klassen 5 und 6 gilt.

### **Buchführung über Arbeitszeiten**

Grundsätzlich ist das Lehrerarbeitszeitmodell als ein Modell zur Planung schulischer Aufgaben gedacht. In der Praxis hat sich aus unterschiedlichen Gründen, die Notwendigkeit ergeben, auch Ist-Daten zu erfassen, z. B. um bei einer unterjährigen Fortschreibung der Planung die Jahressollwerte einhalten zu können, um Vertretungsstunden gerecht zu verteilen oder kritischen Lehrkräften Auskunft über ihre relative Ist-Belastung für einzelne schulische Aufgaben geben zu können.

Aus diesen Gründen hat sich eine vielfältig gemischte Praxis ergeben, Aufzeichnungen über tatsächliche Zeiten geleisteter Arbeitszeit von Lehrkräften an Schulen zu führen. Das Besondere daran ist, dass solche Aufzeichnungen innerhalb von automatisierten Verfahren nur geführt werden dürfen, wenn die Personalvertretungen zugestimmt haben. Die Schulleitungen sind unsicher, ob eine Excel Tabelle schon ein automatisiertes Verfahren ist und wann sie sich mit ihrer Praxis in die Illegalität begeben.

Eine Buchführung über die für die Schule relevanten Ist-Arbeitszeitanteile von Lehrkräften sollte in dem Maß möglich sein, wie es bei sonstigen Betrieben üblich ist. Dies sollte auch IT-technisch unterstützt werden (s. Empfehlung 5)

### **7. Gesamtbewertung des Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg**

Nach Auffassung des Gutachters ist das in Hamburg eingeführte Lehrerarbeitszeitmodell besser als das bisherige Wochenpflichtstundenmodell geeignet, die Planung schulischer Aufgaben zu steuern.

Das Wichtigste am Lehrerarbeitszeitmodell ist, dass es einen Paradigmenwechsel für das Selbstverständnis von Schule und für die Organisation schulischer Aufgaben einleitet, der sich ein wenig überzeichnet wie folgt darstellen lässt:

- Das Pflichtwochenstundenmodell versteht Schule als Gemeinschaft eines Kollegiums, dessen Mitglieder Lehrdeputate einbringen, um gemeinsam eine Schule zu betreiben, für die sie in gewissem Umfang auch bereit sind, weitere Aufgaben zu übernehmen.
- Das Lehrerarbeitszeitmodell versteht Schule als einen Bildungsbetrieb, der Anspruch auf 100% der Arbeitszeit seiner angestellten Lehrkräfte hat, und die Aufgabe übernehmen muss, diese Kapazität wirkungsvoll einzusetzen.

Dieser Paradigmenwechsel hat Auswirkungen auf den verschiedensten Ebenen von Führungsverhalten, Organisationsinstrumenten, Kapazitätszuweisungsmechanismen bis zum Selbstverständnis von Schulleitungen und Lehrkräften.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

### 8. Empfehlungen

Das Lehrerarbeitszeitmodell sollte beibehalten werden. Die Schulleitungen sollten darin unterstützt werden, es systemgerecht anzuwenden. Die Behörde sollte unterstützende Rahmenbedingungen schaffen. Die folgenden Empfehlungen nennen einige, die dem Gutachter besonders wichtig erscheinen.

#### 1. Einführung eines Berichtswesens zur Aufgabenverteilung an den Schulen

Die Schulleitungen sollten nachweisen, dass sie Ihre Gestaltungsfreiheit bei der Aufgabenverteilung verantwortlich im Sinn von Personalverantwortung und Budgetverantwortung nutzen. Dazu sollte ihnen ein standardisiertes Berichtswesen vorgegeben werden. Dieses sollte automatisch als Standardbericht von der Unterstützungssoftware für die Organisation des Lehrerarbeitszeitmodells generiert werden.

#### 2. Erarbeitung von Modellen zur organisatorischen Lösung des Vertretungsproblems

Die organisatorischen Schwierigkeiten, die Vertretungsreserve zu aktivieren, sollten genauer ermittelt werden. Dazu sollten schulformspezifische Organisationsmodelle erarbeitet werden, wie Unterrichtsausfall sinnvoll verringert werden kann. Danach sollte über eine Beibehaltung oder Anpassung der Form der Budgetzuteilung von Vertretungsmitteln entschieden werden.

#### 3. Erarbeitung alternativer Modelle zur Verwendung von F-Zeiten

Die schulspezifische Planung von F-Zeiten sollte qualifiziert werden. Dazu sollten mit einigen Schulen Modelle des Einsatzes von F-Zeiten entwickelt werden, die für unterschiedliche Strategien zur Entwicklung der eigenen Schule optimiert sind.

#### 4. Erweiterung des Gestaltungsspielraums von Schulen

Der Handlungsspielraum von Schulen, knappe Personalkapazität optimal für schulische Ergebnisse einzusetzen, sollte so weit wie möglich gestaltet werden. Dazu sollte präzisiert werden, unter welchen Bedingungen einschränkende Vorgaben des Lehrerarbeitszeitmodells z.B. über das Verhältnis von U-Zeiten zu A- und F- Zeiten gelockert werden könnten. Etwa, wenn F-Zeiten für den produktiveren Einsatz von U-Zeiten verwendet werden. Das betrifft auch andere Vorgaben, z.B. das vorgegebene Arbeitsvolumen zur Überprüfung des Leistungsstandes von Schülern, wenn Ergebnisstandards auf andere Weise gesichert werden können.

#### 5. Unterstützung der Schulleitungen bei der Organisation des Lehrerarbeitszeitmodells

Den Schulleitungen sollte eine leistungsfähige und für ihren individuellen Bedarf skalierbare Softwarelösung zur Verfügung gestellt werden, um sie bei der Organisation des Lehrerarbeitszeitmodells zu unterstützen. Sie sollten sich von Experten, die mit allen Aspekten des Lehrerarbeitszeitmodells vertraut sind, beraten lassen können.

#### 6. Verbesserung der Kommunikation mit Schulleitungen und Lehrkräften



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Die Ziele und Inhalte der Bildungspolitik in Hamburg sowie die daraus abgeleiteten Handlungsprogramme der Behörde sollten Schulleitungen und Lehrkräften näher gebracht werden. Für Schulleitungen und Lehrkräfte ist eine aktiv-konstruktive Rolle befriedigender als eine passiv-destruktive. Eine solche Rolle zu finden, setzt eine Orientierung nicht nur über kurzfristige Perspektiven der Bildungspolitik voraus.

### 7. Gewährleistung einer korrekten Information der Schulen über Behördenziele

Die Informationshoheit in den Postfächern der Lehrkräfte haben die Personalräte und Gewerkschaften. Die Informationsvermittlung zum Lehrerarbeitszeitmodell zeigt, dass dies den Informationsnotwendigkeiten nicht gerecht wird. Die Information von Personalräten und Gewerkschaften sollte systematisch verfolgt und korrigiert werden, wenn sie falsch ist und zur Desorientierung beiträgt.

### 8. Stringente Aufgabenplanung der Behörde

Mit dem Lehrerarbeitszeitmodell fordert die Behörde von Ihren Schulleitungen und Lehrkräften einen sehr bewussten Umgang mit knappen Ressourcen, die Setzung von klaren Prioritäten und die realistische Einschätzung des Leistbaren. Diesen Anspruch muss sie auch für sich selbst gelten lassen, wenn sie glaubhaft bleiben will. Der Planungsstandard ist dann gegenüber der Art der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells zu verbessern.

### 9. Organisation zur Fortschreibung der Normarbeitswerte

Zur Festlegung angemessener Normarbeitswerte und Faktoren reichten für die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells die empirischen Grundlagen der Erhebung in NRW. Auf längere Sicht wird die Behörde ein organisatorisches Verfahren konzipieren müssen, wie neue Aufgaben und veränderte pädagogische Inhalte Eingang in die Bemessung der Normarbeitszeiten finden.

### 10. Ausbau institutioneller Bemühungen zur Steigerung der Produktivität im Bildungswesen

Das Lehrerarbeitszeitmodell macht Zeitaufwand für Schulen disponierbar. Damit wird Überlegungen und Bemühungen zur Steigerung der Produktivität schulischer Arbeit erstmals ein klarer institutioneller Raum zugeordnet. Diese Bemühungen sind in einer Konsolidierungsphase besonders wichtig, um neue Handlungsspielräume zu erschließen und sollten deshalb mit besonderer Aufmerksamkeit institutionell gefördert werden.



## B) Bericht zur Evaluation

### 1 Vorgehen

#### 1.1 Auftrag

Aufgrund einer vorausgegangenen Ausschreibung wurde die Mummert Consulting AG im August 2004 von der Behörde für Bildung und Sport (im Folgenden BBS) mit der Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells betraut.

Als Ziel der Evaluation war formuliert worden, zu prüfen, ob die mit der Einführung des Modells intendierten Ziele im Rahmen der Vorgaben erreicht wurden. Im Einzelnen sollte untersucht werden, ob das Modell

- in sich logisch und schlüssig ist,
- in der Praxis handhabbar ist,
- flexibel genug ist,
- den effizienten Einsatz der Ressourcen (z. B. Aufsichten, Vertretungen, Fortbildung) ermöglicht und
- in den Schulen auf der Basis der anerkannten Bedarfe und Zuweisungen angewandt wird

Hierbei sollte insbesondere auch untersucht werden, ob das Lehrerarbeitszeitmodell im Vergleich zum Pflichtstundenmodell einen angemessenen Ressourcenrahmen für die Erledigung aller schulischen Aufgaben bietet und ob

- die Relationen der Arbeitswerte zueinander nachvollziehbar und vertretbar sind,
- ausreichend Spielräume insgesamt und in den Einzelschulen zur Verfügung stehen und
- das Modell auch bei zunehmender Eigenständigkeit der Schulen belastbar ist.

Bei der Untersuchung sollten auch die Bedingungen berücksichtigt werden, unter denen das neue Arbeitszeitmodell eingeführt wurde, insbesondere

- Einführung ohne Erprobung,
- Erhöhung der Wochenarbeitszeit von 38,5 auf 40 Stunden,
- Prinzip der Auskömmlichkeit,
- generelle Umgewöhnungsschwierigkeiten,
- Informationen über das Modell und ihre Aufnahme in der Öffentlichkeit,



# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- Abhängigkeit des Verhaltens von Lehrern, Eltern, Schülern und Öffentlichkeit von gruppenspezifischen Solidarisierungseffekten.

Vom Auftragnehmer wurden sowohl eine Schwachstellenanalyse als auch Vorschläge für Verbesserungen innerhalb des vorgegebenen Rahmens erwartet.

## 1.2 Beschreibung des Vorgehens

Die Mummert Consulting AG hat ein Vorgehen für die Evaluierung vorgeschlagen und durchgeführt, das von zwei Grundsätzen geleitet wurde:

- Vorgehen „von innen nach außen“  
Dies bedeutet, dass die Evaluation so angelegt ist, dass eine Wissens- und Methodenanreicherung im Rahmen der Evaluation stattfindet, indem Expertenkreise, Sachverständige und Betroffene in der Reihenfolge ihrer Vertrautheit mit dem Modell in das Evaluationsverfahren einbezogen werden.
- Herangehen mit „Mehrfachmethoden“  
Damit ist gemeint, dass gleiche Sachverhalte durch einen Mix an Erhebungsmethoden, z.B. Interviews, Befragungen oder die Erhebung objektiver Daten mehrfach beleuchtet werden, damit ein Bild erstellt werden kann, das nicht nur den Spiegel einer Erhebungsmethode wiedergibt.

Diesen Grundsätzen entsprechend ist die Evaluation wie folgt durchgeführt worden:

### 1.2.1 Begleitung durch die Arbeitsgruppe LAZ-Modell

Dem Gutachter stand eine Expertengruppe der Behörde für Bildung und Sport (LAZ AG) zur Verfügung. Die Arbeitsgruppe umfasste neun Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Schulaufsichtsbereichen der einzelnen Schulformen, der Personalabteilung und den Referaten Stellenplan und Statistik, die besonders intensiv mit dem Lehrerarbeitszeitmodell vertraut waren. Mit dieser Arbeitsgruppe, die sich insgesamt 17 mal getroffen hat, wurden zunächst Problemsichten, dann Erhebungsinstrumente wie Fragebögen, im weiteren die Auswertungen der Erhebungen und die Folgerungen für die Evaluierung und mögliche Empfehlungen intensiv diskutiert. Dabei hat diese Arbeitsgruppe zu keiner Zeit versucht, den Gutachter in einer bestimmten Weise inhaltlich zu präjudizieren, sondern sie stand ihm als Ratgeber und kritischer Diskussionspartner zu den Interna, den bisherigen Umständen der Einführung und der Handhabung des Modells sowie aller bekannten Abhängigkeiten des Modells von anderen schulorganisatorischen oder rechtlichen Bedingungen zur Verfügung.

### 1.2.2 Workshop mit der Schulaufsicht

Aufgrund einer ersten Sichtung und Bewertung der Probleme, die mit der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells verbunden waren, wurde ein Workshop mit Vertretern aus allen Schulaufsichtsbereichen durchgeführt. Ziel dieses Workshops war es, einen differenzierteren Überblick darüber zu erhalten, wie das Lehrerarbeitszeitmodell aus Sicht der Schulaufsicht in den



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Schulen angekommen ist, welche Bedingungen entscheidend für Erfolg oder Misserfolg der Einführung waren und welche Rolle die Schulaufsicht nach eigenem Selbstverständnis in diesem Prozess eingenommen hat und in Zukunft wahrzunehmen gedenkt. Auf Basis des mit der LAZ AG festgestellten Problemkatalogs ist ein umfangreicher Fragebogen erstellt worden, den die Teilnehmer beantwortet haben und zu dessen Fragestellungen vertiefend diskutiert worden ist.

Ergebnis des Workshops war, dass die Schulaufsichtsbeamten ein Bild sehr unterschiedlicher Probleme bei der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells je nach Schulform zeichneten, die Umstände der Einführung als besonders unglücklich empfanden und Position und Einstellung der jeweiligen Schulleitung als wichtigsten Faktor für den Erfolg oder Misserfolg des Modells im konkreten Fall bezeichneten. Die Rolle der Schulaufsicht im Prozess der Einführung ist offensichtlich je nach Schulform und auch individuell recht unterschiedlich wahrgenommen worden, was teilweise den unterschiedlichen Bedingungen der Schulformen entspricht, teilweise jedoch auch einer gewissen Unsicherheit innerhalb der Schulaufsicht entspringt, wie das Modell am besten zu handhaben ist. Klare einheitliche Kriterien, welchen Bedingungen die Handhabung des Modells genügen muss und welches Berichtswesen installiert ist, um die Einhaltung dieser Bedingungen zu überprüfen, wurden in diesem Prozess auch auf Nachfrage nicht geäußert.

Die Schulaufsicht begreift ihr Handeln danach nicht als laufendes Controlling zu bestimmten definierten Rahmenbedingungen, sondern eher als "Eingreiftruppe", die nachhakt, wenn etwas schief läuft. Für Prozesse wie die grundlegend neue Einführung eines Arbeitszeitmodells mag dies eine kluge Zurückhaltung sein. Die Komplexität eines solchen Vorhabens führt generell dazu, dass nicht alle Abhängigkeiten und Wirkungsmechanismen der Regelungen, die an einer bestimmten Stelle mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit formuliert werden, ex ante vorhergesagt und gesteuert werden können.

### 1.2.3 Workshop mit Schulleitungen

Die Erkenntnisse aus dem Workshop mit der Schulaufsicht waren Grundlage für eine Erhebung per Fragebogen und vertiefende Diskussionen, die innerhalb von zwei Workshops mit Schulleitungen durchgeführt worden sind. Jeweils ein Workshop wurde mit 12 Schulleitungen bzw. stellvertretenden Schulleitungen von Grund-, GHR- und Sonderschulen und einer mit 12 Schulleitungen bzw. stellvertretenden Schulleitungen von Gymnasien, Gesamtschulen und Berufliche Schulen veranstaltet.

Die Fragebögen beruhten auf Auswertungen der Materialien, die mit der LAZ AG und der Schulaufsicht erarbeitet worden waren. Sie enthielten viele offene Fragen, die wegen der geringen Teilnehmerzahl auch qualitativ systematisch ausgewertet werden konnten. Daraus ergaben sich wichtige Anregungen für die Themenverteilung und Akzentuierung der Fragebögen für Lehrkräfte und alle Schulleitungen, die aus Auswertungsgründen ganz überwiegend auf geschlossene Fragen zurückgreifen mussten.

Ergebnis der Workshops war, dass die dort versammelten Schulleitungen sich zwar kritisch zu vielen Einzelaspekten des LAZ-Modells geäußert haben und den Prozess der Einführung als unprofessionell, zeitlich überstürzt und überschattet von der gleichzeitigen Erhöhung der Arbeitszeit kritisiert haben. Zurückkehren zum Pflichtwochenstundenmodell wollten jedoch nur etwa 20% der Teilnehmer. Als Hauptvorteil des Lehrerarbeitszeitmodells wurde bezeichnet, dass es den Grundsatz, „Schule ist mehr



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

als Unterricht“ erstmals instrumentell unterlege und dass vor allem die Möglichkeit der Schulleitungen, verbindlich über Funktionszeiten der Lehrkräfte zu verfügen, von großem Vorteil für die Entwicklung der jeweiligen Schule seien.

Es wurde allerdings auch gleichzeitig die Vermutung geäußert, dass die Zusammensetzung der Teilnehmer der Workshops, die wegen des Termindrucks kurzfristig von der Schulaufsicht zusammengerufen worden waren, nicht repräsentativ für die Haltung aller Schulleitungen zum LAZ-Modell sei.

### 1.2.4 Auswahl der näher zu untersuchenden Schulen

Als nächster Schritt wurden 57 Schulen aus allen Schulformen (jeweils 10 G, GHR, GY, GS und BS, 4 Förderschulen und 3 spezielle Förderschulen) ausgewählt, bei denen eine nähere Untersuchung der Einführung und Handhabung des Lehrerarbeitszeitmodells seitens des Gutachters stattfinden sollte.

Die Schulleitungen hatten in den Workshops Vorbehalte geäußert, ob wirklich alle in den Schulen Hamburgs vertretenen Meinungen zum Lehrerarbeitszeitmodell offen in die Evaluierung einbezogen werden würden. Da solche Vorbehalte anscheinend weit verbreitet waren, hat der Gutachter besonders streng darauf geachtet, dass die Auswahl der näher zu untersuchenden Schulen durch eine ausschließlich vom Gutachter gezogene Zufallsstichprobe erfolgte. Dazu lagen dem Gutachter Listen aller Schulen mit Daten wie Lage, Größe, Teilzeitquote, spezielle schulische Angebote und Zusammensetzung der Schülerschaft vor.

Daraus hat der Gutachter eine geschichtete Zufallsstichprobe gezogen. Ziel der Schichtung war es, aus jeder Schulform ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb der Schulform zu erfassen, also unterschiedliche Größen der Systeme, unterschiedliche Zusammensetzung der Kollegien nach Teilzeitquoten, unterschiedliche Voraussetzungen an inhaltlicher Arbeit (Integration, vorhandene Schulstufen, Schülerpopulationen, Lage in Stadtteilen).

### 1.2.5 Beteiligung der Personalräte

Parallel zur Auswahl der Schulen suchte der Gutachter von sich aus den Kontakt zu den Personalräten aller Schulformen, um sie angemessen an den Fragestellungen und Inhalten der Evaluation zu beteiligen. Es fanden zwei Gespräche statt, am 30. September 2004 vor den Herbstferien und am 29. Oktober 2004.

Schon vor einer Kontaktaufnahme mit dem Gutachter und ohne nähere Kenntnis von dessen geplantem Vorgehen hatten die Personalvertretungen in Flugblättern an alle Schulen und Lehrkräfte die Evaluation als eine „Bestätigungsfarce“ bezeichnet.

Im ersten Gespräch wurde vorsichtig die gegenseitige Vertrauenswürdigkeit ausgelotet. Die Personalräte brachten dem Gutachter ein hohes Misstrauen entgegen. Sie befürchteten, dass er nur solche Dinge feststellen werde, die der Behörde genehm sein würden. Sie äußerten die Auffassung, dass eine Evaluierung, welche - wie von der Behörde gefordert - „innerhalb der Rahmenbe-



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

dingungen“ stattzufinden habe, von vornherein eine Abschaffung des Arbeitszeitmodells ausschließe. Damit war von den Personalräten allerdings auch die Arbeitszeiterhöhung gemeint.

Der Gutachter hat versucht, deutlich zu machen, dass er einen Unterschied sehe zwischen dem Arbeitszeitmodell und seinen spezifischen Kapazitätszuweisungsmechanismen im Gegensatz zum Pflichtwochenstundenmodell einerseits und der Arbeitszeiterhöhung andererseits. Die Arbeitszeiterhöhung sei als Ausdruck des politischen Sparwillens von den dazu bestimmten politischen Gremien beschlossen worden. Diese Sparentscheidung sei – wie das Vorgehen in anderen Ländern belege - völlig unabhängig von der Art des Zuweisungsmodells. Aufgabe des Gutachters könne es nicht sein, demokratisch legitimierte Haushaltsentscheidungen umzustoßen, sondern nur zu ermitteln, ob der Auftraggeber, die Behörde für Bildung und Sport, ein geeignetes Zuweisungsmodell implementiert habe.

Er sehe seine Aufgabe darin, die Mechanismen dieses Modells und seine Auswirkungen zu erhellen und wolle dabei auch mit den Personalvertretungen zusammenarbeiten. Der Gutachter machte den Personalräten gegenüber allerdings auch deutlich, dass er ebenso wenig von ihrer Seite Vorgaben zu den Methoden oder gewünschten Ergebnissen der Evaluierung akzeptieren werde wie von der Behörde. Eine Kooperation sei nur möglich, wenn auf eine Beeinflussung des Verlaufs der Evaluation in Richtung auf ein gewünschtes Ergebnis verzichtet würde. Das Gespräch endete damit, dass beide Seiten ihre Kooperationsbereitschaft überdenken wollten.

In Vorbereitung des zweiten Gesprächs wurde abgesprochen, dass der Gutachter die Items präsentieren werde, die nach seiner Vorstellung in die Befragung der Lehrkräfte aufgenommen werden sollten, und die Personalräte Gelegenheit erhalten würden, diese kritisch zu diskutieren oder auch zu ergänzen. Das Gespräch verlief jedoch für den Gutachter enttäuschend. Er präsentierte die Items – bewusst noch unfertige, diskutierbare Ideen - als Wandprojektion. Es ergaben sich keine wesentlichen inhaltlichen Anregungen zu weiteren Fragen aus dem Kreis der Personalräte. Die wenigen geäußerten Punkte sind in den Fragebogen aufgenommen worden.

Im Gespräch wurden Konflikte innerhalb der beteiligten Mitglieder der Personalvertretungen sichtbar. Sobald ein Teilnehmer des Gesprächs von Seiten der Personalräte spontan begann, inhaltlich zu diskutieren, wurde er von anderen zur Ordnung gerufen, er verstoße gegen vorher getroffene Absprachen. Der Gutachter hat den Eindruck gewonnen, dass das Gespräch nur dazu dienen sollte, möglichst viel über das methodische Vorgehen in Erfahrung zu bringen, um die Mitbestimmungspflichtigkeit des Vorgehens zu begründen. In der Diskussion wurde auch die Befragung der Schulleitungen als mitbestimmungspflichtig bezeichnet, weil der Vertretungsbereich der Personalvertretungen auch die Schulleitungen umfasse. Insofern wurde das Angebot des Gutachters zur inhaltlichen Diskussion und zur Berücksichtigung von Vorschlägen seitens der Personalvertretung nicht genutzt.

Ein Antrag auf Einleitung des Mitbestimmungsverfahrens zur Evaluation wurde unmittelbar nach diesem zweiten Treffen bei der Behörde eingereicht, eine Mitbestimmungspflicht wurde nach eingehender Prüfung in der BBS nicht festgestellt.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

### 1.2.6 Interviews mit Schulleitungen

Die nähere Untersuchung der ausgesuchten Schulen fand im Zeitraum von Anfang Oktober bis Ende November 2004 statt. Insgesamt führte der Gutachter 50 Interviews mit den Schulleitungen der ausgewählten Schulen, die in der Regel 2,5 bis 3,5 Stunden dauerten. In einzelnen Fällen, in denen es Terminschwierigkeiten gab, wurde eine schriftliche Stellungnahme der Schulleitungen vereinbart. Einige wenige Schulleitungen waren zu keinem Gespräch oder einer Stellungnahmen bereit. Dazu war den Schulleitungen – nach ersten informativen Gesprächen, die mit einigen Schulleitungen schon in den Herbstferien geführt werden konnten – ein Interviewleitfaden zur Vorbereitung auf das Gespräch und mit der Bitte um Bereitstellung einiger Unterlagen zugeschickt worden. In den Gesprächen wurden folgende Themen besprochen:

- Wesentliche Eigenschaften der jeweiligen Schule
- Aufgabenverteilung an der Schule
- Vergleich der Aufgabenverteilung vor und nach der Einführung des LAZ-Modells
- Erfüllung der Unterrichtsverpflichtung
- Organisation der Vertretung
- Organisation der Fortbildung
- Relevanz des LAZ-Modells als Jahresarbeitszeitmodell
- Veränderungen in der Anwendung des LAZ-Modells
- Beurteilung der Stimmung innerhalb des Kollegiums
- Beteiligung schulischer Gremien
- Bewertung weiterer Regelungen des LAZ-Modells
- Unterstützung der BBS bei der Handhabung des Modells
- Bewertung der Zukunftsfähigkeit des Modells
- Bewertung des Lehrerarbeitszeitmodells im Vergleich zum Wochenpflichtstundenmodell.

Die Aufnahme bei den Schulleitungen war sehr unterschiedlich. Die Gespräche fanden überwiegend im Beisein des/r Schulleiters/in und des/r stellvertretenden Schulleiters/in statt, weil die Unterrichtsorganisation und die konkrete Datenführung über das LAZ-Modell in der Regel von der stellvertretenden Schulleitung betreut werden. Ganz überwiegend wurde nach anfänglicher Skepsis sehr freimütig über den Umgang mit und die Einstellung zum LAZ-Modell berichtet. Vielfach wurde deutlich, dass die freie Auskunftsbereitschaft auch unter einer Furcht über mögliche Reaktionen im Kollegium – falls schulspezifische Informationen erkennbar werden würden - litt. Viele Schulleitungen waren noch deutlich gezeichnet von teilweise sehr unangenehmen und bis zur persönlichen Diffamierung reichenden Auseinandersetzungen an ihrer Schule. In diesem Zusammenhang wurde auch die Rolle von Gewerkschaftsvertretern thematisiert.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Allgemein wurde die Verbindung der Einführung des Arbeitszeitmodells mit der gleichzeitigen Arbeitszeiterhöhung als extrem schädlich für die Akzeptanz des Modells beklagt.

Beeindruckend für den Gutachter war, wie intensiv sich die überwiegende Zahl der Schulleitungen mit der besonderen Wettbewerbssituation ihrer Schule in der hamburgischen Schullandschaft auseinandergesetzt hatte und wie groß ihr Bemühen war, trotz aller Sparnotwendigkeiten ihrer Schule noch ein ausgeprägtes Profil zu verleihen, das die für sie erreichbaren Schüler und Eltern anspricht und sie im Leistungswettbewerb der Schulen voranbringt. Das hat zu einer breiten Vielfalt pädagogischer und schulorganisatorischer Konzepte geführt.

Die Vorgaben der Bildungspläne zu einem stärker individualisierten Lernen werden schulformspezifisch in vielfältiger Form umgesetzt, angefangen von jahrgangsübergreifendem Unterricht in Grundschulen, über sehr praktische Berufsorientierung in GHR und Förderschulen oder die Einbindung von Schülerfirmen und Realprojekten in die Arbeit von Gymnasien, Gesamtschulen und Beruflichen Schulen. Die Arbeit in Lernfeldern, die Kooperation zwischen Lernorten und die bewusste Vernetzung mit Partnern wie Kitas, Jugendeinrichtungen, Stadtteileinrichtungen, Eltern oder Betrieben führen zu sehr schulindividuellen Lösungen der Standortkooperation und Raumorganisation, des jeweiligen Zeitschemas und des spezifischen Einsatzes der Lehrkräfte.

Die Interviews mit den Schulleitungen vermittelten viel inhaltliche Bewegung und hohe Differenzierung innerhalb des hamburgischen Schulwesens. Die Reaktion auf das Lehrerarbeitszeitmodell verkörperte ein ebenso breites Spektrum: von der klaren Ablehnung über die pflichtbewusste mechanische Einführung, die anerkennende positive Aufnahme bis zur begeisterten Überzeugung, eine völlig neue Chance zu haben, Arbeitszeit an Schulen grundsätzlich anders planen und organisieren zu können.

Der zusammenfassende Eindruck aus den Interviews vor Ort war, dass diejenigen Schulleitungen am wenigsten Probleme bei der Umsetzung des Modells hatten, die sich selbst am intensivsten mit dem Modell auseinandergesetzt hatten. Dabei scheint eine wichtige Komponente auch die rechnerische Bewältigung der mit dem LAZ-Modell durchführbaren Gestaltungsalternativen gewesen zu sein. Das konkrete Vorrechnen, wie Zeiten innerhalb des Kollegiums unterschiedlich in Anspruch genommen werden können, wie es im alten Modell ausgesehen hätte und welche anderen Zeitverteilungen möglich sind, scheint die beste Strategie gegen die von vielen Schulleitungen als „diffuse Stimmungsmache gegen das Modell“ bezeichnete Haltung der Gewerkschaften und Personalräte gewesen zu sein.

Die Informationen und Bewertungen der Schulleitungen flossen ein in die Gestaltung der Fragebögen für Lehrkräfte und für Schulleitungen. Die von den Schulen erhaltenen Daten zur Aufgabenverteilung innerhalb der Schulen wurden gesondert ausgewertet. Die Ergebnisse sind insbesondere im Kapitel 4.2.4 dargestellt.

### 1.2.7 Beteiligung der Lehrerkammer

Die Lehrerkammer wurde am 24. November 2004 über das Vorgehen bei der Evaluierung informiert. Ihr wurde der Fragebogen für Lehrkräfte vorgestellt. Aus den Reihen der Lehrerkammer wurde der Wunsch nach einer Beteiligung des sog. „Runden Tisches“ geäußert, der sich zur Amtszeit von Senator Soltau mit Fragen des Lehrerarbeitszeitmodells befasst hatte. Diesem Wunsch ist vom



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Gutachter nicht entsprochen worden, weil keine institutionelle Verantwortung des „Runden Tisches“ für das Lehrerarbeitszeitmodell erkennbar war und eine Sonderberücksichtigung der damaligen Beteiligten außerhalb der vorgesehenen breiten Beteiligung von Lehrkräften und Schulleitungen nicht gerechtfertigt erschien.

In der Sitzung der Lehrerkammer wurden noch einzelne Wünsche zur Ergänzung des Fragebogens geäußert. Diese wurden in den Fragebogen aufgenommen.

### 1.2.8 Stellungnahmen von Kollegien, Lehrkräften, Arbeitsgemeinschaften

Den Gutachter haben ca. 150 Stellungnahmen zum Lehrerarbeitszeitmodell erreicht, in denen Kollegien von Schulen, einzelne Lehrkräfte oder Facharbeitsgemeinschaften, teilweise auch Elternräte ihre Einschätzung des Lehrerarbeitszeitmodells dargelegt und um Berücksichtigung bei der Evaluation gebeten haben. Häufige Inhalte dieser Stellungnahmen waren

- Die empirische Basis für die Bemessung sei nicht ausreichend gewesen.
- Die „Auskömmlichkeit“ bei der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells sei eine gezielte Sparentscheidung gewesen.
- Das Lehrerarbeitszeitmodell berücksichtige nicht ausreichend individuelle Belastungsaspekte.
- Die Stimmung an der Schule sei sehr schlecht geworden.
- Der Gesundheitszustand der Kollegen habe merklich gelitten.
- Die Überlastung aller Kollegen durch die insgesamt längeren Arbeitszeiten sei unerträglich geworden.

Der Gutachter hat diese Aspekte – soweit die Stellungnahmen frühzeitig eingegangen waren - in das Instrumentarium der empirischen Überprüfung diese Sachverhalte übernommen.

Im Übrigen hat der Gutachter möglichst viele der geltend gemachten Sachverhalte anhand von objektiven Daten, wie Statistiken, Material zur Aufgabenorganisation an den Schulen, Stellenplänen überprüft.

### 1.2.9 Befragung von Lehrkräften

Den Lehrkräften der 57 für die nähere Untersuchung ausgewählten Schulen ist Gelegenheit gegeben worden, sich im Rahmen einer Vollbefragung zu Ihrer Einschätzung des Lehrerarbeitszeitmodells zu äußern. Diese Auswahl einer geclusterten Stichprobe aus allen Lehrkräften war getroffen worden, weil sie die Gelegenheit bot, die Einschätzung der Lehrkräfte zu der grundsätzlich besser bekannten Situation an diesen Schulen ins Verhältnis zu setzen.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Der Fragebogen war so gestaltet, dass das gesamte Spektrum an Meinungen, von denen sich vorher gezeigt hatte oder erwartet werden konnte, dass sie innerhalb der Lehrerschaft zu dem Lehrerarbeitszeitmodell vertreten werden, Ausdruck finden konnten. Er ist im Anhang abgedruckt.

Die Gestaltung und Durchführung der Befragung ist mit dem Hamburgischen Datenschutzbeauftragten auf ihre datenschutzrechtliche Unbedenklichkeit abgestimmt worden. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig, der Rücklauf der Fragebögen war so organisiert, dass eine Einsichtnahme durch Schulleitungen oder Behördenvertreter ausgeschlossen war.

Die Befragung wurde im Zeitraum vom 27.11. bis 15.12.2004 durchgeführt.

An der Befragung haben sich 1043 von 2692 Lehrkräften beteiligt. Das entspricht einem Rücklauf von 39%. Das ist eine beachtlich gute Rücklaufquote, man rechnet sonst bei solchen freiwilligen Befragungen mit 30%. Diese Quote wurde erreicht, obwohl die Personalräte die Befragung nicht unterstützt haben und teilweise sogar zu einem Boykott der Befragung aufgerufen hatten. Die Beteiligung schwankte je nach Schule zwischen 0 und 77%. Eine Übersicht über den Rücklauf pro Schule ist im Anhang enthalten. Die wesentlichen Ergebnisse der Befragung werden im Kap. 5 dargestellt. Eine Grundausswertung der Befragung ist im Anhang enthalten.

### 1.2.10 Befragung von Schulleitungen

Allen Schulleitungen hamburgischer staatlicher Schulen wurde Gelegenheit gegeben, sich an einer Vollbefragung der Schulleitungen zu beteiligen. In diese Befragung wurden auch die Leitungen der Schulen einbezogen, die bereits interviewt worden waren. Damit sollte noch einmal eine standardisierte Erhebung in großer Breite gewährleistet werden. Der Fragebogen enthielt Fragen zu den Themenstellungen, die sich in den vorherigen Workshops mit den Schulleitungen und in den Interviews mit den ausgewählten Schulen als besonders relevant für die Handhabung und Beurteilung des Lehrerarbeitszeitmodells herausgestellt hatten. Er ist im Anhang abgedruckt.

Die Befragung wurde Mitte Dezember 2004 mit einer Rücksendefrist von einer Woche durchgeführt, die von vielen Schulleitungen als zu kurz angesehen wurde, die aber auch auf Rückfrage individuell verlängert worden ist.

Die Beteiligung an der Befragung war freiwillig, das Verfahren mit dem Hamburgischen Datenschutzbeauftragten abgestimmt und für datenschutzrechtlich unbedenklich erklärt worden.

An der Befragung haben sich 272 von 418 Schulleitungen beteiligt, dies bedeutet eine Rücklaufquote von 65%. Eine Detailübersicht über die Rücklaufquote nach Schulformen ist im Anhang enthalten.

Die Ergebnisse der Befragung werden insbesondere im Kap. 5 näher dargestellt. Eine Grundausswertungstabelle der Befragungsergebnisse ist im Anhang abgedruckt.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

### 1.2.11 Beteiligung weiterer Gruppen

Der Vorsitzende der Elternkammer ist über das Verfahren der Evaluation informiert worden. Eine intensivere Beteiligung der Elternkammer war zunächst geplant, musste aber zugunsten der breiten und dadurch zeitaufwendigen empirischen Erhebungen unterbleiben.

Es ist jeweils ein Gespräch mit dem Deutschen Lehrerverband und mit der GEW geführt worden, um deren Position zum Lehrerarbeitszeitmodell aufnehmen zu können.

Beide Verbände haben betont, dass sie grundsätzlich offen seien, auch andere Modelle der Lehrerarbeitszeit als das Modell der Pflichtwochenstunden mit zu tragen. Das jetzt in Hamburg eingeführte Modell der Lehrerarbeitszeit lehnen sie aber grundsätzlich ab. Als Gründe dafür werden u. a. genannt:

- Das Lehrerarbeitszeitmodell sei ein Sparmodell, das Kürzungen im Umfang von ca. 1000 Lehrerstellen mit sich gebracht habe.
- Es sei im Schnellverfahren, ohne eine gründliche Analyse der Lehrerarbeit vorzunehmen, entwickelt worden.
- Durch das Prinzip der „Auskömmlichkeit“ sei die Bestimmung der Arbeitszeit willkürlich an das Volumen der zu erledigenden Arbeit angepasst worden. Eine Anpassung der Kapazitäten an die tatsächliche Mehrarbeit werde verhindert.
- Das Modell sei grundsätzlich falsch, weil es die physische und psychosoziale Belastung von Lehrkräften nicht ausreichend systematisch berücksichtige.
- Die Arbeitszeitwerte, die sich in der Faktorisierung ausdrücken, seien unbegründet und willkürlich festgesetzt, um die Erhöhung der Arbeitszeit zu kaschieren.
- Die Arbeitszeitwerte bildeten den tatsächlichen Zeitaufwand in keiner Weise ab.
- Das vorliegende Arbeitszeitmodell folge einem tayloristischen Modell von Arbeit, weil es außerunterrichtlichen Aufwand pro Unterrichtsstunde in Minutenzeiten ausweise.
- Das Modell konterkariere moderne Unterrichtsformen wie fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen.

## 1.3 Beschränkung des Evaluationsanspruches bzw. der Evaluationsziele

### 1.3.1 Erwartungen an die Evaluation

Schon bald nach Übernahme des Auftrages ist dem Gutachter klar geworden, dass die Evaluation des Lehrerarbeitszeitmodells von unterschiedlichen Seiten mit ganz unterschiedlichen Erwartungen begleitet wird.

Als Erwartungen an die Evaluation sind artikuliert worden:



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- Ein Abgleich der durch die Faktorisierung vorgegebenen Normarbeitszeitwerte für einzelne Fächer mit den tatsächlich aufgewendeten Zeiten der Lehrkräfte.
- Eine Korrektur der durch die Lehrerarbeitszeitkommissionen in Hamburg vorgenommenen relativen Bewertung der Aufwändigkeit unterrichtsbezogener Aufgaben für verschiedene Schulformen, Schulstufen und Fächer, wie sie in den Faktoren zum Ausdruck kommt.
- Eine Aufhebung der Knappheit der Lehrerausstattung, die durch die Sparmaßnahmen der vergangenen Jahre in vielen Bereichen der Schulen spürbar wird.
- Eine Aufhebung der gleichzeitig mit dem Lehrerarbeitszeitmodell beschlossenen Erhöhung der wöchentlichen Arbeitszeit von Lehrkräften von 38,5 auf 40 Stunden.
- Die Korrektur von vielfältigen Detailregelungen in der Praxis der Modellanwendung.

Die Fülle dieser Erwartungen ist eine Überfrachtung dessen, was die Evaluierung durch einen Gutachter leisten kann. Ein Gutachter muss sich nach dem Selbstverständnis des Gutachters auf seine originäre fachliche Kompetenz beschränken.

- Er darf nicht seine bildungspolitischen Bewertungen an die Stelle derjenigen setzen, die demokratisch legitimierte Vertreter in Senat und Bürgerschaft getroffen haben.
- Er darf nicht seine Vorstellungen zu den relativen Prioritäten im Landeshaushalt an die Stelle derjenigen setzen, die legitimierte Haushaltspolitiker entschieden haben.

Seine fachliche Legitimation besteht nur darin, auf Konsequenzen hinzuweisen, die bestimmte politische Bewertungen haben müssten, bzw. aufzuzeigen, welche Mechanismen innerhalb der schulischen Landschaft in Gang gesetzt werden, wenn bestimmte bildungspolitische oder haushaltsmäßige Entscheidungen so getroffen werden, wie sie getroffen worden sind.

Außerdem kann eine Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg nicht die umfangreichen und aufwändigen Erhebungen zur Feststellung der tatsächlichen Arbeitszeit von Lehrkräften wiederholen, die an anderer Stelle bereits geleistet worden sind und deren prinzipielle Gültigkeit für die hamburgische Situation nicht zu bezweifeln ist. Dies ist mit den Erhebungen zur Lehrerarbeitszeit in NRW im Schuljahr 1997/98 in sehr aufwändiger Weise geschehen. Auf die Ergebnisse wird im Folgenden eingegangen.

Um die Erwartungen an die Evaluierung auf eine realistische Perspektive zu fokussieren, war es dem Gutachter ein Anliegen, die konkreten Ziele der Evaluierung zur Orientierung aller Beteiligten noch einmal in Absprache mit der Auftraggeberin wie folgt zu konkretisieren.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

### 1.3.2 Ziele der Evaluation des LAZ-Modells und erwartete Ergebnisse

#### 1.3.2.1 Bewertung des Lehrerarbeitszeitmodells im Vergleich zum Wochenpflichtstundenmodell

Das Lehrerarbeitszeitmodell soll dahingehend bewertet werden, ob es besser als das bisherige Wochenpflichtstundenmodell geeignet ist, die Planung schulischer Aufgaben im Rahmen der zur Verfügung stehenden Lehrerarbeitszeit zu steuern und zwar

- zum einen innerhalb des gesamten Schulsystems für die Schulformen und einzelnen Schulen
- zum anderen innerhalb der einzelnen Schulen für die verschiedenen schulischen Aufgaben.

#### 1.3.2.2 Bewertung der gegenwärtigen Regelungen des LAZ-Modells

Es soll bewertet werden, ob die gegenwärtigen Regelungen zum LAZ-Modell, z.B.

- zu Differenzierung, Spreizung und Höhe der Faktorisierung,
- zum vorgegebenen Verhältnis von A-, F- und U-Zeiten bei vollbeschäftigten bzw. teilbeschäftigten Lehrkräften,
- die einzuhaltenden Rahmenvorgaben vs. den individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule

unter Berücksichtigung der bekannten empirischen Erhebungen zur Lehrerarbeitszeit und den besonderen Bedingungen in Hamburg in sich schlüssig und sachgerecht sind.

#### 1.3.2.3 Bewertung der gegenwärtigen Handhabung des LAZ-Modells

Es soll bewertet werden, ob der praktische Umgang mit dem LAZ-Modell

- im Verhältnis der Behörde für Bildung und Sport zu den Schulen und zu den Lehrkräften
- ebenso wie im Verhältnis der Schulleitungen zu den Lehrkräften

sachgerecht oder verbesserungswürdig ist bzw. ob die praktische Handhabbarkeit des Modells und die Vielfalt des schulischen Alltags in unterschiedlichen Schulformen und Schulen Modifikationen des Modells nahe legen.

#### 1.3.2.4 Bewertung der Zukunftsfähigkeit des LAZ-Modells

Es soll bewertet werden, ob das LAZ-Modell offen für künftige Entwicklungen ist, um beispielsweise

- der Einordnung neuer Aufgaben in die Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften,
- der Entwicklung von Schülerzahlen und Stellenbestand,
- den spezifischen Veränderungen bildungspolitischer Schwerpunkte aber auch von „Produktivitätsfortschritten“ in der Gestaltung schulischer Aufgaben



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

gerecht zu werden.

### 1.3.2.5 Erwartetes Ergebnis:

Feststellung der Vor- und Nachteile des neuen Lehrer-Arbeitszeitmodells im Vergleich zum Wochenpflichtstundenmodell und Empfehlung zu Veränderungen. Dies bezieht sich auf die Gesamtstruktur des Modells, einzelne Regelungen, auf seine Handhabung und auf die Gestaltung des Prozesses seiner Weiterentwicklung.

Es ist **kein Ziel** der Evaluation des Lehrerarbeitszeitmodells, die Entscheidungen der Freien und Hansestadt Hamburg zur Haushaltskonsolidierung und zur Arbeitszeit im öffentlichen Dienst oder zu bildungspolitische Prioritäten in Frage zu stellen.

Es ist **kein Ziel** der Evaluation des LAZ-Modells in Hamburg, die empirischen Erhebungen zu der tatsächlich von Lehrkräften aufgewendeten Arbeitszeit zu wiederholen, wohl aber zu bewerten, ob diese Erhebungen für die Ausgestaltung des Lehrerarbeitszeitmodells richtig gewürdigt worden sind.

Es sollen ferner Hinweise auf spezifische Auswirkungen gegeben werden, die Anlass für die Überprüfung bisheriger Setzungen sein können.

Diese Ziele sind auch den näher untersuchten Schulen so zur Kenntnis gegeben worden und den Lehrkräften, die an der Befragung teilgenommen haben.

## 2 Ergebnisse der empirischen Erhebung von Lehrerarbeitszeit

### 2.1 Basis der Erhebungen in NRW

Die umfangreichste empirische Erhebung zur Lehrerarbeitszeit in einem deutschen Bundesland ist für das Schuljahr 1997/98 vom Mummert Consulting im Auftrag des Arbeitsstabes Aufgabenkritik beim Finanzministerium Nordrhein-Westfalen durchgeführt worden.

Es wurde damals eine geschichtete Stichprobe von Lehrkräften gezogen, die auf landesweit vorliegenden Merkmalen zu Schulformen, Schultypen, Schulgrößen und Schülerzusammensetzung basierte. Die Stichprobe umfasste ca. 6000 Lehrkräfte aus 184 Schulen. Ihre gesamte Arbeitszeit wurde nach einem differenzierten Tätigkeitsspektrum von 83 unterschiedlichen Aufgaben über einen Zeitraum von mehreren Wochen durch Selbstaufschreibung erfasst und durch Jahresschätzungen ergänzt.

Der Zeitraum der Selbstaufschreibung umfasste drei Aufschreibungsperioden mit jeweils 4 Unterrichtswochen; deren Lage innerhalb des Schuljahres nach der Erstellung von zeitlichen Belastungsprofilen so gewählt war, dass eine repräsentative Auswahl der Zeiträume sichergestellt war und auch Ferienzeiten berücksichtigt wurden.

Mit den Erhebungen wurden etwa 20 bis 25% der jährlichen Arbeitszeit genau erfasst, sodass ein hoher Genauigkeitsgrad für Aussagen zu Jahrsergebnissen erzielt werden konnte.



# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Zur Qualitätssicherung und Ergebnisvalidierung der Zeiterfassung wurde ein elektronisches Zeiterfassungsgerät „Datafox“ bei etwa der Hälfte der Erhebungsteilnehmer über jeweils vier Wochen begleitend eingesetzt, das damals als „Lehretamagochi“ bekannt geworden ist.

Insgesamt ist mit dieser Untersuchung ein sehr hoher methodischer und finanzieller Aufwand eingesetzt worden, um repräsentative, differenzierte und verlässliche Daten über die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrkräften zu erhalten. Diesen Aufwand hat Hamburg genutzt, um die Ergebnisse dieser umfassenden empirischen Untersuchung der Lehrerarbeitszeit der Konzeption des Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg zu Grunde zu legen.

Denn es gibt keine gravierenden Gründe, warum die in NRW festgestellten Strukturen der Arbeitszeit von Lehrkräften sich für Hamburg wesentlich anders darstellen sollten. Andererseits war der in NRW betriebene Aufwand auch erforderlich, um ein Gesamtbild der Strukturen und der Höhe der Arbeitszeit von Lehrkräften zu erstellen, das nicht nur für Einzelpersonen gilt, einzelne Teilaufgaben herausgreift, periodische Arbeitsschwerpunkte erfasst oder von der subjektiven Wahrnehmung geprägt ist.

Die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung lassen sich wie folgt skizzieren.

## 2.2 Ergebnis 1: Extrem breite Streuung der tatsächlichen Arbeitszeit von Lehrkräften

Es gibt keine fest umrissene, für alle Lehrkräfte gültige tatsächliche Arbeitszeit. Die Unterschiedlichkeit der schulischen Aufgaben und die hohe Zeitsouveränität der Lehrkräfte bei der Einteilung ihrer Arbeit haben zur Folge, dass die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrkräften ein „Feld“ mit immens großer Streubreite darstellt. Im Einzelnen wurden folgende Bandbreiten der Jahresarbeitszeit von Vollzeitlehrkräften nach Schulformen ermittelt:

Ermittelte Jahresarbeitszeit pro Vollzeitlehrkraft nach Schulformen (in Stunden pro Jahr)					
Nr.	Schulform	Minimum	Maximum	Durchschnitt	Standardabweichung
1	Grundschulen	1.289	2.478	1.750	205
2	Hauptschulen	1.166	2.635	1.791	225
3	Realschulen	949	2.443	1.769	245
4	Gymnasien	930	3.562	1.900	309
5	Gesamtschulen	1.207	3.152	1.976	295
6	Sonderschulen	948	2.612	1.828	242
7	Berufsbildende Schulen	606	3.000	1.839	283

Abbildung 3: Ermittelte Jahresarbeitszeit pro Vollzeitlehrkraft nach Schulformen, Quelle: Mummert Consulting, Erhebungen in NRW



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Der Wert für die Standardabweichung bedeutet dass etwa 67% der Lehrkräfte innerhalb dieses Schwankungsbereiches um den Mittelwert liegen. Also selbst für die mittleren zwei Drittel der Grundschullehrkräfte streut ihre Arbeitszeit noch über den Bereich zwischen  $1750 - 205 = 1545$  Stunden und  $1750 + 205 = 1955$  Stunden, also über 410 Stunden pro Jahr.

Die folgende Grafik verdeutlicht dies.

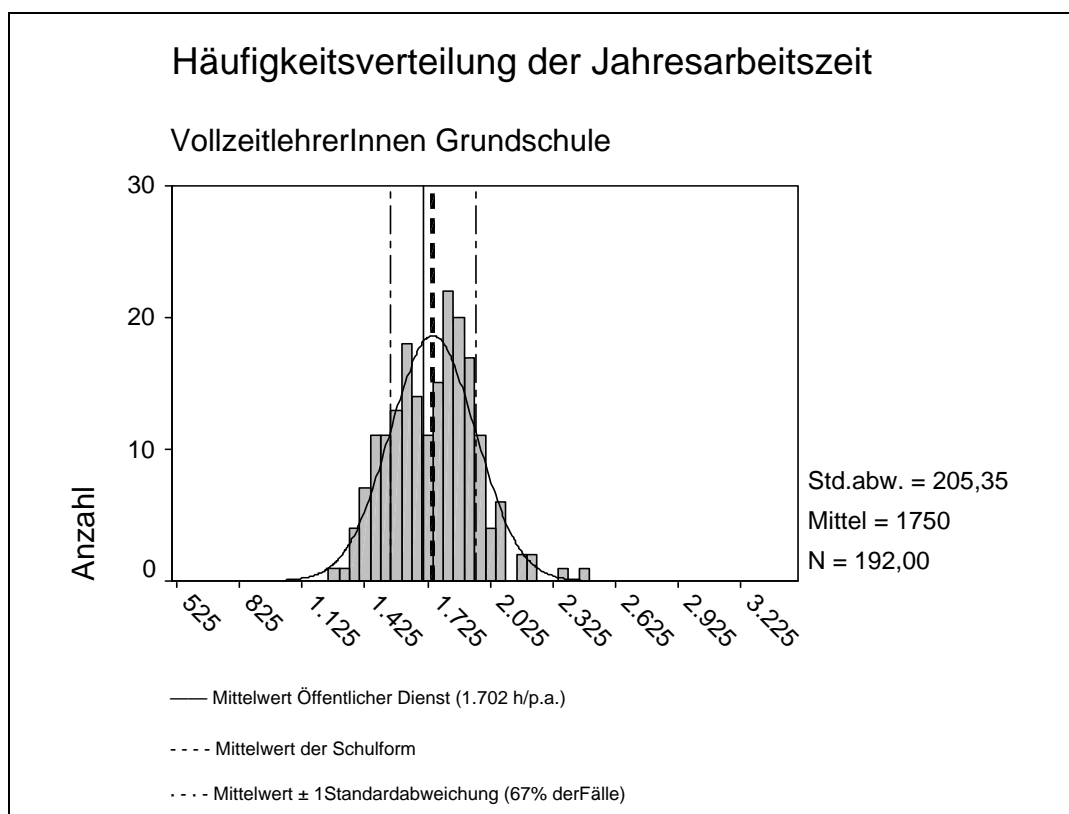


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung der Jahresarbeitszeit von Grundschullehrkräften, Quelle Mummert Consulting, Erhebungen in NRW

Die Lehrkräfte, die am wenigsten Zeit für ihre Arbeit einsetzen, arbeiten in der Grundschule etwa die Hälfte der Zeit wie ihre hoch engagierten Grundschul-Kollegen, in den Gymnasien weniger als ein Drittel, in den Beruflichen Schulen weniger als ein Viertel.

Es ist erstaunlich, dass diese extremen Ungleichheiten – bei der in vielen Bereichen so sehr auf Gerechtigkeit ausgerichteten Lehrerschaft bisher so wenig öffentlich diskutiert und problematisiert worden sind. Diese scheinbare Unwichtigkeit dieses Tatbestandes lässt sich nur damit erklären, dass die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrkräften im konkreten Umfeld nicht nachvollziehbar ist und deshalb intransparent bleibt.



## 2.3 Ergebnis 2: Fächer und Schulstufen bestimmen Aufwand

Der Aufwand für Fachunterricht variiert deutlich nach Schulstufen und Fächern. Der für eine Fachunterrichtsstunde anfallende zusätzliche Aufwand wurde in den folgenden Kategorien für einen Fächerkatalog von mehr als einhundert Fächern erhoben

- Vor- und Nachbereitung einer Unterrichtsstunde
- Vorbereitung und Nachbereitung von Klassenarbeiten
- Korrektur von Klassenarbeiten

Dabei ergaben sich – wie bei der Arbeitszeit insgesamt – hohe individuelle Streubreiten der aufgewendeten Arbeitszeit pro Lehrkraft aber auch deutliche Unterschiede in dem durchschnittlichen Fachaufwand pro Unterrichtsfach, Schulform und Schulstufe.

Die folgende Tabelle zeigt auszugsweise die Relationen des empirisch erhobenen durchschnittlichen Zeitaufwandes der pro Unterrichtsfach und Unterrichtsstunde im Durchschnitt eines Schuljahres für einige Unterrichtsfächer an allgemeinbildenden Schulen aufgewendet worden ist.

Dieser Aufwand kann nicht unmittelbar mit der Faktorisierung in Hamburg verglichen werden. Diese bezieht weiteren mit Fachunterricht verbundenen Aufwand, wie kollegiale Absprachen und Elterngespräche als Fachlehrer, ein.

<b>Durchschnittlicher Fachaufwand aller Lehrkräfte pro Unterrichtsstunde (in Zeitstundenanteilen !)</b>				
	<b>Unterrichtsvor- und Nachbereitung</b>	<b>Vorbereitung und Korrektur von Klassenar- beiten</b>	<b>Unterrichts-vor- und Nach- bereitung</b>	<b>Vorbereitung und Korrektur von Klassenar- beiten</b>
<b>Grundschule</b>				
Deutsch	0,37	0,11		
Mathematik/Informatik	0,30	0,06		
Naturwissenschaften	0,30	0,04		
Religion	0,29			
Musik/Chor	0,28			
Kunst/Werken/Textilgestaltung	0,22			
Sport/Spiel	0,15			
Förderunterricht	0,15			
<b>Hauptschule</b>				
Deutsch	0,30	0,15		
Mathematik/Informatik	0,31	0,13		



Durchschnittlicher Fachaufwand aller Lehrkräfte pro Unterrichtsstunde (in Zeitstundenanteilen !)				
	Unterrichtsvor- und Nachbereitung	Vorbereitung und Korrektur von Klassenar- beiten	Unterrichtsvor- und Nach- bereitung	Vorbereitung und Korrektur von Klassenar- beiten
Naturwissenschaften	0,30	0,09		
Erdkunde/Geografie	0,34	0,10		
Englisch	0,30	0,10		
Politik/ Geschichte	0,35	0,08		
Religion	0,36	0,05		
Musik/Chor	0,28			
Kunst/Werken/Textilgestaltung	0,18			
Sport/Spiel	0,18			
Arbeitslehre/Hauswirtschaft/Technik	0,25			
<b>Realschule</b>				
Deutsch	0,30	0,20		
Mathematik/Informatik	0,32	0,16		
Naturwissenschaften	0,32	0,11		
Erdkunde/Geografie	0,33	0,07		
Englisch	0,25	0,15		
Französisch	0,27	0,16		
Politik/ Geschichte	0,34	0,18		
Religion	0,30			
Musik/Chor	0,31			
Kunst/Werken/Textilgestaltung	0,19			
Sport/Spiel	0,19			
Arbeitslehre/Hauswirtschaft/Technik	0,26			
<b>Gesamtschule</b>	<b>Sekundarstufe I</b>		<b>Sekundarstufe II</b>	
Deutsch	0,32	0,23	0,54	0,34
Mathematik/Informatik	0,32	0,17	0,46	0,34
Naturwissenschaften	0,36	0,09	0,43	0,24
Englisch	0,27	0,13	0,42	0,31
Französisch	0,27			
Politik/ Geschichte	0,35	0,08	0,45	0,23
Religion	0,28			
Musik/Chor	0,31			
Kunst/Werken/Textilgestaltung	0,22			



<b>Durchschnittlicher Fachaufwand aller Lehrkräfte pro Unterrichtsstunde (in Zeitstundenanteilen !)</b>				
	<b>Unterrichtsvor- und Nachbereitung</b>	<b>Vorbereitung und Korrektur von Klassenar- beiten</b>	<b>Unterrichtsvor- und Nach- bereitung</b>	<b>Vorbereitung und Korrektur von Klassenar- beiten</b>
Sport/Spiel	0,23			
Arbeitslehre/Hauswirtschaft/Technik	0,30			
<b>Gymnasien</b>	<b>Sekundarstufe I</b>		<b>Sekundarstufe II</b>	
Deutsch	0,32	0,27	0,47	0,39
Mathematik/Informatik	0,26	0,21	0,35	0,28
Naturwissenschaften	0,33	0,10	0,38	0,22
Erdkunde/Geografie	0,31	0,09	0,43	0,38
Englisch	0,25	0,20	0,49	0,39
Französisch	0,26	0,18	0,42	0,30
Altsprachen (Latein: Griechisch)	0,32	0,19	0,42	
Politik/ Geschichte	0,33	0,10	0,41	0,31
Philosophie			0,35	0,18
Religion	0,31		0,43	0,16
Musik/Chor	0,30			
Kunst/Werken/Textilgestaltung	0,17		0,35	0,20
Sport/Spiel	0,19		0,29	
Arbeitslehre/Hauswirtschaft/Technik	0,30			
<b>Berufsbildende Schulen auszugsweise</b>				
Deutsch	0,32	0,20		
Mathematik	0,25	0,14		
Informatik	0,36	0,09		
Naturwissenschaften	0,27	0,14		
Englisch	0,27	0,18		
Gesellschaftslehre	0,34	0,15		
Wirtschaftswissenschaft	0,31	0,12		
Arbeitslehre/Hauswirtschaft	0,29	0,11		
Maschinentechnik	0,27	0,08		
Kraftfahrzeugtechnik	0,21	0,06		
Elektrotechnik	0,33	0,11		
Chemietechnik	0,26	0,10		
Bautechnik	0,22	0,08		

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Durchschnittlicher Fachaufwand aller Lehrkräfte pro Unterrichtsstunde (in Zeitstundenanteilen !)				
	Unterrichtsvor- und Nachbereitung	Vorbereitung und Korrektur von Klassenar- beiten	Unterrichtsvor- und Nach- bereitung	Vorbereitung und Korrektur von Klassenar- beiten
Drucktechnik/Reproduktionstechnik	0,24	0,10		
Hauswirtschaftswissenschaft.	0,26	0,10		
Sozialpädagogik	0,27	0,20		
Steno/Schreibmaschine	0,19	0,13		

Abbildung 5: Durchschnittlicher Fachaufwand aller Lehrkräfte pro Unterrichtsstunde (in Zeitstundenanteilen !),  
Quelle Mummert Consulting, Erhebung in NRW

Wie ausgesprochen hoch die individuelle Streuungsbreite des eingesetzten Aufwandes für die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsstunden ist, zeigt die folgende Tabelle, die – allerdings aggregiert über alle Fächer pro Schulform – den durchschnittlichen Aufwand für die Vor- und Nachbereitung einer Unterrichtsstunde (exkl. Vorbereitung und Korrekturen von Klassenarbeiten) für jeweils eine Lehrkraft darstellt sowie die jeweilige Standardabweichung:

Durchschnittlicher Vor- und Nachbereitungsaufwand für eine Unterrichtsstunde pro Lehrkraft (in Minuten !)					
Nr.	Schulform	Minimum	Maximum	Durchschnitt über alle Lehrkräfte	Standardabweichung
1	Grundschule	3,6	57,0	16,8	7,2
2	Hauptschule	4,2	58,8	16,8	9,6
3	Realschule	2,4	63,0	16,8	10,8
4	Sonderschule	0,4	189,6	16,2	15,6
5	Gesamtschule Sek I	2,4	81,6	16,8	9,8
6	Gesamtschule Sek II	1,2	191,4	26,4	13,9
7	Gymnasium Sek I	0,6	99,6	17,1	12,3
8	Gymnasium SEK II	0,6	318,6	29,0	17,4
9	Berufliche Schulen	0,4	112,2	17,4	13,8

Abbildung 6: Durchschnittlicher Vor- und Nachbereitungsaufwand für eine Unterrichtsstunde pro Lehrkraft  
(in Minuten !), Quelle Mummert Consulting, Erhebung in NRW

Die Zahlen machen deutlich, wie extrem die Unterschiede im Zeitaufwand für die Vorbereitung von Unterricht bei unterschiedlichen Lehrkräften sind. Insbesondere die erreichten Maximalwerte liegen weit über den Durchschnittswerten.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Selbst die Standardabweichung ist noch sehr hoch. Sie bedeutet etwa am Beispiel der Realschulen, dass der durchschnittliche Vorbereitungsaufwand desjenigen Zweidrittels der Lehrkräfte, die am dichtesten um den Durchschnittswert gruppiert sind, noch immer zwischen  $16,8 - 10,8 = 6,0$  Minuten und  $16,8 + 10,8 = 27,6$  Minuten variiert, also um den Faktor 5.

Vereinfachend gesehen bedeuten diese Zahlen insgesamt, dass die eine Hälfte der Lehrkräfte etwa doppelt soviel Aufwand in die Unterrichtsvor- und -nachbereitung steckt wie die andere Hälfte.

Als Ursachen für individuelle Unterschiede konnten neben den individuellen pädagogischen und didaktischen Konzepten der einzelnen Lehrkraft insbesondere folgende Einflussfaktoren statistisch belegt werden

- Der Vorbereitungsaufwand sinkt tendenziell, wenn mehrere Fächer gegeben werden.
- Selbst für Fächer mit einem relativ geringen Durchschnittsaufwand an Vorbereitung (z. B. Kunst oder Sport) steigt dieser, wenn das Fach ausschließlich unterrichtet wird.
- Bei gleichen Fächerkombinationen schwankt der Vorbereitungsaufwand zwischen diesen Fächern erheblich in Abhängigkeit von den individuellen Präferenzen der Lehrkraft.

Diese statistisch nachweisbaren Zusammenhänge belegen, dass der tatsächliche Vorbereitungsaufwand nur zum Teil von den „objektiven Notwendigkeiten“ eines bestimmten Fachunterrichts bestimmt wird. Zu einem großen Teil wird der Aufwand von den ganz persönlichen Umständen der Lehrkraft, ihren subjektiven Präferenzen, ihrem Engagement und der Zeit, die ihr zur Verfügung steht bestimmt.

### 2.4 Ergebnis 3: Hoher Anteil nicht unterrichtsbezogener Aufgaben

Der Aufwand für nicht unterrichtsbezogene Aufgaben nimmt einen erheblichen Anteil der Arbeitszeit ein. Die Erhebung erfasste die gesamten Aufgaben von Lehrkräften unterteilt nach den großen Aufgabengruppen

- Unterricht (einschließlich Rüstzeiten)
- Unterrichtsbezogene Aufgaben  
z.B. Vor- und Nachbereitung, Vorbereitung und Korrektur von Klassenarbeiten, Erstellen von Zeugnissen, Erstellen von schulischen Gutachten
- Außerunterrichtliche Aufgaben  
z.B. Pausenaufsichten, Vorbereitung und Durchführung von Schulfahrten, Vorbereitung und Durchführung von Betriebspraktika, Vorbereitung, Teilnahme und Nachbereitung von Schulkonferenzen, Lehrerkonferenzen, Klassen- bzw. Jahrgangskonferenzen, Vorbereitung und Durchführung von Schulveranstaltungen, Planung und Durchführung von Projektwochen, Mitarbeit im Förderverein, zusätzlicher Aufwand für Einschulungen, Integration, Umschulungen, Ausschulungen, Begleitung von Schülern zu außerschulischen Stellen, Fremdprüfungen, Kammerprüfungen

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- **Entwicklungs- und Koordinierungsaufgaben**  
z.B. Entwicklung von Rahmenkonzeptionen für Schulprogramme, Kooperation mit anderen Schulformen, Kooperation und Teilnahme an Veranstaltungen mit Partnern des dualen Systems, Betreuung von EU- und Bund/Länderprojekten, Besuchergruppen, Mitarbeit in Arbeitskreisen, Ausschüssen und Gremien
- **Verwaltungs- und Führungsaufgaben**  
z.B. Erstellung von Statistiken und Informationsaufbereitungen für die Schulaufsicht oder sonstige, Erstellung von Statistiken für schulinterne Zwecke, Aufwand für Unterrichtsverteilung, Klassen- und Kursbildung, Stundenplangestaltung, Lehrereinstellungen
- **Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung**  
z.B. Lehrerausbildung als Fachleiter/in, Entwicklung von Ausbildungs- Fortbildungs- und Beratungskonzepten, Planung und Durchführung der schulinternen und regionalen Lehrerfort- und Weiterbildung, Mitwirkung an staatlichen Lehrer-Prüfungen
- **Eigene Fort- und Weiterbildung**  
z.B. Teilnahme an institutionellen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, Teilnahme an nicht institutionellen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, Überprüfung der eigenen Praxis (Supervision)

Die folgende Tabelle weist die prozentualen Anteile aus, welche pro Vollzeitkraft für diese Aufgabengruppen im Durchschnitt festgestellt worden sind.

Durchschnittliche Arbeitszeitanteile pro Lehrkraft und Jahr nach Aufgabenbereichen (in %)							
Bereich	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Sonderschule	Gesamtschule	Gymnasium	Berufliche Schule
Unterricht	39,2	38,5	38,7	36,9	31,0	31,9	35,7
Unterrichtsbezogene Aufgaben	26,6	30,2	32,2	29,5	32,0	36,9	33,0
Außerunterrichtliche Aufgaben	17,5	16,4	16,4	18,6	21,9	15,7	14,4
Entwicklungs- und Koordinierungsaufgaben	1,0	0,9	0,9	1,3	1,5	1,2	2,4
Verwaltungs- und Führungsaufgaben	9,2	5,6	5,5	7,7	6,0	4,8	6,4
Lehreraus- und -fortbildung	1,3	0,3	0,4	0,5	0,7	1,5	0,8
Eigene Fort- und Weiterbildung	5,1	8,1	5,9	5,5	6,9	7,9	7,2
<b>Gesamt</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Abbildung 7: Durchschnittliche Arbeitszeitanteile pro Lehrkraft und Jahr nach Aufgabenbereichen (in %), Quelle: Mummert Consulting, Erhebungen in NRW



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Daraus ergibt sich, dass auf Unterricht und die unterrichtsbezogenen Aufgaben insgesamt pro Schulform zwischen 63% der Lehrerarbeitszeit bei den Gesamtschulen und 70,9% bei den Realschulen verwendet worden sind. Zwischen 37% und 29,1% sind auf andere Aufgaben verwendet worden.

Im Soll in Hamburg umfasst „unterrichtsbezogen“ weitere Tätigkeiten als bei der Erhebung, z.B. auch Elterngespräche, die ein Fachlehrer führen muss. Deshalb kommt dort der höhere Anteil von 75% zustande.

Die erhobenen Unterschiede in den relativen Anteilen für die einzelnen Schulformen sind nur teilweise aus der Natur der jeweiligen Schulform her zu erklären.

### 2.5 Fazit der Erhebung

Als Gesamtergebnis der Erhebung zur Ist-Arbeitszeit von Lehrkräften wurden folgende Punkte als bemerkenswert bzw. unbefriedigend bewertet:

- Im Durchschnitt ist die tatsächliche Lehrerarbeitszeit höher als die für den öffentlichen Dienst nach Stunden normierte Dienstzeit.
- Die Unterschiede in der tatsächlich aufgewendeten Arbeitszeit zwischen den einzelnen Lehrkräften sind extrem.
- Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen in der tatsächlich aufgewendeten durchschnittlichen Arbeitszeit pro Lehrkraft.
- Die Unterschiede in der Verteilung der Arbeitszeit auf einzelne Aufgabenbereiche sind nicht ausreichend begründbar.
- Der sehr hohe Einzelaufwand für bestimmte Einzelaufgaben ist sachlich nicht ausreichend erklärbar.
- Der teilweise hohe Aufwand wird nicht an dem jeweils erreichten pädagogischen Nutzen gemessen und insoweit relativiert.

Als Forderung für die künftige Gestaltung von Lehrerarbeitszeit sind in diesem Zusammenhang erhoben worden:

- Der Staat als Arbeitgeber und Verantwortlicher für die bildungspolitischen Leistungen solle konkreter normieren, welchen Rahmenaufwand er für einzelne direkte oder indirekte pädagogische Leistungen für erforderlich hält und zu honorieren bereit sei.
- Die Schulen seien gefordert, dafür zu sorgen, dass die knappe Lehrerkapazität einerseits ausgeschöpft andererseits nicht überstrapaziert und möglichst produktiv auf die wichtigsten pädagogischen Aufgaben gelenkt werde.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Dafür wurden verschiedene Vorschläge zu einer möglichen künftigen Gestaltung von Lehrerarbeitszeit unterbreitet, die in Hamburg für eine landesspezifische Lösung aufgegriffen und umgesetzt worden sind.

### 2.6 Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Hamburg

Die Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte in NRW im Schuljahr 1997/98 waren sicherlich nicht identisch mit denen der Lehrkräfte in Hamburg im Schuljahr 2002/2003. Im Vergleich der beiden Länder gibt es zum Beispiel Unterschiede in den Ausprägungen der einzelnen Schulformen. Außerdem sind die Schulstrukturen über einen gesamten Flächenstaat anders als im Stadtstaat Hamburg. Seine Metropolfunktion bewirkt, dass spezielle Bildungsangebote einen relativ größeren Anteil ausmachen. Nicht zuletzt hat es zwischen 1997/98 und 2002/2003 Fortentwicklungen zur pädagogischen Arbeit innerhalb des Schulwesens gegeben.

Nach Auffassung des Gutachters stehen diese Unterschiede einer Übertragbarkeit der Erhebungsergebnisse aus NRW für Hamburg nur dann im Wege, wenn sie bewirkt hätten, dass hamburgische Lehrkräfte deutlich mehr belastet waren als diejenigen in NRW.

Dazu ist ein Blick auf die Daten erforderlich, welche die jeweilige Belastung in etwa wiedergeben:

- Die Pflichtwochenstunden, die von den Lehrkräften jeweils gefordert waren.
- Die durchschnittlichen Klassenfrequenzen, die sie zu betreuen hatten.
- Die Schüler-Lehrer-Relation, die pro Schulform zur Verfügung stand.

Ein Vergleich dieser Daten sieht wie folgt aus:

Vergleich der Rahmenbedingungen NRW 1997/1998 – Hamburg 2002/2003						
Schulform	NRW 1997/98			Hamburg 2002/2003		
	LWO	Durchschnitts- frequenz	Schüler/ Lehrer	LWO	Durchschnitts- frequenz	Schüler/ Lehrer
<b>Grundschulen</b>	27	23,7	22,7	28	23,7	16,2
<b>Hauptschulen</b>						
5 – 6	27	22,8	16,6	27	24,1	15,8
7 – 10	27	23,1	14,6	27	20,6	13,0
<b>Realschulen</b>						
5 – 6	27	28,2	22,5	27	24,1	15,8
7 – 10	27	27,8	20,3	27	24,8	15,4
<b>Sonderschulen</b>						
Lernbehinderte	26,5	13,2	9,3	27	12,0	7,4
sonstige Behinderungen	26,5	9,5	5,0	27	9,3	5,4
<b>Gymnasien</b>						
5 – 6	24,5	28,8	21,0	24	27,3	17,4
7 – 10	24,5	26,5	18,1	24	25,2	16,2
Sek II	24,5		12,7	24		13,1



Vergleich der Rahmenbedingungen NRW 1997/1998 – Hamburg 2002/2003						
<b>Integrierte Gesamtschule</b>						
Primarbereich	24,5			26	23,1	15,2
5 – 6	24,5	28,3	15,7	26	24,5	14,4
7 – 10	24,5	27,7	14,2	26	24,9	12,7
Sek II	24,5		12,3	26		12,5
<b>Berufsbildende Schulen</b>	24,5	21,1	13,9	24	21,4	12,7

Abbildung 8: Vergleich der Rahmenbedingungen NRW 1997/1998 – Hamburg 2002/2003, Quelle: Statistik der KMK

Daraus ergibt sich keine grundsätzlich niedrigere Belastung der Lehrkräfte in NRW zum damaligen Zeitpunkt. Im Gegenteil ist eher zu beobachten, dass tendenziell die Lehrkräfte in NRW im Schuljahr 1997/1998 unter belastenderen Bedingungen zu unterrichten hatten als Lehrkräfte in Hamburg im Schuljahr 2002/2003. Zwar waren die offiziellen Pflichtstundendeputate in Hamburg bei den Grundschulen, den Sonderschulen und den integrierten Gesamtschulen etwas höher als in NRW, dafür waren die Durchschnittsfrequenzen in der Regel niedriger und vor allem war die Schüler-Lehrer-Relation in Hamburg fast durchgängig günstiger als in NRW, was wohl auf den Umfang der gewährten individuellen „Entlastungsstunden“ oder die vermehrten Stellenzuweisungen für Teilung und Differenzierung zurückzuführen ist.

Es haben sich auch zwischenzeitlich bundesweit keine so gravierenden Änderungen in den pädagogischen Rahmenbedingungen und den von der KMK festgelegten Ergebnisstandards ergeben, dass die empirischen Grundlagen aus NRW nicht nach Hamburg hätten übertragen werden dürfen.

## 2.7 Bedeutung der empirischen Befunde für die Diskussion über das Lehrerarbeitszeitmodell

Der Gutachter hat aus verschiedenen Diskussionen und Stellungnahmen den Eindruck gewonnen, dass diese wichtigen empirischen Befunde zur tatsächlichen Lehrerarbeitszeit, die in NRW gemessen worden und auf Hamburg übertragbar sind, in der Diskussion über das Lehrerarbeitszeitmodell von allen Beteiligten zu schnell übergangen werden und je nach interessierter Sicht relativiert werden.

Es ist sicherlich leichter, gedanklich möglichst schnell zu einem vereinfachten Bild von Lehrern und zu Durchschnittsbetrachtungen über das Lehrerverhalten zurückzukehren als dem sperrigen Tatbestand gerecht zu werden, dass es so große Unterschiede in der tatsächlichen Arbeitszeit von Lehrkräften gibt. Dabei verdient diese Tatsache eine nachdenklichere und grundsätzlichere Würdigung als ein schnelles Wegwischen und die Rückkehr zu bekannten Interessenpositionen. Nur eine sorgfältige Auseinandersetzung über die beiden Seiten dieser Medaille kann zu sachgerechten Lösungen führen.

- Von Gewerkschaftsseite werden die Ergebnisse der Erhebung teilweise damit relativiert, dass die Unterschiede wohl so zu erklären sind, dass die Kollegen nicht richtig aufgeschrieben haben, weil sie ein unterschiedliches Verständnis von Arbeitszeit gehabt haben.

Dagegen ist einzuwenden: Bei den Erhebungen in NRW ist sehr viel Zeit auf die genaue Erklärung der Erfassung von Arbeitszeiten verwendet worden. Die Einzelzeitaufschreibungen sind durch

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

unabhängige Jahresschätzungen gegen geprüft worden und die Einzelerhebungen sind durch zwei unterschiedliche Erfassungsverfahren verifiziert worden.

Sofern an diesen Zahlen –beispielsweise von Gewerkschaftsseite- Zweifel angemerkt werde, ist zu beachten, dass solche Zweifel auf die als Gegenbeweis angeführten Werte ebenso zutreffen müssen. Sofern solche alternativen Zahlen für die Zeitbelastung von Lehrkräften in Hamburg auf eher zufällige Aufzeichnungen von Lehrkräften zurückgehen, können sie in keinerlei Weise verfahrensmäßig kontrolliert und auf ihre Repräsentanz und Validität hin überprüft werden.

- Von Arbeitgeberseite wird gerne argumentiert, es habe sich ja um eine Selbstaufschreibung gehandelt, da müsse man von vornherein Abzüge vornehmen.

Die mögliche Verfälschung von Ergebnissen durch die Erhebungsmethode war ein bekanntes Risiko der Erhebung, dem methodisch sorgfältig entgegengewirkt worden ist.

- Die Arbeitnehmerseite sagt, die geringen Zeiten der einen Hälfte der Lehrerschaft seien nicht aussagekräftig, denn es komme auf die geleisteten Ergebnisse an.

Damit liefert sie der Arbeitgeberseite das Argument, die hohen Arbeitszeiten aus demselben Grund zu relativieren. Gleiches gilt umgekehrt. Sicherlich muss der festgestellte individuelle Zeitaufwand relativiert werden durch die unterschiedliche individuelle Produktivität. Aber es ist bei der Vielzahl der Personen kein gültiges Argument, um den Zusammenhang von Zeitaufwand und Ergebnisqualität beliebig zu relativieren.

- Den Gutachter haben viele Stellungnahmen von Kollegien erreicht, die sinngemäß geschrieben haben: „Einige von uns haben Ihre Arbeitszeiten aufgeschrieben und festgestellt, dass sie viel mehr Zeit verwendet haben, als im LAZ-Modell vorgesehen ist“.

Das wird ausdrücklich nicht bezweifelt. Nach den Erhebungsergebnissen kommt es häufig vor, dass einzelne Lehrkräfte sehr viel mehr Zeit arbeiten, als offiziell vorgegeben ist. Der implizite Schluss, der daraus gezogen wird, dass nämlich alle überlastet wären, wird durch solche individuellen Erhebungen noch nicht bestätigt.

- Vielen Einwänden gegen das Lehrerarbeitszeitmodell liegt implizit die Annahme zu Grunde, dass die Arbeitszeit einer Lehrkraft genau durch ihre Aufgaben festgelegt sei und es für die einzelne Lehrkraft keinerlei Elastizität und Gestaltungsmöglichkeit in der zeitlichen Dauer der Aufgabenwahrnehmung gebe. Es ist allerdings zu fragen, wie dieses behauptete Grundaxiom zu der empirischen Feststellung passt, dass es eine solch hohe individuelle Streuung der tatsächlichen Arbeitszeit von Lehrkräften gibt.

Neben den genannten Punkten zur Bewertung der empirischen Befunde lassen sich zahlreiche Fragen formulieren, die in dem Kontext relevant sind. Sie beschreiben Diskussionen, mit denen der Gutachter im Zusammenhang mit der Erstellung des Berichts konfrontiert wurde:

- Das Selbstverständnis von Schulleitung und Lehrkräften zu Zeitmanagement ist zu hinterfragen. Es gilt zu prüfen, warum die Ungleichheit der eingesetzten Zeit der Lehrkräfte bisher so wenig beachtet wurde.
- Warum tolerieren Kollegen solche Unterschiede im Zeitaufwand? Weil sie keinen Einblick in die Arbeitsweise ihrer Kollegen haben? Weil sie es für die höchstpersönliche Angelegenheit eines



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

jeden Kollegen halten? Weil es Aufgabe der Schulleitung wäre, einzugreifen? Weil sie fürchten, bei kritischer Diskussion das nächst Mal selbst angegriffen zu werden?

- Welche Folgen ergeben sich für die unterschiedlichsten Fragestellungen zu dem Betrieb von Schulen daraus, dass die normierte Arbeitszeit gleichgültig ob im Pflichtstundenmodell oder in anderen Modellen so weitgehend entkoppelt ist von der tatsächlichen Arbeitszeit? Sollte es ein Ziel sein, die beiden Ebenen stärker zur Deckung zu bringen? Welche Mechanismen steuern die tatsächlich aufgewendete Arbeitszeit? Unter welchen Umständen sind Verordnungen ein geeignetes Mittel, um tatsächliche Arbeitszeit zu beeinflussen? Bei welchen Maßnahmen müsste die Behörde an den tatsächlichen Zeiten ansetzen und nicht an den normierten, wenn es so große Unterschiede gibt? Welche Mittel hat sie überhaupt, tatsächliche Zeiten ohne sehr aufwendige Untersuchungen verlässlich festzustellen?
- Was bedeutet eine Arbeitszeiterhöhung von 38,5 auf 40 Stunden im normativen Bereich für Lehrkräfte, die tatsächlich bereits 50 bis 60 Stunden wöchentlich arbeiten? Müssen sie eine solche Erhöhung nicht als eine Missachtung ihres bisherigen persönlichen Zeiteinsatzes empfinden? Soll ihre tatsächliche Arbeitszeit noch weiter gesteigert werden? Wie kann Ihnen auf freundliche und sie nicht missachtende Weise erklärt werden, dass eine Arbeitszeiterhöhung oder eine Erschwerung von Arbeitsbedingungen, z.B. durch die Erhöhung von Frequenzen, auch von ihnen durch eine Veränderung ihrer Arbeitsweise mit aufgefangen werden muss?

Nach Auffassung des Gutachters klafft eine Lücke zwischen der Empirie sowie der prinzipiell bekannten Ungleichverteilung der Arbeit unter Lehrkräften und den impliziten Modellvorstellungen, welche Lehrkräfte, Schulleitungen und die Behörde den Strategien zur Steuerung von Lehrerarbeitszeit bzw. zur differenzierten Behandlung verschiedener Gruppen von Lehrkräften zu Grunde legen.



### 3 Das in Hamburg eingeführte Lehrerarbeitszeitmodell

#### 3.1 Der Anspruch des Lehrerarbeitszeitmodells

Im Bericht der 2. Hamburger Lehrerarbeitszeitkommission, die vom Senat den Auftrag hatte, ein neues Lehrerarbeitszeitmodell unter bestimmten Rahmenvorgaben zu entwickeln, werden als Oberziele mehr Transparenz, mehr Zeitgerechtigkeit und mehr Flexibilität bzw. Planungsspielraum für die Einzelschule genannt. Dies bedeutet im Einzelnen:

- Es sollen alle planbaren zeitaufwändigen Aufgaben einer Lehrkraft erfasst und mit Normarbeitszeitwerten bemessen werden, nicht nur die unterrichtsbezogenen, sondern auch alle sonstigen Aufgaben. Dies steht im Gegensatz zu der bisherigen Arbeitszeitbemessung, die mit den Pflichtwochenstunden und einigen wenigen Entlastungstatbeständen (Schulleitung, Beratungslehrer, Sammlungsverwaltung) nur etwa 41% der tariflich oder gesetzlich zu leistenden Arbeitszeit normiert.
- Insbesondere sollen für Einzelaufgaben, die bisher als Annex zum Wochenstundendeputat gesehen worden sind, explizite Zeitwerte vorgesehen werden (z.B. Klassenlehrer, Fachvertreter, Mitarbeit in Gremien).
- Der erforderliche Zeitaufwand pro Unterrichtsstunde soll künftig differenzierter, nämlich nach Unterrichtsfach und Jahrgangsstufe ausgewiesen werden.
- Der sehr umstrittene Unterschied in der Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte nach Schulformen und Lehramt soll abgeschafft und durch eine funktionale Differenzierung nach unterrichteten Fächern ersetzt werden.
- Da sich die Aufgaben einer Lehrkraft ungleichmäßig über ein Schuljahr verteilen, soll die Arbeitszeit auf einer Jahresarbeitszeitberechnung basieren, die dann allerdings aus planerischen Gründen auf eine pauschale Arbeitszeit pro Unterrichtswoche zurückgerechnet werden kann.
- Die besondere Situation von Teilzeitkräften soll angemessener berücksichtigt werden.
- Dem berechtigten Wunsch der Schulen nach einem freien Zeitbudget soll entsprochen werden.
- Der Verlust an Einfachheit des bisherigen Pflichtstundenmodells soll durch ein Mehr an Transparenz und langfristiger Arbeitszufriedenheit aufgewogen werden.

Als schwierige Rahmenbedingungen, die als wichtige Nebenziele einer Neuorganisation der Lehrerarbeitszeit zu berücksichtigen waren, werden genannt:

- Das Arbeitsrecht fordert, dass die Jahresarbeitszeit von Lehrkräften aller Schulformen den Arbeitszeitregelungen des öffentlichen Dienstes entspricht (während der Umfang der Lehrdeputate unterschiedlich festgelegt werden konnte).



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- Das Haushaltsrecht fordert eine Lösung innerhalb des bewilligten Stellenrahmens. Die Neuregelung der Lehrerarbeitszeit muss die Gleichung mit den Variablen Stellenplan, Bedarfsgrundlagen und Arbeitszeitregelung in einer akzeptablen Weise auflösen.

Als erkennbare Belastungen für die Akzeptanz eines neuen Arbeitszeitmodells werden genannt

- Die Neuregelung der Arbeitszeit wird von einigen mit dem Wunsch befrachtet, Lehrkräften eine höhere Präsenzzeit in der Schule zu verordnen. Dies erschwert eine Problemlösung, weil es zusätzliche räumliche Bedingungen erfordert.
- Es besteht die Erwartung, psycho-soziale und physische Belastungen angemessen in eine Bewertung von Lehrerarbeitszeit einzubringen.
- Die gegensätzlichen Interessen von Arbeitgeberseite und Arbeitnehmerseite mit einer Neuregelung mehr bzw. weniger Unterrichtszeit pro Lehrkraft zu verbinden, belasten die Arbeitszeitregelung mit Tarifaueinandersetzungen.

### 3.2 Die wesentlichen Regelungen des Lehrerarbeitszeitmodells

Das in Hamburg eingeführte Lehrerarbeitszeitmodell lässt sich wie folgt kurz skizzieren:

#### 3.2.1 Jahresarbeitszeitmodell

Grundsätzlich wird die verfügbare Arbeitskapazität von Lehrkräften nicht mehr nach Pflichtlehrdeputaten bemessen, sondern nach einer Jahresarbeitszeit pro Lehrkraft, die nach Einführung der 40 Stundenwoche für den öffentlichen Dienst und bei einem Urlaubsanspruch von 30 Tagen pro Jahr 1770 Zeitstunden pro Vollzeitstelle beträgt.

Diese Jahresarbeitszeit wird auf eine durchschnittliche Unterrichtszeit von 38 Unterrichtswochen umgelegt, sodass regelhaft pro Unterrichtswoche 46,57 Zeitstunden Arbeit zu leisten sind, wobei Anteile davon, z.B. Fortbildung, Unterrichtsvorbereitung, auch in die Ferien verlagert werden können.

#### 3.2.2 Zeitrahmen für Teilaufgaben

Aus dem Kontingent an Jahresarbeitszeit sind drei definierte Aufgabenbereiche abzudecken.

##### Unterrichtsbezogene Aufgaben (U-Aufgaben)

Das sind alle Aufgaben, die für die Erteilung einer bestimmten Unterrichtsmenge erforderlich sind, insbesondere die reine Unterrichtszeit, Vor- und Nachbereitungszeit, Korrekturzeit, Zeiten für Elterngespräche und kollegiale Absprachen.

Für die unterrichtsbezogenen Aufgaben wird ein bestimmter Normzeitaufwand der Arbeitszeit angerechnet, der angibt, wie viel Zeitstunden pro Unterrichtsstunde dafür von der Wochenarbeitszeit anzusetzen sind. Dieser „Faktor“ variiert nach Schulstufen und Fächern aufgrund einer festgelegten Bewertung der jeweiligen Aufwendigkeit der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts für das jeweilige Fach. Er schwankt beispielsweise zwischen 1,25 Zeitstunde (=75 Minuten) pro Unterrichtsstunde für

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

das Fach Sport und 1,8 Zeitstunde (=108 Minuten) für einen Leistungskurs Deutsch in der Sekundarstufe II.

Das bedeutet, einem Sportlehrer wird durchschnittlich zusätzlich zur reinen Unterrichtszeit von 45 Minuten für jede Sportstunde ein Zeitaufwand von 30 Minuten, also eine halbe Stunde für die Vor- und Nachbereitung zugestanden. Dem Deutschlehrer werden zusätzlich zur Unterrichtszeit von 45 Minuten für jede Deutschstunde zur Vor- und Nachbereitung dieser Stunden inklusive Erstellung und Korrektur von Klassenarbeiten und Prüfungen 63 Minuten zugestanden.

### Funktionsbezogene Aufgaben (F-Aufgaben)

Das sind Aufgaben, die mit einer besonderen Funktion von Lehrkräften in einer Schule und nicht direkt etwas mit deren Unterrichtsverpflichtung zu tun haben, z.B. Schulleitung, pädagogische Funktionen (Klassenlehrer, Tutor, Beratungslehrer), Fachvertretung, Fachraumverwaltung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung.

Für die funktionsbezogenen Aufgaben gibt es seitens der Schulaufsicht für die verschiedenen Schulformen Vorschlagslisten dazu, welche Funktionen in welcher Größenordnung mit Wochenarbeitszeit zu honorieren sind. Diese Vorschläge sind weder verbindlich noch abschließend.

### Allgemeine Aufgaben (A-Aufgaben)

Das sind Aufgaben, die eine Lehrkraft unabhängig von ihren unterrichts- oder funktionsbezogenen Aufgaben hat. Dabei wird unterschieden zwischen unteilbaren und teilbaren Aufgaben. Unteilbare Aufgaben sind solche, die alle Lehrkräfte unabhängig von ihrem zeitlichen Beschäftigungsgrad zu erbringen haben (z.B. allgemeine Konferenzen, Fortbildung).

Teilbar sind solche Aufgaben, die von den Teilzeitkräften nur entsprechend ihrem Teilzeitanteil erbracht werden müssen (z.B. Aufsichten, Bereitschaft, Vertretung).

Für die allgemeinen Aufgaben ist die Arbeitszeit, die jede Lehrkraft dafür pro Woche zur Verfügung zu stellen hat, in Stunden festgelegt.

### 3.2.3 Zuweisungsregeln auf zwei Ebenen

Für die Zuweisung der Zeitkontingente für die U-, F- und A-Aufgaben sind jeweils zwei Zuweisungsebenen zu unterscheiden:

- die Zuweisung eines Arbeitszeitbudgets von der Behörde an die Schule,
- die Zuweisung eines Arbeitszeitbudgets von der Schule an die einzelne Lehrkraft zusammen mit der konkret übertragenen Aufgabe, bzw. die konkrete Ausfüllung von deren je nach Teilzeitfaktor mitgebrachtem Wochenarbeitszeitkontingent durch überwiesene Aufgaben.

### Zuweisung für U-Aufgaben

Die Schule erhält ein Kontingent an Lehrerstellen, das sich aus der normalen Grund-Unterrichtszuweisung und speziellen unterrichtlichen Zuweisungen, z.B. für Sprachförderung, verlässliche Halbtagsgrundschule, besondere Schulversuche zusammensetzt.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Die Grund-Unterrichtszuweisung ist nach der folgenden Formel bemessen: (Schülerzahl x Grundstunden der Stundentafel x Durchschnittsfaktor pro Unterrichtsstunde (je Schulform und Schulstufe)) / (Basisfrequenz x 35 Stunden (U-Zeit pro Lehrerstelle))

Damit kann die Schule, sofern ihre Schülerzahlen die Basisfrequenz erreichen, mit den zugewiesenen Lehrerstellen genau die Grundstunden abdecken. Übersteigt die Klassenfrequenz die Basisfrequenz, so kann die damit gewonnene zusätzliche Kapazität auf Differenzierung und Teilung verwendet werden. Unterschreitet die Klassenfrequenz die Basisfrequenz, müssen Kapazitäten aus speziellen Zuweisungen mit eingesetzt werden, um die Stundentafeln zu erreichen, wobei davon ausgegangen wird, dass die in diesem Fall niedrigeren Frequenzen auch eine intensivere Betreuung im Sinne der speziellen Zuweisungen ermöglichen.

Reichen auch die speziellen Zuweisungen nicht aus, so kann entweder die volle Stundentafel nicht mehr abgedeckt werden oder es muss innerhalb der Schule eine Quersubvention aus überfrequenten Jahrgangsstufen bzw. Klassen erfolgen.

Die Zuweisung der Unterrichtsaufgaben an Lehrkräfte erfolgt nach den üblichen pädagogischen Grundsätzen und hat grundsätzlich die erste Priorität. In der Organisationspraxis der Schulen wird in der Regel so vorgegangen, dass zunächst die festgelegten Zeiten für allgemeine Aufgaben je nach Teilzeitgrad ermittelt werden, dann berücksichtigt wird, welche Funktionen eine Lehrkraft übernehmen sollte und wie dies in Einklang mit ihrer speziellen unterrichtlichen Verwendung zu bringen ist.

Die Unterrichtsverpflichtung einer Lehrkraft reduziert sich auf diese Weise durch die Übernahme von Funktionen. Die aus der Wochenarbeitszeit zu leistende effektive Zahl von Unterrichtsstunden richtet sich nach deren Faktorisierung.

### Zuweisung für F-Aufgaben

Die Zuweisung an Schulen erfolgt als ein Aufschlag von ca. 25% der Stellenkapazität auf den gesamten Bedarf zur Abdeckung der Funktions- und Allgemeinen Aufgaben. In der Zuweisungsformel ist dies berücksichtigt, indem der Zeiteanteil für Unterricht von dem gesamten Bedarf der Schule nur mit jeweils 35 Wochenarbeitszeitstunden pro Lehrerstelle angerechnet wird statt der 46,57 Stunden, die jede Vollzeitstelle mitbringt. Die Differenz von 11,57 Stunden steht der Schule für Funktions- und Allgemeine Aufgaben zur Verfügung.

Um kleinere Schulen bei der Besetzung der Funktionsaufgaben zu unterstützen, werden von allen allgemein bildenden Schulen pro Lehrerstelle 0,75 Wochenarbeitsstunden (WAZ) in einen Funktionssockeltopf „eingezahlt“, aus dem diesen Schulen ein Sockelbetrag von 20 WAZ unabhängig von ihrem Lehrerstellenbedarf zugewiesen werden.

Der einzelnen Lehrkraft weist die Schulleitung diejenigen Funktionsaufgaben zu, die im Sinn eines Funktionen-Plans der Schule erfüllt und mit Funktionszeit honoriert werden sollen. Der Funktionen-Plan der Schule und das dafür jeweils bereitgestellte Arbeitszeitkontingent werden innerhalb der Schulen in unterschiedlich beteiligungsintensiven Verfahren festgelegt.

### Zuweisung für A-Aufgaben





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Die Schule erhält ihr Zeitkontingent für A-Aufgaben zusammen mit dem für F-Aufgaben aus dem Anteil von 25% ihres Gesamtbedarfes, der ihr über den unterrichtlichen Bedarf hinaus gewissermaßen als schulspezifischer „overhead“ zugewiesen wird.

Zusätzlich werden – um die unterschiedliche Belastung der Schulen je nach Teilzeitquote mit dem Sockel für A-Aufgaben ihrer Teilzeitkräfte auszugleichen – jeder Schule die Stunden an Wochenarbeitszeit darüber hinaus zugewiesen, die infolge ihres spezifischen Teilzeitfaktors an zusätzlichen A-Zeit-Stunden für jede Lehrkraft anfallen, die über die Zahl der Vollzeitstellen hinaus an der Schule beschäftigt sind.

Außerdem ist ein Fortbildungstopf gebildet worden, aus dem das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 37 Stellen erhält, um Kapazität für die Organisation und Betreuung schulinterner Fortbildungsmaßnahmen bereitzustellen.

Die Zuweisung des Zeitkontingentes an A- Aufgaben für Lehrkräfte soll nach dem Modell so erfolgen, dass die dafür bereitzustellenden Wochenarbeitsstunden an die Lehrkräfte entsprechend ihrem jeweiligen Teilzeitfaktor durchgereicht werden.

### 4 Bewertung der Grundstrukturen des Lehrerarbeitszeitmodells

Nach Auffassung des Gutachters sollte eine Evaluierung des in Hamburg eingeführten Lehrerarbeitszeitmodells verschiedene Betrachtungsebenen trennen, die zwar nur in ihrer Gesamtheit Erfolg und Akzeptanz des Modells bestimmen, die aber sinnvoller Weise auseinander zu halten sind, wenn es um die Beurteilung der Beibehaltung oder Modifikation des Modells und seiner Anwendung geht.

Der Gutachter geht von drei Betrachtungsebenen aus

#### **Wahl der richtigen Bemessungs- und Steuerungsparameter**

Welche Steuerungsparameter werden verwendet, um die Personalausstattung der Schulen zu bemessen und das Leistungssoll der einzelnen Lehrkraft festzulegen? Nach welchen Regeln greifen sie ineinander und welche spezifischen Steuerungseffekte und Anreizmechanismen löst diese Kombination aus?

#### **Kalibrierung des Steuerungssystems**

Welche konkreten Normwerte sind gesetzt, um innerhalb der Mechanismen der Steuerungsstruktur die Sollwerte der einzelnen Schule zu ermitteln?

#### **Einführung und Praxis der Anwendung**

Wie geschickt ist das Modell eingeführt worden und wie wird es von allen Beteiligten gehandhabt?

# Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

## 4.1 Wahl der Bemessungs- und Steuerungsparameter

### 4.1.1 Qualitätskriterien für die Bemessungs- und Steuerungsparameter

Um zu bewerten, ob die grundsätzlichen Steuerungsmechanismen des Lehrerarbeitszeitmodells besser als die des Pflichtwochenstundenmodells geeignet sind, Lehrerkapazität zu bemessen und zu steuern, sind zunächst einmal die Anforderungen zu präzisieren, denen ein solches Steuerungsmodell gerecht werden sollte.

Diese Anforderungen können nicht abstrakt generell gewonnen werden, sondern leiten sich ab aus

- allgemeinen Erkenntnissen zur Steuerungsqualität von Personalbemessungs- und Budgetierungssystemen im öffentlichen Sektor
- einer Einschätzung der Steuerungsqualität, die im Schulwesen erzielbar ist, wenn man den gegenwärtig Stand von
  - Berichtswesen,
  - Leitungsbewusstsein und Leitungsqualität sowie
  - vorhandenen Mechanismen innerhalb von Schulen, die zielorientierte funktionale Selbststeuerung unterstützen oder ihr entgegenstehen,berücksichtigt.

Die Anforderungen, die der Gutachter seiner Bewertung zu Grunde legt, werden im Folgenden erläutert.

#### 4.1.1.1 Annäherung an das Steuerungsideal von Ergebniszielen und Finanzrahmen

Das ideale Steuerungssystem würde sich soweit wie möglich der Eingriffe in den schulischen Betrieb enthalten, mit welchen konkreten Mitteln und in welchen Prozessen und Organisationsformen schulische Leistungen zu erbringen sind. Es würde die Ergebnisse definieren, die als Bildungsleistungen gefordert sind, die Finanzmittel bereitstellen, die dafür erwiesenermaßen unter wirtschaftlichster Verwendung benötigt werden und sich lediglich eine Qualitätsprüfung der Prozesse und Ergebnisse vorbehalten, wie die Mittel verwendet worden sind.

Das würde einen ganz weiten Handlungsspielraum für Schulen bedeuten, wie schulische Leistungserbringung intern organisiert wird. Der Wunsch nach Handlungsfreiheit innerhalb eines Budgets, das sich an gesetzten Ergebniszielen orientiert, wird von vielen Schulleitungen in Hamburg artikuliert. Es gibt ein Pilotprojekt „Selbstverantwortete Schule“, das genau die Bedingungen einer solchen Steuerung zu ergründen sucht.

Beispiele aus anderen Ländern zeigen, dass Steuerungssysteme, die sich tendenziell mehr auf eine solche Rahmensteuerung von Schulen beschränken, durchaus erfolgreicher als das deutsche Schulwesen sind. Das gilt beispielsweise für das niederländische System, das eine hohe Autonomie von Schulen verbindet mit hervorragendem Abschneiden bei den Leistungsvergleichen durch PISA.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Eine derartige auf das Wesentliche beschränkte Steuerung ist im hamburgischen Schulwesen aus verschiedenen Gründen gegenwärtig nicht möglich.

### **keine Maßstäbe für Ergebnismessung**

Die Zielbeschreibungen, was Ergebnisse guter Schule sind und wie sie zuverlässig gemessen werden können, sind noch zu umstritten. Es ist kein Konsens herstellbar, welche Ergebniserwartungen als eindeutige, leistbare und für die Ressourcenzuteilung quantifizierbare Ziele generell vorgegeben werden könnten.

Zwar sind in den letzten Jahren durch Studien wie PISA, LAU (Lernausgangsuntersuchung) und KESS 4 (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in Jahrgangsstufe 4) erhebliche Fortschritte in der Methodik und in der Praxis gemacht worden, wie Ergebnisse pädagogischer Arbeit gemessen werden können. Die früher übliche Flucht vor der Ergebnisverantwortung in die Diffusität und Nichtmessbarkeit pädagogischer Ergebnisse ist nicht mehr möglich. Welcher Ressourcenaufwand bei welchen Ausgangs- und Umgebungsvoraussetzungen angemessen ist, scheint jedoch noch zu wenig erhärtet.

### **Gestaltungswünsche der Politik**

Die Qualität der Bildungsangebote ist häufig eng verbunden mit der spezifischen Form der Schulorganisation, sei es mit den unterschiedlichen Schulformen im dreigliedrigen Schulsystem, sei es mit dem Zeitschema von verlässlicher Halbtagsgrundschule oder Ganztagschule, sei es mit den Standorten und den daraus erwachsenden Investitions-, Unterhaltungs- und Organisationskosten. Die Politik scheint bisher kaum bereit, ihren starken unmittelbaren Einfluss auf die Gestaltung des schulischen Angebotes zu relativieren.

### **Entwicklung angemessener Formen der Globalsteuerung**

Mechanismen einer weniger von der Verwaltung bestimmten aber dennoch wirksamen Steuerung der schulischen Landschaft sind noch nicht ausreichend entwickelt. Dazu würden beispielsweise gehören:

- eine qualifiziertere Bildungs- und Kostenplanung für Bildungsangebote im Verbund mit den Bildungsträgern bzw. Schulen und Verbänden der Lehrkräfte. Dies setzt anerkannte Erfahrungswerte voraus, welche Ergebnisse an kognitivem oder sozialem Lernen vor welchen Ausgangsbedingungen mit welchem durchschnittlichen Aufwand an Lehrkapazität erzielbar sind.
- eine Stärkung der Stellung von „Kunden“ im Bildungswesen wie Eltern, Schülern, Betrieben oder sonstigen Kunden des Bildungssystems,
- eine Zertifizierung des Leistungsstandes von Bildungseinrichtungen durch unabhängige Prüfer nach anerkannten Standards.

### **Verwaltungskraft und Führungsqualität an Schulen**

Die Verwaltungskraft der Schulen müsste gestärkt und die Führungsmöglichkeiten, das Führungsverständnis und die Führungsqualität der Schulleitungen noch weiter ausgebaut werden, um



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

auch für Konfliktfälle besser gewappnet zu sein, und eine sehr weitgehende Selbständigkeit von Schulen ausreichend verantworten und in diesem Sinne wirklich „führen“ zu können.

### **Selbstverständnis der Lehrkräfte**

Die spezifische Personalverfassung und Personaltradition von Schulen innerhalb des deutschen öffentlichen Dienstrechtes schafft – wie im Folgenden noch erläutert wird - viele Mechanismen, die einer zielorientierten Selbststeuerung von Schulen entgegenlaufen, so dass unter diesen Umständen eine Entlassung in die weitgehende Eigensteuerung nicht zu vertreten ist.

Trotz dieser gegenwärtigen Hürden sollte das Personalzuteilungssystem den idealen Zustand als mittelfristige Vision verfolgen. Die Mechanismen sollten so gewählt werden, dass alle Beteiligten die Gelegenheit erhalten, in Richtung des Idealzustandes zu wachsen. Dafür ist auch ein gewisser Mut erforderlich, den Schulen ein relatives Mehr an Selbststeuerung zuzutrauen.

Gerade gute Schulen, die ein berechtigtes Interesse an einer höheren Eigenverantwortung haben, müssen sich mit den oben genannten Hindernissen für eine globalere Steuerung von Schulen auseinandersetzen. Mehr Eigenverantwortung über Ressourceneinsatz ist nur bei einer klarer definierten Ergebnisverantwortung möglich. Ein wesentlicher Inhalt des Projektes „Selbstverantwortete Schule“ müsste werden, welche Maßstäbe zur Feststellung der Ergebnisqualität schulischer Arbeit die Schulen vorschlagen, um sich daran messen zu lassen.

### **4.1.1.2 Gewährung eines weitgehenden Verantwortungsspielraums für Schulen**

Die Schule ist der verantwortliche Betrieb, in dem die Bildungsleistungen erbracht werden. Nur an der Schule können die Prozesse optimiert werden, um mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel Bildungsergebnis zu erzeugen. Nur innerhalb der Schule kann beobachtet und beurteilt werden, welche Lehrkraft wie viel leistet. Nur dort können Initiativen erfolgreich umgesetzt werden, die knappe Arbeitszeit von Lehrkräften auf die wichtigsten noch leistbaren pädagogischen Aufgaben zu fokussieren, nur dort können Ansätze wirksam verfolgt werden, die Arbeit von Lehrkräften produktiver zu gestalten oder neue Erkenntnisse der Pädagogik in neue Unterrichtsformen umzusetzen.

Um diese wichtigen Gestaltungsräume auszuschöpfen und die notwendige Dynamik in Schulentwicklung einzubringen, muss an Schulen geführt werden. Unerträglich wäre es, wenn der geringste gemeinsame Nenner dessen, was ein Kollegium einsieht und was unter allen konsensfähig ist, das Niveau der schulischen Arbeit bestimmen würde. Gemeinhin wird in der modernen Managementwissenschaft die kooperative Führung als erfolgreicher beurteilt. Es wird interessant sein, welche Formen der Führung im Schulwesen die notwendigen Veränderungen begünstigen.

Um führen zu können, dürfen Schulleitungen nicht mit ständig neuen und veränderten Vorgaben konfrontiert werden, die sie nur mechanisch und ohne eigenes überzeugendes Handlungskonzept vollziehen können. Sie brauchen längerfristig gültige Ziele und eine wirksame Orientierung über den Gesamtkontext der Bildungsplanung, innerhalb dessen der Beitrag ihrer Schule möglichst funktional



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

werden soll. Sie brauchen einen Handlungs- und einen Ressourcenrahmen, innerhalb dessen sie gemeinsam mit ihrem Kollegium eigene Initiativen und vor allem Erfolge erarbeiten können.

Aus diesem Grund sollte das Personalbemessungs- oder Budgetierungssystem auch so angelegt sein, dass die Schulen es zumindest teilweise in der Hand haben, die Budgetparameter zu ihren Gunsten zu beeinflussen, wenn sie sich funktional im Sinne der Ziele des Bildungssystems verhalten. Relativ bessere Ergebnisse für das Bildungssystem sollten mit relativ mehr Handlungsspielraum des jeweiligen Schulbetriebes belohnt werden.

Zusammengefasst ergeben sich unter dem Gesichtspunkt einer Stärkung der Führungsverantwortung von Schulen folgende Anforderungen an das Personalbemessungssystem:

- Kontinuität, Überschaubarkeit und Planbarkeit für Schulen
- Teilweise Beeinflussbarkeit der Budgetparameter durch die Schule selbst
- Eigene Gestaltungsspielräume innerhalb des Budget- bzw. Personalzuteilungsrahmens.

### 4.1.1.3 Unterstützung der Selbstorientierung und Selbststeuerung von Schulen

Größere Handlungsfreiräume können den Schulen nur eingeräumt werden, wenn sichergestellt ist, dass sie diese auch nutzen, um sie funktional im Sinne der Ziele des Bildungssystems zu verwenden.

Dies setzt voraus, dass Schulen systematisch die externen Zielsetzungen des Bildungssystems und dessen Notwendigkeiten und Zwänge akzeptieren, sich zu eigen machen und so bedingungsgerecht wie möglich darauf reagieren.

Selbststeuerung setzt gewissermaßen eine Eigenpolung innerhalb der Schulen voraus, die der Polung des Handlungsfeldes Bildungssystems entspricht und nicht durch andere dominante Interessenpolungen verfälscht wird.

Wenn wegen der schwierigen Situation der öffentlichen Haushalte Konsolidierungsanstrengungen auch im Bildungswesen politisch beschlossen werden, muss von Schulen gefordert werden, dass sie mit dieser Knappheit „solidarisch mit der Institution Bildungswesen“ umgehen. Das ist gegenwärtig nicht durchgängig gewährleistet.

Plastisch lässt sich dies an dem Einzelbeispiel „Klassenreisen“ darstellen: Kein Unternehmen würde akzeptieren, dass seine Mitarbeiter den Kunden eine wichtige Dienstleistung verweigern, um über die Kunden Druck auf das Unternehmen auszuüben. Die Mitarbeiter würden das auch als sehr gefährlich erkennen, weil die Kunden zur Konkurrenz abwandern könnten und sie damit ihren eigenen Arbeitsplatz gefährden. Funktional gerechtfertigt wäre ein Abbau derjenigen Dienstleistungen, die den geringsten Ergebnisbeitrag leisten. Die Entscheidung, welcher Service aus Kostengründen nicht mehr angeboten werden kann, ist im Sinne des Unternehmens und nicht gegen das Unternehmen zu treffen.

Der „Verzicht“ auf Klassenreisen wäre begründbar, wenn sie unter den seitens der Schule oder der Lehrkräfte gestaltbaren Aufgaben diejenige Aufgabe wären, die in Relation zum Aufwand den geringsten pädagogischen Nutzen bringen..



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Ein „Boycott“ von Klassenreisen, der bewusst eine pädagogisch relativ wichtige Leistung verweigert, weil sie formal nicht erzwingbar ist, lässt Zweifel hinsichtlich einer verantwortlichen Selbststeuerung aufkommen.

Die notwendige umfeldgerechte Eigenorientierung von Schulen ist aus verschiedenen Gründen erschwert:

- Durch die Einbindung in die großen Systeme des öffentlichen Haushaltes und des öffentlichen Dienstes werden diese Systeme teilweise zur „relevanten Umwelt“ für Schulen und Lehrkräfte. Die „Außenwelt“ der Anforderungen, denen das Bildungssystem ausgesetzt ist, wird durch sie abgepuffert, vermittelt und in spezifischer Weise gestaltet. Die dahinter liegenden Einflüsse sind für Schulen und Lehrkräfte persönlich wenig erfahrbar. Die Reaktion von Schulen und Lehrkräften fixiert sich leicht auf die Anforderungen der Behörde und nicht auf die Notwendigkeiten des Bildungssystems im Kontext der politischen Möglichkeiten.
- Die Arbeitssituation und die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften sind relativ atypisch für die sonstige Arbeitswelt, aber auch innerhalb des öffentlichen Dienstes:
  - Lehrkräfte haben teilweise eine Souveränität in der Gestaltung ihrer Arbeitszeit und -inhalte wie freiberuflich Tätige oder Selbständige, allerdings ohne deren Auftragsrisiko.
  - Sie werden nicht nur leistungsunabhängig bezahlt, sondern die Qualität Ihrer Leistung wird auch nicht in der für viele Tätigkeiten üblichen Art regelmäßig betrachtet und bewertet.
  - Lehrerleistung ist überwiegend individuelle Leistung oder Leistung in gleichberechtigten Teams, deshalb sind bewertende Vergleiche und Relativierungen der eigenen Arbeitsweise im Verhältnis zu anderen Kollegen wenig üblich.
  - Der Hauptfaktor für die Steuerung der Leistung der einzelnen Lehrkraft ist deren intrinsische pädagogische Motivation. Diese ist glücklicherweise bei sehr vielen Lehrkräften sehr hoch, aber längst nicht bei allen.

Diese institutionelle Sondersituation bedeutet, dass die einzelne Lehrkraft wenig vergleichende Orientierung hat, was sie leistet und wie produktiv sie arbeitet. Das begünstigt eine Anspruchshaltung eines Teils der Lehrkräfte, die die Unabhängigkeit von Freiberuflern - ohne deren Auftragsrisiko - verbinden möchten mit dem Einkommen von Leistungsträgern - ohne deren Leistungsnachweis - und dem Solidarschutz für abhängig Beschäftigte - ohne deren Arbeitsplatzrisiko. Das ist eine unrealistische Forderungskombination, die ungeeignet ist, Vertrauen in eigenverantwortliche Selbststeuerung zu schaffen.

- Schulleitungen sind sehr von der Kooperation und der Unterstützung der Kollegien abhängig, ihre effektive disziplinarische Gewalt ist relativ gering. Das ist durchaus üblich für Leitung in hoch professionellen Arbeitszusammenhängen, z.B. der Beratung oder der Entwicklung. Nur wirkt in anderen Arbeitsteams der externe Druck sehr viel unmittelbarer disziplinierend auf das Team zurück, z.B. wenn durch Schlechtleistung oder Fehlorientierung dem Team Aufträge entgehen.

In den Interviews mit Schulleitungen zeigten sich viele Schulleitungen nicht überrascht, dass die empirischen Untersuchungen der Lehrerarbeitszeit eine derartige Streuung des zeitlichen Engagements von Lehrkräften ergeben haben. Dies entsprach durchaus ihrer eigenen Wahrnehmung ihres Kollegiums. Sie fühlten sich aber vielfach machtlos, daran etwas zu ändern.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Eine mehrfach geäußerte Antwort war: „Was soll ich machen? Packe ich eine Lehrkraft etwas härter an, meldet sie sich am nächsten Tag krank.“

- Es gibt ein spezifisches Solidaritätsverhalten unter Lehrkräften, das leistungsfeindlich und innovationshemmend ist. In den Interviews mit Schulleitungen wurde berichtet, dass es an etlichen Schulen Lehrkräfte gab, die nicht einverstanden waren mit dem Mehrheitsbeschluss des Kollegiums, keine Klassenreisen mehr durchzuführen, weil sie deren pädagogischen Wert als sehr hoch einschätzen. In manchen Fällen erhielten sie Schutz von der Schulleitung, in anderen nicht.

Soweit dieser Art von Gruppenzwang an Schulen dominieren kann, der Solidarität zugunsten einer problematischen Leistungsverweigerung einfordert und dazu führt, dass Auseinandersetzungen innerhalb des Bildungssystems auf dem Rücken der Kunden ausgetragen werden, sind Schulen nicht reif für Selbständigkeit.

- Personalräte und Gewerkschaften tabuisieren das Thema der extremen Ungleichverteilung der Arbeit zwischen Lehrkräften. Sie legen allen Ihren Argumentationen die engagierten und häufig an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit operierenden Lehrkräfte zugrunde. Diese gibt es zweifellos in großer Zahl, innerhalb der Hälfte der Lehrerschaft, die oberhalb des durchschnittlichen Zeitaufwandes liegt. Es gibt jedoch auch die andere Hälfte, von denen viele weit unterhalb des durchschnittlichen Zeitaufwandes liegen.

Den einzelnen Schulleitungen fällt es unterschiedlich schwer, den interessengeleiteten Aktionen von Gewerkschaften und Personalräten an ihrer Schule etwas entgegenzusetzen. Diese haben einen erheblichen Einfluss auf die Haltung und Stimmung in den Kollegien..

Um eine problemadäquate Selbstorientierung und Selbststeuerung von Schulen zu unterstützen, ergibt sich als Forderung an die Gestaltung eines Personalbemessungs- und Budgetierungssystems für Schulen:

- Die Struktur der Vorgaben an Schulen muss den externen Handlungszwänge aber auch den Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungssystems entsprechen. Effizienzoptimierung unter Ressourcenknappheit muss eine Gestaltungsoption für die einzelne Schule werden, die sich für sie rechnet und lohnt. Dann ist die Chance groß, dass dort auch Verantwortung für die entsprechenden Maßnahmen übernommen wird.

Das bedeutet, dass eine bewusste und im Rahmen realistischer Erwartungen erfolgreiche Beschäftigung der Schulen mit dem Thema, wie sie die Arbeitszeit ihres Kollegiums produktiver gestalten können, gerade den guten Schulen als pädagogischer Gestaltungsspielraum zurückgegeben und nicht im Vor- oder Nachwege durch erheblich veränderte Bedarfsgrundlagen abgeschöpft werden sollte.

- Rahmenvorgaben und Budgetmechanismen müssen so gestaltet sein, dass Schulen, die ihren Lehrkräften zumutbare und der wahren Leistung entsprechende Zeitkontingente zuteilen und insoweit verantwortungsvoll mit dem Ressourceneinsatz umgehen, im Leistungswettbewerb gestärkt werden.

Wo Leistung aus Widerstand gegen das zentrale System und dessen Handlungsnotwendigkeiten boykottiert, aus falschen Solidaritätsansprüchen heraus moralisch diskreditiert und mit anderen taktischen Mitteln verhindert wird, sollte die resultierende Unproduktivität unmittelbar als Handlungsbremse und Nachteil im Wettbewerb wirksam werden.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

### 4.1.1.4 Gewährung relativ gleicher Wettbewerbschancen für Schulen

Für die Fortentwicklung des Bildungssystems ist der Leistungswettbewerb zwischen Schulen ein starker Antrieb. Schulleitungen und Kollegien sind unterschiedlich kreativ und motivierbar, neue Formen des Unterrichts, neue schulische Angebote, spezielle Profile zur Einstellung auf ihre Umgebung an Schülern oder Betrieben zu erproben.

Es ist ein dankbares Erfolgserlebnis für jede Schule und jedes Kollegium, wenn sie feststellen können, dass die Attraktivität ihrer Schule gestiegen ist, dass sie im Vergleich auch zu anderen Schulen gute oder bessere Arbeit geleistet haben, dass sie eine „Marktlücke“ innerhalb des vorhandenen schulischen Angebotes ausgemacht und sie erfolgreich ausgefüllt haben.

An solchen Stellen macht sich bemerkbar, dass allein die intrinsische pädagogische Motivation der einzelnen Lehrkraft sich auf Dauer erschöpft, wenn keine Bestätigung durch nachweisbare und erlebbare Erfolge und äußere Anerkennung stattfindet.

Ein solcher Wettbewerb wird von den Schulen insbesondere dann angenommen und die relativ besten Ergebnisse können dann als Ansporn dienen, wenn die Einstellung vorherrscht, dass die Bedingungen des Wettbewerbes fair gestaltet sind.

Nur wenn die Ausgangsbedingungen gleich sind, kann auch ermittelt werden, welche Unterschiede im pädagogischen Erfolg auf die spezifische Vorgehensweise der einzelnen Schule zurückzuführen sind.

In der Praxis ist die Bewertung „gleicher Ausgangsbedingungen“ keine leichte Frage. Die Parameter zur Beschreibung von Ausgangsbedingungen können in unterschiedlichster Weise und vielfältig differenziert werden. Sie können neben den Schülerzahlen vielfältige unterschiedliche Qualitätsvoraussetzungen oder „Schwierigkeiten“ einzelner Schülerpopulationen zu erfassen suchen, die pädagogisch zu überwindende Spanne zum Lernerfolg beschreiben, unterschiedliche vorhandene organisatorische Konzepte für Schulformen und Schulen berücksichtigen oder besondere Belastungssituationen in Rechnung stellen. Praktische Ansatzpunkte zur Beschreibung solcher Ausgangsbedingungen und zur Messung von Ergebnissen sind mit LAU und KESS 4 entwickelt worden.

Neben diesen eher nachfrage- oder bedarfsbezogenen Parametern kann die Bedarfsbeurteilung noch einen Rückbezug zu den an der Schule vorhandenen Ressourcen, z. B. der Größe des Kollegiums, der Teilzeitquote, den Schwerbehinderten etc enthalten.

Entsprechend differenziert und unterschiedlich kombiniert, kann sich eine Komplexität des Zuweisungssystems für Schulen ergeben, dessen Voraussetzungen im Berichtssystem nicht mehr zuverlässig darstellbar, dessen Einflussgrößen kaum noch planbar und dessen Ergebnis für die Schulen nicht mehr vorhersehbar ist.

Viele potenzielle Bedarfsgrößen, z. B. persönlich empfundene Belastungen, bauliche Situation an Schulen, Zusammensetzung der Kollegien sind so umgebungsabhängig und streuen so breit, dass sie sich gegenseitig von Schule zu Schule wieder ausgleichen und zu keinen Netto-Unterschieden des Kapazitätsbedarfes führen würden. Es ist eine generelle Erfahrung zu Personalbemessungssystemen



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

in der öffentlichen Verwaltung, dass sie häufig überkomplex gestaltet sind und die Vielfalt der berücksichtigten Bedarfsparameter in keinem Verhältnis zu deren statistischer Relevanz steht.

Um die Komplexität des Bemessungssystems zu beschränken und relativ ähnliche Wettbewerbsbedingungen vorzugeben, sind zwei Anforderungen wichtig:

- Tendenziell sollte die Verteilung der Ressourcen sich eher an den externen Faktoren, welche die Bildungsaufgabe indizieren, orientieren als an schulform- oder schulspezifischen Sachverhalten, wie speziellen Ausstattungen, Bedarf für Konferenzen oder Zusammensetzung der Kollegien.
- Im Interesse der Planbarkeit und Kalkulierbarkeit des Zuweisungssystems für Schulen sollte eine deutliche Trennung der Differenzierung von Zuweisungsparametern nach Wirkungsebenen angestrebt werden.
  - Eine Wirkungsebene betrifft das Gestaltungsverhältnis zwischen Behörde und Schulen, die Zuweisung von Lehrerkapazität an Schulen. Sie soll faire und gleichberechtigte Ausgangsbedingungen für Schulen schaffen und ist an den Hauptvariablen schulspezifischen Bedarfs auszurichten.
  - Die zweite Wirkungsebene betrifft das Gestaltungsverhältnis zwischen Schulleitung und einzelner Lehrkraft. Sie soll eine faire Arbeitsverteilung innerhalb des Kollegiums bewirken und ist an den spezifischen Variablen der besonderen schulischen Situation auszurichten.

Auf der ersten Ebene sollte eine Beschränkung auf die Hauptvariablen schulischen Bedarfs erfolgen, die möglichst wenig von kurzfristig zeitlichen oder lokalen Umständen abhängen.

Auf der zweiten Ebene sollten die an den Hauptvariablen orientierten zentralen Zuweisungen so verteilt werden, dass sie dem spezifischen Mix lokal bedeutsamer Einflussgrößen auf den Bedarf gerecht werden: Dabei wird unterstellt, dass es Einflussgrößen sind, deren zentrale Abbildung wegen ihrer Kontextabhängigkeit nicht darstellbar ist und deren Beherrschung und sinnvolle Berücksichtigung bewältigbare Herausforderungen und Chancen für die Eigenverantwortung des Betriebes Schule sind.

Soweit Ressourcen für einzelne Unterprogramme bildungspolitischer Zielsetzungen (z.B. Berufsorientierung, Technikförderung, Sportförderung) verteilt werden, wäre im Sinne des Wettbewerbes zwischen Schulen zu fordern, dass die Verteilung solcher Mittel in einem offenen und transparenten Verfahren erfolgt. In dem Verfahren sollten Schulen - ähnlich wie bei der Einrichtung von Ganztagschulen - anbieten, wie viel Ergebnis in Bezug auf definierte Zielkriterien sie pro zur Verfügung gestellten Ressourcenrahmen erwirtschaften können. Durch ihre Selbstverpflichtung auf ein Ergebnis im Rahmen ihres Schulprogramms, sollten sie Einfluss auf die Mittelverteilung nehmen können.

### 4.1.2 Eignung der Bemessungsparameter des Lehrerarbeitszeitmodells

#### 4.1.2.1 Schülerzahlen als entscheidender Bemessungsparameter

Für die hamburgischen Schulen wird für jedes Schuljahr anhand der Schülerzahlen eine Bilanz ihres Bedarfes an Lehrerarbeitszeit und der in ihrem Bestand zur Verfügung stehenden Lehrerkapazität erstellt. Bei einer Unterversorgung wird ihnen zusätzliche Lehrerkapazität zugewiesen, bei einer



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Überversorgung müssen sie Lehrerkapazität abgeben, wobei dieser Ausgleich grundsätzlich nur zu den Organisationsterminen zu Beginn des Schuljahres und zur Hälfte des Schuljahres in größerem Umfang stattfindet.

Die Bemessung des Bedarfs erfolgt für das Schuljahr 2004/2005 in folgenden Blöcken und wird in Wochenarbeitszeit (WAZ) in Stunden pro Schule berechnet.

### **(Grund-) Unterrichtsbedarf**

Der Unterrichtsbedarf wird ermittelt aus den Schülerzahlen der Schule pro Klassenstufe, den an Vorgaben der KMK orientierten Stundentafeln, die beschreiben, welche Fächer in wie vielen Wochenstunden pro Klassenstufe dieser Schulform zu unterrichten sind, und den in der LehrerarbeitszeitVO festgelegten Durchschnittsfaktoren, die besagen, wie viel Stunden Arbeitszeit pro Unterrichtsstunde aufzuwenden sind.

### **Unterrichtliche Fördermaßnahmen**

Dieser Bedarf betrifft spezielle Fördermaßnahmen, die für bestimmte Schülergruppen oder Schulorganisationsformen vorgesehen sind, die wichtigsten Positionen darunter sind:

- **Lehrer in Vorschulklassen**

Die Einrichtung von Vorschulklassen erfolgt je nach Bedarf in Abstimmung mit den Schulen. Bisher war grundsätzlich Standardvorstellung, dass eine Vorschulklasse eingerichtet wird, wenn mehr als 18 Anmeldungen vorliegen. Da es keine Schulpflicht für Vorschulklassen gibt, ist das Anmeldeverhalten der Eltern sehr unzuverlässig. Kurzfristige Absagen sind häufig und eine rechtzeitige schulspezifische Planung schwer möglich. Es ist ein neues Verfahren geplant, dass eine höhere Verbindlichkeit der Anmeldungen im Zusammenhang mit einer Gebührenpflicht der Vorschulerziehung anstrebt.

- **Sprachförderung**

Die Sprachförderung richtet sich nach der sog. „Zeitleiste“. Sie wird berechnet nach der Anzahl der Schüler, die Deutsch nicht als Herkunftssprache sprechen und der bisherigen Dauer ihres Aufenthaltes in Deutschland. Die Intensität der Förderung nimmt ab mit der Aufenthaltsdauer von 1 bis 4 Jahren. Viele Schulen kritisieren, dass damit Kinder aus Familien, die schon lange in Deutschland leben, aber erstmals in der Schule mit Deutsch konfrontiert werden, weil in ihren Familien nicht Deutsch gesprochen wird, systematisch unterberücksichtigt werden.

Die verbindliche Ermittlung der relevanten Schülerzahlen aufgrund der Herbststatistik des Vorjahres ist unbefriedigend, weil im Bereich der Migranten und Asylanten teilweise eine hohe Fluktuation an spezifischen Standorten vorliegt.

Zum Schuljahr 2003/2004 ist die Zahl der Sprachförderstunden konstant gehalten worden, der daraus resultierende Stellenbedarf wegen des niedrigen Faktors von 1,2 pro Sprachförderstunde jedoch reduziert worden.

Zum Schuljahr 2004/2005 ist im Vorgriff auf eine neue Regelung der Sprachförderung ein Abschlag von 20% auf den Bedarf vorgenommen worden.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

- Herkunftssprachlicher Unterricht/Sozialbetreuung

Herkunftssprachlicher Unterricht wird in Absprache mit der Behörde in begrenztem Rahmen an Schulen eingerichtet, die einen hohen Anteil Kinder einer spezifischen Herkunft haben und eine qualifizierte Lehrkraft für diesen Unterricht gewinnen konnten.

- Mehrbedarf integrative Regelklassen

Der Mehrbedarf für integrative Regelklassen richtet sich nach der Anzahl der integrierten Schüler und der Art ihrer Behinderung.

- Mehrbedarf Ganztagschulen

Der Mehrbedarf hängt davon ab, ob eine „gebundene“ oder „offene“ Form der Ganztagschule angeboten wird, d.h. das Angebot verpflichtend für alle Schüler ist oder nicht, sowie der Anzahl der teilnehmenden Schüler.

Die Zahl der Ganztagschulen ist beschränkt. Zur Zeit läuft ein Verfahren, in dem sich weitere Schulen darum bewerben können, den Status als „Ganztagschulen“ zu erhalten.

Darüber hinaus gibt es eine Mehrzahl von sonstigen unterrichtlichen Fördermaßnahmen kleineren Umfangs, z.B. für spezielle Behinderungen, für die Technikförderung, für spezielle Kooperationen und Schulversuche.

### **Schulspezifische Sondermaßnahmen und Unterricht für Schüler von/an anderen Schulen**

Darunter fallen Spezialpositionen wie z.B. Schullandheime, oder es wird für den Bedarf berücksichtigt, ob Schüler von anderen Schulen an Teilen des Unterrichts dieser Schule teilnehmen oder umgekehrt, also eine Verrechnung von Bedarfen zwischen Schulen aufgrund der schülerbezogenen Grundzuweisung vorgenommen.

### **Zusätzliche Zuweisungen**

Dies betrifft gegenwärtig ein Kontingent, das den Grundschulen vorübergehend zur Unterstützung bei der Einführung der verlässlichen Halbtagsgrundschule zur Verfügung gestellt wird.

Die Größenordnung und die relative Bedeutung dieser Bedarfe stellt sich für das Schuljahr 2004/2005 auf der Basis der Herbststatistik wie folgt dar, wobei die sonstigen unterrichtlichen Fördermaßnahmen, die schulspezifischen Sondermaßnahmen, Schülerverrechnungen und zusätzlichen Zuweisungen unter „Sonstige“ zusammengefasst sind:

Struktur der Bedarfsgrundlagen für Schulen im Schuljahr 2004/2005 in Stellen							
Bedarf	GHR	SO	Gy	GS	BS	Summe	Anteil von Gesamt
Unterrichtsbedarf	3312	816	2731	2126	2393	11377	85,39%
Unterrichtliche Fördermaßnahmen,	605	81	38	148	93	965	7,24%
Schulspezifische Sonderbedarfe	7	34	34	9	27	111	0,83%
Summe	3924	930	2803	2283	2513	12453	93,46%
Vertretungs- und sonstige Bedarfe	422	60	136	127	126	871	6,54%
<b>Gesamtbedarf</b>	<b>4346</b>	<b>990</b>	<b>2939</b>	<b>2410</b>	<b>2638</b>	<b>13324</b>	<b>100%</b>

Abbildung 9: Bedarfsgrundlagen im Schuljahr 2004/2005 in Stellen. (Bei den Summen können rundungsbedingte Differenzen von +/- 1 Stelle auftreten), Quelle: Behörde für Bildung und Sport

Aus dieser Aufstellung wird ersichtlich, dass der anerkannte Gesamtbedarf an Lehrerkapazität über alle Schulformen im Schuljahr 2004/2005 auf Basis der Herbststatistik zu ca. 85% vom Unterrichtsbedarf und damit von der Gesamtschülerzahl der einzelnen Schulen bestimmt wird.

Zu ca. 7% wird der Gesamtbedarf von den unterrichtlichen Fördermaßnahmen beeinflusst, die auch im Wesentlichen an Schülerzahlen allerdings spezieller Schülergruppen, z.B. solchen mit bestimmten Sprachdefiziten oder Behinderungen ausgerichtet sind.

Der wichtigste schulspezifische Bedarfsparameter der jeweiligen Schule ist damit ihre **Schülerzahl**. Das ist ganz im Sinne der genannten Anforderungen an ein Personalbemessungssystem. Schülerzahlen repräsentieren besser als andere mögliche und in deutschen Bundesländern verwendete Mengenparameter, z. B. Klassen, die externen Anforderungen an das Bildungssystem.

Schülerzahlen für einzelne Schulen sind abhängig von der demografischen Entwicklung, wie sie sich im konkreten Umfeld der Schule darstellt. Das ist eine auch für die jeweilige Schule überschaubare Entwicklung der Nachfrage, auf die sie sich einstellen kann.

Wird der Bedarf nach Schülerzahlen und nicht nach Klassen bemessen, ergibt dies eine eindeutige Orientierung der Schulen, sich um zusätzliche Schüler zu bemühen, jeder Schüler mehr heißt eine Verbesserung der eigenen Ressourcen. Bestimmen Klassenzahlen den Bedarf, geht der Steuerungsanreiz hin und her: Kurz unter der Teilungsgrenze besteht ein hoher Anreiz, zusätzliche



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Schüler zu gewinnen. Ist die Schule einmal darüber, kostet jeder zusätzliche Schüler, ohne etwas zu den Kosten beizutragen, muss also möglichst ferngehalten werden.

Gerade weil die konkreten Schülerzahlen nie planbar sind, muss den Schulen eine eindeutige Optimierungsrichtung vorgegeben werden. Es sollte sich in jedem Fall lohnen, wenn eine Schule sich attraktiv für zusätzliche Schüler macht.

Für die Attraktivität einer Schule sind nach Aussagen der Schulleitungen vor allem vier Faktoren wichtig:

- Ihre Lage und Erreichbarkeit gerade auch im Verhältnis zu Schulen mit vergleichbaren Angeboten.
- Ein bestimmter Nimbus, den Schulformen nach der Grundeinstellung von Eltern und Schülern genießen.
- Die Qualität des Unterrichts, welche die Schule über einen längeren Zeitraum konstant leistet und nachweisen kann.
- Die speziellen Angebote, die eine Schule über das allgemeine Pflichtprogramm hinaus ihren Schülern erschließt.

Die ersten beiden Einflussgrößen entziehen sich den Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule. Die beiden letzten kann sie sehr wohl gestalten, soweit die Mittelzuweisung nicht so knapp ist, das die einzelne Schule nur noch mit Mühe ein schlechtes Pflichtprogramm aufrechterhalten kann.

Damit ist eine weitere wichtige Voraussetzung eines sinnvollen Budgetierungssystems gegeben: die zumindest teilweise Beeinflussbarkeit der Bedarfsparameter durch die budgetierte Schule.

Allerdings sind durch die kontinuierlichen Sparmaßnahmen der letzten Jahre, die Spielräume der Schulen zu solcher Gestaltung erheblich beschnitten worden.

Die Steuerungswirkung der Schülerzahlen wird auch in den Schulen gesehen, akzeptiert und zur eigenen Aufgabe gemacht. In den Interviews mit den Schulleitungen haben fast alle Schulleitungen sehr bewusst die Lage Ihrer Schule innerhalb der genannten Attraktivitätskriterien geschildert. Es wird sehr genau gesehen, ob die Chancen einer Schule eher in der intensiven Kooperation innerhalb des Stadtteils, in einem attraktiven regional ausstrahlenden Angebotsprofil oder der Hamburg weiten Spezialisierung auf bestimmte Schülergruppen liegen.

Bei den Beruflichen Schulen sind es weniger die demografischen als wirtschaftliche Entwicklungen, die Einfluss auf die Schülerzahlen haben, z. B. die generelle Bereitschaft von Firmen, noch Ausbildung im dualen System anzubieten, das Beschäftigungswachstum bzw. der Abbau von Stellen in einzelnen Wirtschaftszweigen aufgrund ihrer jeweiligen Konjunktur oder die inhaltliche Umstrukturierung von Berufsbildern aufgrund von Neuerungen bei den Produkten und deren technischer Erstellung. Insoweit ist der Wandel der Ausbildungsgänge bei den Beruflichen Schulen am dynamischsten.

Unterschiedlich ist die Entschiedenheit und die Begeisterung der Schulleitungen, ihre Gestaltungsmöglichkeiten trotz der von ihnen mit zu tragenden Mittelknappheit wahrzunehmen. Die ganz überwiegende Mehrheit konnte auf konkrete Aktivitäten verweisen, mit denen nicht nur die



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

knappen Mittel auf die wichtigsten Angebote konzentriert, sondern auch noch die besondere Lage der Schule besser bewältigt, neue Unterrichtsformen entwickelt und das Profil der Schule gestärkt werden konnte.

Das war aber in vielen Fällen nur möglich, indem auch Abstriche an schulischen Angeboten gemacht worden sind, die den Schulleitungen sehr schmerzlich waren, z.B. an Grundschulen Reduzierung der Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, verringerte Einzelförderung durch Reduzierung der Teilungsstunden, an Gesamtschulen die Reduzierung der Differenzierung innerhalb eines Jahrgangs.

Der Bedarfsparameter „Schülerzahlen“ hat deshalb nach Einschätzung des Gutachters eine wichtige und richtige Wirkung zur Selbststeuerung von Schulen.

Dieser Bedarfsparameter wirkt allerdings nicht erst seit Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells. Auch im Zuteilungsmodell nach Pflichtwochenstunden wurden in Hamburg die Schülerzahlen als entscheidende Variable für den Unterrichtsbedarf angesetzt.

### 4.1.2.2 Gesamtbedarfsbezogenes Verfügungsbudget der Schulen

Neu ist seit Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells, dass den Schulen proportional nicht nur zu dem schülerbezogenen Unterrichtsbedarf sondern zum Gesamtbedarf, d.h. einschließlich der speziellen unterrichtlichen Fördermaßnahmen und sonstiger Kapazitätszuweisungen ein definiertes Zeitbudget für allgemeine Aufgaben und für Funktionsaufgaben zugewiesen wird, das ca. einem Drittel des Gesamtbedarfes, bzw. ca. 25% des gesamten Arbeitszeitbudgets entspricht. Das ist nur deshalb möglich, weil die Arbeitszeit von Lehrkräften gegenüber früher stärker nach notwendigen Teilaufgaben strukturiert und die Erwartung des Arbeitgebers an den Zeitaufwand der pro Teilaufgabe zu erbringen ist, stärker normiert worden ist.

Bisher war nur das Unterrichtsstundendeputat zeitlich genau festgelegt und es war grundsätzlich qualitativ bestimmt, dass auch die Unterrichtsvor- und Nachbereitung, die Teilnahme an Konferenzen, an weiteren schulischen Veranstaltungen, an Fortbildung, die Vertretung und Gespräche mit Eltern etc. dazu gehörten. Eine zeitliche Vorstellung zur Intensität der Wahrnehmung dieser Aufgaben war nicht fixiert.

Genau dies hat zu der enormen Streubreite der tatsächlich von Lehrkräften eingesetzten Arbeitszeit geführt, die eben nicht nur von einer objektiven Warte notwendiger schulischer Anforderungen gesteuert wird, sondern weitgehend von einer individuellen Prioritätensetzung.

Deshalb ist diese Freiheit für bestimmte Teilaufgaben ersetzt worden durch normative Vorgaben, wie viel Zeit der einzelnen Lehrkraft im Jahresdurchschnitt für die Vor- und Nachbereitung Ihres Unterrichts zugewiesen wird und wie viel Zeit sie der Schule im Lauf des Jahres für Aufgaben wie Aufsichten, Konferenzen, Vertretung, Fortbildung zur Verfügung stellen muss.

Die Zeitsouveränität der einzelnen Lehrkraft ist damit teilweise beschnitten worden zugunsten einer höheren Zeitverfügungssouveränität ihrer Schule. In großen Teilen bleibt ihr eine persönliche



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Zeiteinteilung vorbehalten z. B. bei der Vorbereitungsintensität für verschiedene Fächer oder Klassen, dem Aufwand für Elterngespräche oder ähnlichen nicht an der Schule zu erbringenden Aufgaben.

Das Lehrerarbeitszeitmodell trennt also viel ausdrücklicher als das Pflichtwochenstundenmodell die Ebene der Zuweisung von Kapazität an die Schulen und die Ebene der Zuweisung von Zeitbudgets an die Lehrkräfte. Im Pflichtwochenstundenmodell reicht die Schulleitung gewissermaßen das Lehrdeputat der einzelnen Lehrkraft unter Verteilung auf die Klassen an diese durch. Dabei kann sie versuchen, die Zustimmung der einzelnen Lehrkraft zur Übernahme weiterer Aufgaben zu gewinnen, ohne dafür deren Unterrichtsverpflichtung verringern zu können. Im Lehrerarbeitszeitmodell kann sie über die relative Struktur von Unterrichts- und anderen Aufgaben pro Lehrkraft entscheiden, sie kann von jeder Lehrkraft eine bestimmte Kapazität für Aufsichten, Konferenzen, Vertretung, Fortbildung abfordern, weil sie als Teil der Arbeitszeit normiert sind.

Zwar gab es auch im Pflichtwochenstundenmodell bestimmte „Anrechnungstatbestände“ z. B. Schulleitung, Führung von Sammlungen, Beratungslehrer, bei deren Wahrnehmung eine „Entlastung von Unterricht“ gewährt werden konnte. Der Unterschied zum Lehrerarbeitszeitmodell besteht in Folgendem:

- Diese Tatbestände waren ihrer Art nach auf wenige begrenzt.
- Die Zuteilung an die Schulen beruhte auf einer spezifischen Zuteilungsentscheidung der Behörde.
- Die jeweils mögliche Entlastung war in Einheiten von wöchentlichen Unterrichtsstunden fixiert und nicht nach tatsächlichem Aufwand beliebig skalierbar.
- Das Volumen der dafür insgesamt bereitgestellten Kapazität war deutlich geringer.

Die Hauptpositionen für Entlastungsstunden, die nach dem alten System im Schuljahr 2002/03 stellenmäßig finanziert worden sind, waren

- Schulleitung
- Sammlungen
- Beratungslehrer
- Qualifizierung der Lehrerausbildung
- Beratungslehrrausbildung
- Fachkoordination in Gesamtschulen.

Dafür und für weitere kleine Positionen, bei denen es im Nachhinein sehr schwer ist, detailgenau auszurechnen, welche Anteile in den F-Stunden aufgegangen sind, standen in diesem Schuljahr rund 980 Stellen zur Verfügung. Das waren rund 7% des anerkannten Bedarfs. Dabei schwankte dieser Anteil pro Schulform zwischen 6,5% bei den Sonderschulen und 8,5% bei den Gesamtschulen.

Im Schuljahr 2003/04 standen dagegen rund 16% des gesamten Stellenvolumens für F-Zeiten zur Verfügung. Der Effekt kommt dadurch zustande, dass die vorher implizit in den Lehrerwochenstunden enthaltenen Anteile für A- und F-Aufgaben durch die Normierung des Unterrichtsaufwands und der U-Zeiten getrennt ausgewiesen werden.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Man kann es auch so ausdrücken, die „Zeitziehungsrechte“ der einzelnen Lehrkraft, ihre gesamte Arbeitszeit weitgehend nur für die Unterrichtsvorbereitung zu verwenden, sind durch die Normierung des anerkannten außerunterrichtlichen Vor- und Nachbereitungsbedarfes zugunsten schulischer Funktionen begrenzt worden. Lehrkräfte, die schon immer in ihrer Arbeitszeit auch diese Funktionen berücksichtigt haben, trifft durch das neue Arbeitszeitmodell keine persönliche Verschlechterung.

Durch die prozentuale Anbindung der Zuweisung für A- und F-Zeiten an den Gesamtbedarf der Schule hat auch die Gleichverteilung über alle Schulformen und Schulen zugenommen, wobei der relative Gewinn an freier Verfügbarkeit für die Gesamtschulen am geringsten ausfällt.

Damit ist auch ein Schritt in Richtung eines fairen Wettbewerbs zwischen Schulen getan worden, indem eine systematisch gleichmäßigere Verteilung der Verfügungsmittel jeder Schule vorgenommen worden ist.

Mit der Herstellung eines erweiterten Verfügungsrahmens der Schulen für Funktionsaufgaben erfüllt das Lehrerarbeitszeitmodell insoweit die Anforderung eines guten Budgetierungssystems, den budgetierten Betrieben so viel Gestaltungsspielraum wie möglich zu geben, aus folgenden Gründen besser als das Pflichtwochenstundenmodell:

- Es stellt einen höheren Anteil der Arbeitszeit von Lehrkräften der bewussten Disposition durch den Betrieb „Schule“ zur Verfügung.
- Es räumt der einzelnen Schule größere Möglichkeiten ein, die Auswahl der ihren Lehrkräften zu übertragenden Funktionsaufgaben selbst zu bestimmen und den dafür gewährten Zeitaufwand im Rahmen schulspezifischer Prioritäten selbst zu skalieren.
- Für bestimmte Aufgaben von Lehrkräften, deren Einforderung auf freiwilliger Basis für die Schulleitung schwierig war, die aber wichtig für den reibungslosen Betrieb und die Weiterentwicklung der Schule sind, wie Vertretung und Fortbildung, werden bestimmte Zeitkontingente definiert, die eine eindeutige Orientierung für Lehrkräfte und Schulleitung darstellen.
- Durch die erhöhten Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule, Prioritäten innerhalb der ihr zur Verfügung stehenden Mittel zu setzen, wird die Eigenverantwortung der Schule, im eigenen Interesse verantwortungsvoll mit knappen Mitteln umzugehen und die knappen Kapazitäten dahin zu steuern, wo sie den pädagogischen Zielen am meisten nutzen, gestärkt.

### 4.1.2.3 Fächerspezifische Faktorisation als Parameter des Unterrichtsbedarfes

Neben dem schulspezifischen Parameter „Schülerzahlen“ bestimmt im Lehrerarbeitszeitmodell als zweite entscheidende Einflussgröße der durch die Faktorisation ausgedrückte Normzeitbedarf pro Unterrichtsstunde je Fach, Schulform und –stufe den Kapazitätsbedarf.

Darin liegt ein entscheidender Unterschied zum Pflichtwochenstundenmodell, das davon ausgeht, dass jede Unterrichtsstunde den gleichen Kapazitätsbedarf auslöst.

Grundsätzlich ist wohl wenig umstritten, dass verschiedene Unterrichtsfächer unterschiedlichen Arbeitsaufwand vor allem in der Vor- und Nachbereitung von Unterricht und bei Entwurf und





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Durchführung von Lernerfolgskontrollen ausmachen. Auch die empirischen Erhebungen zur tatsächlichen Arbeitszeit von Lehrkräften belegen, dass es – bei aller enormen individuellen Streuung des Aufwandes von Lehrkräften – relevante Unterschiede im durchschnittlichen Aufwand pro Fach gibt.

Nun müssen nicht alle tatsächlich gefundenen Unterschiede im Aufwand auch in der Soll-Bemessung berücksichtigt werden. Die empirische Untersuchung in NRW hat z. B. große Unterschiede in der durchschnittlichen tatsächlichen Arbeitszeit nach Schulformen ergeben. Eine Soll-Bemessung, welche diese Unterschiede zur Grundlage machen würde, und Lehrern je nach Schulform unterschiedlich lange Arbeitszeiten zumuten würde, wäre aus arbeitsrechtlichen Gründen nicht zulässig. Dies war der Irrtum der 1. Arbeitszeitkommission. Solche Unterschiede müssen eher beseitigt werden.

Wie groß fächerspezifische Unterschiede in eine Soll-Vorgabe für Unterrichtsaufwand eingehen, ist letztlich eine Frage der pädagogischen Bewertung des Faches. Der Aufwand muss institutionell vorgegebene Begleitarbeiten zum Unterricht dieses Faches wie Klassenarbeiten, vorgegebene Projekte, Unterrichtsformen oder Abschlussprüfungen, ermöglichen.

Dabei ist es ein plausibles Kriterium, den durchschnittlichen Aufwand, den Lehrkräfte eines Faches für diese unterrichtsbezogenen Zusatzarbeiten tatsächlich erbringen, als Normwert und Beweis der Machbarkeit anzusetzen.

In Hamburg hat es viele Proteste betroffener Lehrkräfte gegeben, die sich angesichts des von ihnen persönlich eingebrachten Arbeitseinsatzes empört über die mangelnde Wertschätzung und die Unangemessenheit der Faktorisierung „ihres Faches“ gezeigt haben. Dies betraf insbesondere Fächer wie Sport, Kunst, Musik, die institutionell weniger durchstrukturiert sind als andere Fächer, aber von vielen Kollegen sehr engagiert und mit viel persönlichem Aufwand gestaltet werden. Die Empörung ist völlig berechtigt, soweit dieses Engagement eingebracht wird, sie richtet sich nur an den falschen Adressaten.

Denn ein Zuweisungssystem, das generell über alle Schulformen und Schulen gültig sein soll, kann sich nur an dem Durchschnittsniveau von Leistungen und Aufwand orientieren, das einigermaßen verlässlich auch innerhalb des gesamten Schulsystems erbracht wird. Es kann nicht **generell** die Arbeit von Sport-, Kunst-, und Musikpädagogen so honorieren, wie es die Engagiertesten verdienen, wenn erwiesen ist, dass dieser Aufwand in der Fläche nicht erbracht wird.

Die empirischen Erhebungen zur tatsächlichen Lehrerarbeitszeit haben nachgewiesen, dass die fachspezifische Vorbereitungszeit pro Unterrichtsstunde in der Regel steigt, wenn eine Lehrkraft nur ein Fach unterrichtet, was in diesen Fächern relativ häufig ist. Dies ist ein umgekehrter Mechanismus, als zu erwarten wäre. Eine plausible Interpretation: der persönliche Vorbereitungsaufwand hängt eher von der ungeteilten Neigung für dieses Fach ab als von den Notwendigkeiten des Unterrichtes. Es mag ein besonders hochwertiger überdurchschnittlicher Unterricht dabei herauskommen. Das ist jedoch eine Frage der individuellen Bewertung und Honorierung von Unterrichtsqualität, die nur an jeder Schule beurteilt und gelöst werden kann.

Insofern trifft die Faktorisierung, die am tatsächlichen Durchschnitt des von allen Kollegen erbrachten Zeitaufwandes orientiert ist, die hoch engagierten Lehrkräfte als ein negativer Reflex der geringeren Einsatzbereitschaft ihrer Kollegen. Das ist im Ergebnis für die so Betroffenen ungerecht. Diese Ungerechtigkeiten können jedoch nicht durch das generelle Zuweisungssystem beseitigt werden.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Eine Regelung der Zuweisung von Aufgaben an Lehrkräfte, die den enormen Unterschieden in Leistung und Arbeitseinsatz von einzelnen Lehrkräften gerecht wird und eine angemessene Relation von geleisteter Unterrichtsqualität und anzurechnendem Aufwand herstellt, kann nur an den Schulen getroffen werden.

Nur dort kann die relative Qualität des Unterrichts der einzelnen Lehrkraft unter den spezifischen Unterrichtsbedingungen der Schule beurteilt und in einen angemessenen Vergleich mit dem Durchschnitt gesetzt werden. Nur dort ist eine Bewertung möglich, ob der zu finanzierende Unterrichtsaufwand auch die dringlichsten pädagogischen Prioritäten dieser Schule trifft oder beispielsweise einer subjektiven Vorliebe der Lehrkraft entspringt, den sich die Schule unter Knappheitsgesichtspunkten eigentlich nicht leisten kann.

Allerdings ist eine Auseinandersetzung über die relative Leistung von Lehrkräften gerade an Schulen besonders schwer.

Das hat viele Gründe:

- Es ist objektiv schwer für Dritte, die laufende Arbeit einer Lehrkraft ständig einzusehen und zu beurteilen.
- Schulen sind sehr wenig hierarchisch ausgeprägte Betriebe, die Zusammenarbeit ist sehr auf Kollegialität ausgerichtet und auch angewiesen. Das widerspricht einseitigen Akten der Leistungsbeurteilung gegenüber einem Mitglied dieses Kollegiums.
- Lehrkräfte haben sich diesen Beruf teilweise genau deshalb ausgewählt, weil sie die individuelle Unabhängigkeit suchen.
- Es ist schwer, einen Konsens innerhalb der Schule über Kriterien zu erzielen, woran sich die individuelle Leistung und relative Qualität des Unterrichtes messen soll.
- Es ist schwer, einen Konsens über die richtige Gewichtung der Erschwernisse für Unterricht aus anderen Gründen, z. B. Belastungen durch spezielle Schüler, Eltern, Räume, Kooperationssituationen herzustellen.
- Personalräte widersetzen sich häufig einer Leistungsbeurteilung.
- Es gibt eine spezifische Reproduktion von Schülerverhalten bei Lehrkräften, Kollegiumsmitgliedern, die etwas leisten wollen, als „Streber“ sozial zu ächten.
- Die Grundstimmung in vielen Kollegien geht eher dahin, sich als Gemeinschaft der Lehrkräfte solidarisch wohl fühlen zu wollen, als das unangenehme und mit Sicherheit konfliktbeladene Thema des ungleichen Engagements und der ungleichen Leistung untereinander thematisieren zu wollen.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Eine individuell gerechte Würdigung von Aufwand und Leistung jeder Lehrkraft ist deshalb gegenwärtig aus zweierlei Gründen nicht zu erreichen:

- Für das zentrale Zuweisungssystem ist es unmöglich, alle Kriterien einer individuell gerechten Leistungs- und Aufwandsbeurteilung zu erfassen und darzustellen.
- Auch den Schulen fällt es schwer, den „unsichtbaren“ Aufwand ihrer Lehrkräfte zu erfassen, die erzielte Unterrichtsqualität einzuschätzen und den erforderlichen Aufwand vor dem Hintergrund der speziellen schulischen Voraussetzungen zu bewerten. Viele Schulleitungen mögen eine subjektive Einschätzung zu diesen Sachverhalten pro Lehrkraft haben. Sie werden aber Mühe haben, diese Einschätzungen so zu objektivieren, dass sie damit auch eine unterschiedliche Behandlung von Lehrkräften rechtfertigen können.

Eine Abweichung von dem zentral gesetzten Durchschnittstandard der Faktorisierung pro Fach konnten und wollten die meisten Schulleitungen im ersten Anlauf des Arbeitszeitmodells weder generell nach Fächern an ihrer Schule noch individuell nach Lehrkräften einführen. Wenn modifiziert wurde, dann in der Regel zur Abmilderung der Differenzierung. Es hieß „dieses Fass können wir nicht auch noch aufmachen“, die daraus entstehenden Konflikte an den Schulen wären nicht mehr zu bewältigen gewesen. Die zentrale Vorgabe wurde dankbar als "leider von der Schulleitung nicht beeinflussbar" entgegengenommen.

Diese gegenwärtig geringe Fähigkeit von Schulen, die individuell unterschiedlichen Beiträge von Lehrkräften zu Unterrichtsqualität und pädagogischem Ergebnis der Schule auch individuell zu erfassen und zu honorieren, ist ein gewichtiges Argument, warum Schulen zu einer autonomen Ressourcensteuerung noch nicht in der Lage sind. Dadurch wird knapper Aufwand an tatsächlicher Lehrerkapazität falsch honoriert, zu viel Geringleistung voll mitfinanziert und es werden berechnete Erwartungen der Leistungsträger enttäuscht.

Freilich ist es ohne Kriterien und messbare Belege über unterschiedliche Unterrichtsleistungen und Beiträge zum pädagogischen Erfolg der Schule auch kaum möglich, eine Diskussion über eine individuell unterschiedliche zeitliche Honorierung von Unterrichtsleistungen durchzuführen. Deshalb ist es wichtig, dass Schulen solche Kriterien entwickeln und bereit sind, sich einer externen Evaluation anhand anerkannter Messstandards zu stellen. Dazu müssen zentrale Vorgaben den Schulen noch stärker die Notwendigkeit nahe bringen, an der Schule eine bewusste Auseinandersetzung über die schulspezifische Optimierung von Aufwand und Ergebnis und deren Messbarkeit zu führen.

Das Budgetierungssystem sollte so angelegt sein, dass Schulen, die sich dieser Auseinandersetzung stellen, Freiräume zur spezifischen Gestaltung ihrer schulischen Arbeit erwirtschaften können. Es sollte bewirken, dass Teams, die gemeinsamen Unterricht machen, nicht dulden, wenn sich eine Lehrkraft hinter der „Unsichtbarkeit“ ihrer persönlichen Unterrichtsvorbereitung zu verstecken sucht und damit den gemeinsamen Ergebnisfolg gefährdet.

Diese Auseinandersetzung muss nicht sofort auf eine durchgängige individuelle Leistungskomponente fokussiert werden. Sie kann insbesondere durch den Zuschnitt und die Honorierung von Funktionen, die nicht unmittelbar personell vergleichbar sind, den Grundsatz und die Einsicht fördern, dass Leistung – wenn richtig eingesetzt – der Schule und dem Kollegium insgesamt nützt und hervorragende Leistungen es verdienen, besonders belohnt zu werden. Beispiele dafür können sein:



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- Lehrkräfte, die Unterrichtsmaterialien entwickeln, die anderen eigenen Vorbereitungsaufwand ersparen, bekommen einen Teil von deren Vorbereitungszeiten als U- oder F-Zeiten „überwiesen“. Das muss nicht zu mehr Unterrichtsstunden für die entlasteten Lehrkräfte führen, wenn diese in Höhe der bei ihnen für Unterrichtsvorbereitung entfallenden Zeiten andere Funktionen übernehmen. Es setzt aber eine Flexibilisierung der relativen Anteile von F- und U-Zeiten an der Schule voraus.
- Lehrkräfte, die Kurse oder Veranstaltungen anbieten, durch welche die Schule neue Schüler gewinnt, könnten mit einem Teil der von diesen Schülern mitgebrachten F-Zeiten besonders belohnt werden.
- Lehrkräfte, die einen Fachunterricht anbieten, der einen aus dem Profil der Schule begründeten und definierten höheren Qualitätsanspruch hat, als an dieser Schulform und Stufe üblich, wird ein höherer Faktor für die Unterrichtsvorbereitung zuerkannt. Das Zeitbudget dafür muss entweder durch Reduzierung des Faktors bei anderen für das Schulprofil weniger wichtigen Fächern bzw. durch Reduzierung der Faktoren für kleine Kurse oder durch Einsparung bei den F-Zeiten erwirtschaftet werden.
- Lehrkräfte, die besonders geschickt in der Vermittlung von Unterrichtsstoff sind, könnten in größeren „Vorlesungen“ evtl. zwei Kursen den Stoff vermitteln, der anschließend in kleineren Kursgruppen aufbereitet wird. Die durch die eine gewonnene „Kurs-Unterrichtsstunde“ ersparte U-Zeit kann dieser Lehrkraft teilweise als Erhöhung des Faktors angerechnet werden, die andere Lehrkraft müsste ihre ersparte Vorbereitungszeit in den U-Zeiten-Topf zurückgeben.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die mit dem Lehrerarbeitszeitmodell eingeführte unterschiedliche Faktorisierung für unterschiedliche Unterrichtsfächer einen deutlichen Beitrag zu einer gerechteren Verteilung der Unterrichtsbelastung darstellt, weil sie nach dem durchschnittlich tatsächlich geleisteten Aufwand pro Fach differenziert und die Erwartung des Arbeitgebers an den durchschnittlich an den Schulen zu leistenden Zeitaufwand vorgibt.

Damit bleibt sie aber auf halbem Wege stehen, weil sie Normen nur für die erste Zuweisungsebene, den Durchschnitt für alle Schulen, vorgibt und keine befriedigenden Regeln für die Lösung auf der zweiten Zuweisungsebene vorzeichnet, wie unterschiedliche individuelle Leistungen im gleichen Fach innerhalb der Schulen honoriert werden können.

Unbefriedigend bleibt auch, dass es sicherlich unterschiedliche Leistungsniveaus an Schulen insgesamt gibt und dennoch alle an den gleichen Zuweisungsmaßstäben teilhaben. Dieses Problem lässt sich nur lösen, wenn anerkannte Maßstäbe zur Ermittlung eines Leistungsvergleichs unter Schulen eingesetzt werden können.

### 4.1.2.4 Berücksichtigung weiterer externer oder interner Parameter für Kapazitätsbedarf

In der Diskussion über das Lehrerarbeitszeitmodell in Hamburg wird kritisiert, das Modell habe zwar eine Faktorisierung eingeführt, diese Faktorisierung sei aber unzureichend, weil sie diverse relevante Einflussgrößen für den Aufwand nicht berücksichtige. Als Beispiele werden genannt

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

- unterschiedliche Kursgrößen
- unterschiedliche Schwierigkeit von Schülergruppen
- besondere körperliche Belastung bestimmter Unterrichtssituationen
- psycho-soziale Belastungen.

Daraus wird gefolgert, dass die zentral festgelegte Faktorisierung „ungerecht“ sei und es wird die Beibehaltung des alten Zustandes gefordert.

Die empirischen Ergebnisse widerlegen diese Folgerung. Die in NRW gemessenen fachlichen Aufwandsunterschiede sind trotz aller hier genannten weiteren Einflussfaktoren gemessen worden, die auch dort präsent waren. Eine Nivellierung entgegen der fachlichen Unterschiede wegen dieser weiteren Einflussfaktoren wäre nur dann gerechtfertigt, wenn diese immer genau „antizyklisch“ zu den fachlichen Erschwernissen wirken würden. Das ist nicht der Fall, sondern sie folgen ganz anderen Tatbeständen, die von Fall zu Fall die Erschwernisse zusätzlich erhöhen oder mindern können. „Belastungswellen“ aus diesen Faktoren fallen nicht jeweils in die „Belastungstäler“ der fachlichen Differenzierung.

Zu bewerten ist, ob die hier genannten Einflussgrößen als zusätzlich zu berücksichtigende Größen

- überhaupt bei der Bemessung des Bedarfes für zeitlichen Aufwand berücksichtigt werden könnten,
- ob dies einen Einfluss auf die Faktorisierung haben sollte,
- ob dies auf der Ebene der Kapazitätszuweisung an Schulen oder der an Personen gelöst werden könnte.

Dies muss für jede dieser Einflussgrößen differenziert gesehen werden.

### Kursgrößen

Das zentrale Zuweisungssystem legt die Basisfrequenz zugrunde, wenn es die U-Zeiten zur Erfüllung der Stundentafel in den einzelnen Schulstufen bestimmt. Damit sind diese Frequenzen als Basis für den „Durchschnittsaufwand“ der Faktorisierung normiert. In diesem Aufwand sind in der Regel gewisse frequenzabhängige Aufwände, z.B. für die Kontrolle von Hausaufgaben oder die Korrektur von Klassenarbeiten enthalten. Deshalb sollte eine Variation der Kursgrößen auch eine Veränderung der Faktorisierung ermöglichen.

Welche Größenordnung eine solche Variation der Faktorisierung nach Kursgrößen haben sollte, kann allerdings nur anhand der Häufigkeit und des Umfangs der Abweichungen an einer Schule insgesamt bestimmt werden.

Mit der Formulierung „Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann auf Grund besonderer Verhältnisse im Unterricht einzelner Klassen die Faktoren mit Zustimmung der zuständigen Behörde im Einzelfall abweichend festlegen, um eine angemessene zeitliche Bewertung der unterrichtsbezogenen Aufgaben zu erreichen“, sieht die LehrerarbeitszeitVO in Hamburg eine solche schulspezifische Modifikation der Faktoren nach Kursgrößen ausdrücklich vor.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

### **unterschiedliche Schwierigkeit von Schülergruppen**

Dass bestimmte Eigenschaften von Schülergruppen einen unterschiedlichen Zeitaufwand in der pädagogischen Betreuung auslösen können, ist grundsätzlich in den Personalbemessungssystemen für Schulen anerkannt. Dies zeigt sich an den unterschiedlichen Basisfrequenzen, die generell für Schulformen und Schulstufen festgelegt sind und die besondere Modifikationen für Förderschulen, spezielle Förderschulen oder für Integrationsklassen beinhalten.

Geringere Frequenzen sind also ein spezifischer Steuerungsinhalt, um eine höhere Betreuungsintensität für bestimmte Schülergruppen zu erreichen.

Ein anderer dazu geeigneter und in Hamburg angewendeter Steuerungsmechanismus ist die Zuweisung spezieller Förderstunden, z.B. für die Sprachförderung von Schülern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, für herkunftssprachlichen Unterricht oder andere spezielle Förderprogramme, die an besondere Voraussetzungen der jeweiligen Schüler anknüpfen.

Der Katalog der Eigenschaften von Schülergruppen, die im Sinne des zentralen Zuweisungssystems aus bildungspolitischen Gründen generell mit unterschiedlichem Aufwand bedacht werden sollen, ist mit den Frequenzregelungen und den speziellen unterrichtlichen Zuweisungen grundsätzlich abschließend geregelt. Es ist nicht Aufgabe des Gutachters, die darin zum Ausdruck kommende bildungspolitische Prioritätensetzung zu bewerten, es sei denn, sie wäre willkürlich und un schlüssig.

Unabhängig von den bildungspolitisch bewerteten und mit unterschiedlichem Förderaufwand versehenen Eigenschaften von Schülergruppen kann es innerhalb der Schulen besondere Schülergruppen geben, die besonders schwer zu betreuen sind.

Das kann völlig unterschiedliche Gründe haben, z. B.

- ein erhöhter Anteil sozial auffälliger Jugendlicher, der auf die besondere Situation eines sozialen Brennpunktes zurückzuführen ist und nach bestimmten Stadtteilen variiert,
- hohe Anteile von sozial schwachen und schulumüden Schülern, die besonders schwer für Unterricht zu motivieren und häufig in den Haupt- und Realschulen oder bestimmten Formen der beruflichen Schulen vertreten sind,
- Wohlstandsverwahrlosung und Drogenaffinität, die ein Problem auch an Gymnasien sein können

Für diese Art der Differenzierung nach schwierigen Schülergruppen gibt es im Lehrerarbeitszeitmodell keine Berücksichtigung. Es gab sie allerdings auch nicht im vorherigen Pflichtwochenstundenmodell. Die Forderung ist erst im Zusammenhang mit der Kritik an der Berechtigung der fächerspezifischen Faktorisierung erhoben worden. Die Kritik geht dahin, dass diese Faktorisierung zu einseitig auf die intellektuell fachlichen Schwierigkeiten des Unterrichtes abhebe.

Es ist plausibel, dass schwierige Schülergruppen nicht nur den Stress in der Zeit, in der mit ihnen gearbeitet wird, erhöhen, sondern auch zusätzlichen Zeitaufwand in der Vor- und Nachbereitung des Unterrichtes erfordern. Der Unterschied zu der fächerspezifischen Differenzierung besteht darin, dass es empirisch abgesicherte Daten weder für eine genau messbare Abgrenzung „schwieriger





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Schülergruppen“ noch für den spezifischen Mehraufwand gibt, der für diese Gruppen aufzubringen ist. Es dürfte in Folge dessen schwierig sein, solche Daten schulübergreifend zu normieren.

Nach welchen Anhaltspunkten sollen „schwierige Schüler“ generell klassifiziert und nach welchen Maßstäben soll ein Zusatzaufwand für sie bemessen werden?

Der Gutachter sieht hierfür gegenwärtig keine überzeugenden Lösungsmöglichkeiten. Auf absehbare Zeit ist wohl davon auszugehen, dass jede Schule mit ihrem generellen Budget auch ihre „schwierigen Schüler“ betreuen muss. Das schließt nicht aus, dass eine Schule für sich intern entscheidet, den Aufwand und damit die Faktorisierung nach Klassen unterschiedlich schwieriger Schüler zu differenzieren. Die genannte Regelung der LehrerarbeitszeitVO ermöglicht dies. Die Schule muss dann freilich in beide Richtungen vom Durchschnitt abweichen, um insgesamt innerhalb des Budgets zu bleiben.

Es gibt auch Schulen, die die ihnen zur Verfügung stehenden Zeiten sehr bewusst für den Umgang mit schwierigen Schülern einsetzen, indem sie ihre schulischen Angebote, z. B. die „Aktiven Pausen“ oder eine „Insel für Unterrichtsstörer“ oder hohe Anteile von Projektunterricht oder besondere Formen von Praktika darauf ausrichten.

### **Besondere körperliche Belastung in bestimmten Unterrichtssituationen**

Insbesondere für Sportlehrer wird argumentiert, dass zwar möglicherweise die Vor- und Nachbereitung für den Unterricht nicht so zeitaufwendig sei wie für andere Fächer, dass aber die physische Belastung während des Unterrichtes wegen des Lärms in der Turnhalle umso höher sei. Deshalb müsse die Faktorisierung angepasst werden. Ähnliches wird teilweise für den Schwimmunterricht gefordert.

Die Lehrerarbeitszeitkommission hatte sich ausdrücklich mit der Frage befasst, ob physische oder psycho-soziale Belastungsfaktoren in die Personalbemessung nach dem Lehrerarbeitszeitmodell eingehen sollten. Sie hatte sich dagegen entschieden, weil sie es für angemessener hielt, in solchen Fällen die Belastung möglichst dadurch in Grenzen zu halten, dass diese Belastungen in Ausübung der Führungskompetenz von Schulleitungen gleichmäßig auf alle dafür in Frage kommenden Lehrkräfte verteilt werden sollten.

Es gibt verschiedene Untersuchungen, die nahe legen, dass ein Teil der Lehrkräfte hoch belastet und aus diesen Gründen auch gesundheitlich gefährdet ist. Auch in Hamburg haben Lehrkräfte einen hohen Anteil an vorzeitigen Pensionierungen wegen Dienstunfähigkeit im Vergleich zum übrigen Öffentlichen Dienst. Das stimmt durchaus überein mit den empirischen Erhebungen in NRW. Deshalb darf das Problem der Belastung – vor allem der Lehrkräfte, die hohen Zeitaufwand in ihre Arbeit stecken – nicht leicht genommen werden.

Die bekannten Studien stimmen allerdings nicht überein in der eindeutigen Zuordnung, welche Belastungsfaktoren unter welchen Umständen mit hoher Sicherheit für viele Lehrkräfte entscheidend für gesundheitliche Belastung und Beeinträchtigung sind. Dieses setzt eine entsprechende Gefährdungsbeurteilung für jede Schule, bzw. für jede einzelne Lehrkraft voraus. Erst die Evaluation im Rahmen des Projekts ProGess (Projekt Gesundheitsförderung durch Gefährdungsbeurteilung am Arbeitsplatz Schule) kann erste Hinweise darauf geben, inwieweit Schulleitungen in ihrer



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Personalverantwortung strukturelle Maßnahmen ergreifen, einzelne Lehrkräfte bestehende Unterstützungssysteme nutzen können oder von Seiten der Behörde gezielte Maßnahmen erforderlich sind.

Es werden in unterschiedlicher Gewichtung insbesondere folgende Faktoren genannt

- Lärmbelastung (Uni Bremen 2003)

Allerdings wird die Lärmbelastung nicht nur in Turnhallen, sondern auch in Pausenhallen, Klassenräumen und sogar Lehrerzimmern als belastend identifiziert.

- Konflikte mit Eltern und sozialer Druck (Uni München 1999)

Der Druck nicht nur schulische Kenntnisse zu vermitteln sondern auch erzieherische Defizite in den Elternhäusern zu kompensieren wird danach als besonders belastend empfunden.

- Das Verhalten von „schwierigen Schülern, Klassenstärke und Stundenzahl (Uni Potsdam 1999, Projekt „bugis“ Niedersachsen).

Dabei wurde das Verhalten von schwierigen Schülern als eindeutiger Hauptbelastungsfaktor ermittelt.

Kompensieren von gesellschaftlichen Missständen, hohe Klassenschülerzahl, Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen, stark unterschiedliches Leistungsniveau der SchülerInnen (Studie LehrerIn 2000, Österreich)

Dies waren die wichtigsten Punkte, die in einer relativ breit angelegten Studie in Österreich als Hauptbelastungsfaktoren herausgestellt worden sind.

- In vielen dieser Studien wird ebenfalls mangelnde Führungskompetenz als ein wesentlicher Belastungsfaktor genannt. Dieses Thema kann ebenfalls nur auf anderen Ebenen wie z. B. gezielter Personalauswahl und der Qualifizierung von Führungskräften bewegt werden.

Wie stark diese Belastungen individuell wirken, hängt also nach den vorliegenden Studien auch sehr von der Organisation innerhalb der einzelnen Schule ab sowie von den persönlichen Strategien der Lehrkräfte, mit diesen Belastungen umzugehen.

Das Dienstrecht erkennt bereits jetzt eine Schwelle der eindeutig feststellbaren gesundheitlichen Beeinträchtigung und Leistungsminderung an, die nach allgemeinen arbeitsrechtlichen Standards vom Personalärztlichen Dienst festgestellt werden und zur Verringerung der persönlichen Leistungserwartung führen.

Natürlich ist wichtig, dass es dazu nach Möglichkeit nicht kommt, sondern die Ursachen für solche Entwicklungen rechtzeitig erkannt werden und ihnen entgegengewirkt wird.

Allerdings hängt die reale Belastung jeweils einer bestimmten Lehrkraft sehr von den ganz spezifischen Umständen ihrer persönlichen Arbeitssituation, den räumlichen Bedingungen an ihrer Schule, den von ihr zu betreuenden Schülern und nicht zuletzt von ihrer persönlichen Belastbarkeit ab.

In der Summe sind dies Umstände, die in einem standardisierten Zuweisungssystem über alle Schulen nicht angemessen berücksichtigt werden können. Ein/e Sportlehrer/in kann hoch belastet





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

sein, wenn er/sie viele Stunden Sport unterrichten muss und dies in einer Dreifeldhalle mit drei parallel arbeitenden Klassen stattfindet. Aber nicht auf jede/n Sportlehrer/in trifft diese Situation zu.

Die Probleme der individuellen körperlichen und psycho-sozialen Belastungen von Lehrkräften können daher nach Auffassung des Gutachters nicht fallgruppenspezifisch im zentralen Personalbemessungssystem behoben werden. Sie können ebenfalls nur in der konkreten Situation an den Schulen unter der Verantwortung von Schulleitung, die relative individuelle Belastung und Belastbarkeit richtig einzuschätzen, gelöst werden. Eine Voraussetzung, die das zentrale Zuweisungssystem dafür schaffen muss, ist, dass den Schulen Spielräume verbleiben, für hoch belastete Lehrkräfte Entlastung zu organisieren.

Außerdem muss die BBS als Arbeitgeber problemadäquate institutionelle Anstrengungen unternehmen, um dem Problem der individuellen Überlastung auf anderen Wegen entgegen zu wirken. Dazu gibt es in Hamburg verschiedene Angebote des Landesinstituts zum Thema Lehrergesundheit und anderer Einrichtungen wie der „Beratungsstelle für Krisenbewältigung und Abhängigkeitsprobleme in der BBS“ und des „Arbeitsmedizinischen Dienstes“ mit den Betriebsärzten und einer Psychologin für Lehrkräfte, beispielsweise

- Seminare zum persönlichen Zeitmanagement für Lehrkräfte
- Konfliktmanagement insbesondere auch für Führungskräfte
- Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern
- Coaching-/Supervisions- und Beratungsangebote für einzelne Lehrkräfte, Gruppen, ganze Kollegien oder Schulaufsicht
- Auch die LUK hält als Versicherungsträger Unterstützungsangebote für Schulen bereit, z. B. zum Thema Lärm.

Mit der Einsetzung des Projektes Prograss hat die BBS eine Voraussetzung geschaffen, um das institutionelle Instrumentarium zu erweitern, persönlich hohe Belastungen von Lehrkräften rechtzeitig zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken. Gegenwärtig liegt der Schwerpunkt in der Erprobung von Instrumentarien und Verfahren zur psychosozialen Belastung an Pilotschulen aller Schulformen. Gleichzeitig führen diese Schulen eine Gefährdungsbeurteilung nach dem Arbeitsschutzgesetz von 1996, §§ 5 und 6, durch (inklusive der gesetzlich vorgeschriebenen Durchführung von ersten Maßnahmen und deren Dokumentation).

### 4.1.2.5 Schulspezifische Besonderheiten als Parameter für Kapazitätsbedarf

Es ist bereits gesagt worden, dass es unter Wettbewerbsgesichtspunkten wichtig ist, „faire“ und gleiche Ausgangsbedingungen für Schulen zu schaffen, deshalb sollten grundsätzlich eher externe, also die „Marktseite“ von Schule repräsentierende, als interne Voraussetzungen den schulischen Ressourcenrahmen bestimmen. Es sollte der Schule überlassen werden, wie sie sich optimal dafür organisiert.

Davon macht das Personalbemessungssystem nach dem Lehrerarbeitszeitmodell zwei Ausnahmen, durch „Ausgleichstöpfe“.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- Durch den „Funktionstopf“ werden kleine Schulen durch große Schulen subventioniert. Dies soll dem Gedanken Rechnung tragen, dass kleine Schulen, vor allem Grundschulen auch deshalb klein sind, weil sie ein ortsnahe Angebot in der Fläche sicherstellen sollen. Ihren Standort können sie sich nicht aussuchen. Sie haben aber als organisatorische Einheit einen fixen Grundverwaltungsaufwand, z.B. für Schulleitung.
- Durch den Teilzeitopf werden Schulen mit einer hohen Teilzeitquote durch solche mit einer geringen Teilzeitquote subventioniert. Dies begründet sich aus der erhöhten Grundlast für gleiche A-Zeiten, die für die unteilbaren allgemeinen Aufgaben pro Kopf von Voll- und Teilzeitkräften an diesen Schulen anfallen.

Grundsätzlich hält der Gutachter die beiden Parameter, Größe der Schule und Teilzeitquote, die nur bedingt der Gestaltungskraft der einzelnen Schule unterliegen, für berechtigte Ansatzpunkte einer differenzierenden Bedarfszuweisung.

Für manche Standorte mit einer geringen Schülersdichte vor allem für Grundschulen ist es sehr sinnvoll eine geringere Größe in Kauf zu nehmen, um eine noch zumutbare Erreichbarkeit für die Schüler sicherzustellen. Solche Schulen haben viel größere Schwierigkeiten, „wirtschaftlich“ zu sein, weil sie keine Kostendegression erreichen können, z.B. den Fixkostensockel für Schulleitung auf ein relativ kleines Kollegium umlegen müssen. Der Anspruch einer guten flächenmäßigen Versorgung sollte nicht auf Kosten dieser Schulen und ihrer Lehrkräfte realisiert werden, soweit etwa die Funktionszeit überproportional von der Funktion Schulleitung in Anspruch genommen wird.

Eine hohe Teilzeitquote ist aus verschiedenen personalpolitischen Gründen von Vorteil. Die einzelne Schulleitung kann nur geringen Einfluss auf das Beschäftigungsverhältnis zwischen Lehrkraft und der BBS als Arbeitgeberin nehmen. Deshalb sollte eine Benachteiligung der Schulen, die aufgrund einer hohen Teilzeitquote viele unteilbare A-Zeiten ausgeben müssen, vermieden werden. Eine Kompensation der zusätzlichen A-Zeiten, die für alle Lehrkräfte anfallen, die über die Stellenzahl hinaus an einer Schule beschäftigt sind, ist angemessen und findet in der gegenwärtigen Kapazitätszuteilung auch statt.

## 4.2 Kalibrierung des Steuerungssystems

### 4.2.1 Anforderungen an die Steuerungswerte

Auch wenn die im Lehrerarbeitszeitmodell genutzten Steuerungsgrößen richtig gewählt sind, ist doch zu fordern, dass die Normwerte, mit denen konkret gesteuert wird, bestimmte Qualitäten einhalten, bzw. in der Wirkung bestimmte Grenzwerte nicht unterschreiten.

Diese Qualitäten zu definieren ist nicht einfach, weil das Bildungssystem im Konfliktfeld der eigentlich notwendigen und wünschbaren Bildungsleistungen einerseits, der begrenzten Haushaltsmöglichkeiten der Freien und Hansestadt Hamburg andererseits liegt.

Der Gutachter würde deshalb die Anforderungen an die Gestaltung der Normwerte für Personalbemessung an Schulen in Hamburg unter den gegenwärtigen Umständen wie folgt formulieren:



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- Es ist legitim politisch zu fordern, dass auch das Bildungssystem einen Beitrag zur Konsolidierung des hamburgischen Haushaltes leistet, der angemessen zu der Schwere des gegenwärtigen Haushaltsungleichgewichtes insgesamt ist. Andererseits sollte berücksichtigt werden, dass Bildung eine langfristige volkswirtschaftliche Investition ist, die nicht kurzfristigen und vorübergehenden Finanzengpässen geopfert werden darf.
- Hamburg als grundsätzlich steuerkräftiges Bundesland sollte deshalb nicht wesentlich unter Ausstattungstandards fallen, die in anderen Bundesländern für nötig gehalten werden.
- Soweit Einsparungen im Bildungswesen aus Haushaltsgründen erforderlich sind, muss auch der Mut bestehen, entsprechende Leistungskürzungen den Bürgern gegenüber zu vertreten.
- Die Normwerte sollten so bemessen sein, dass sie eine „angemessene“ Verteilung der Haushaltsknappheit auf die unterschiedlichen Schulformen vornehmen, sie möglichst gleichmäßig belasten und ihnen dennoch erlauben, ihre spezifischen pädagogischen Konzepte in einen fairen Leistungswettbewerb einzubringen.
- Den einzelnen Schulen sollte durch die Normwerte nicht jeglicher Handlungsspielraum abgepresst werden, sondern es müssen ausreichende Budgetspielräume erhalten bleiben, um die Innovationspotenziale, die nur an den Schulen gestaltet werden können, zu erschließen. Dazu gehören Entwicklungen wie leistungsgerechtere Aufgabenzuweisung, Berücksichtigung individueller Belastungen, Förderung der Arbeitsproduktivität von Lehrkräften und Weiterentwicklung pädagogischer Angebote.

Dieser Handlungsspielraum sollte allen Schulen unabhängig von Schulform, Schulstufe; Größe oder anderen Strukturmerkmalen in einem angemessenen Umfang zur Verfügung stehen.

Den Schulen kann aber die Verpflichtung abverlangt werden, sich insoweit konform mit den Sparnotwendigkeiten des Gesamthaushaltes zu verhalten, als sie gegenwärtig einen Schwerpunkt darauf legen, die vorhandenen Ressourcen auch auszuschöpfen, die Effektivität ihrer schulischen Arbeit zu überprüfen und vorhandene Produktivitätspotenziale in der Arbeit von Schule und Lehrkräften zu erschließen.

- In Bezug auf die Lehrkräfte müssen die Normwerte so gesetzt sein, dass die geforderten Leistungen von einer „Normallehrkraft“ innerhalb der geforderten Arbeitszeit erfüllbar sind. Allerdings kann die „Erfüllbarkeit“ nicht innerhalb beliebig kleiner Teilaufgaben wie Elterngespräche oder Korrektur von Klassenarbeiten bzw. innerhalb beliebig kleiner Zeitabschnitte wie Stunden oder Wochen gemessen werden. Wegen der besonderen Arbeitszyklen und Arbeitsweise im Lehrerberuf sind temporär unterschiedliche Belastungen im Jahresverlauf zu akzeptieren und ist eine gewisse Elastizität, wie arbeitsaufwendig jeweils einzelne Teilaufgaben wahrgenommen werden, in der Verantwortung der Lehrkraft zu organisieren.

Als Beitrag zur Produktivitätssteigerung des „Bildungssystems“ kann von Lehrkräften gefordert werden, dass sie nicht nur ihre individuelle Arbeit entsprechend ihren persönlichen pädagogischen Standards leisten. Sie sind vielmehr gefordert, Verantwortung und Beiträge dafür zu übernehmen, dass Ihre Schule insgesamt leistungsfähiger und produktiver wird und sie ihre eigene Arbeitsweise im Hinblick auf „Produktivität“ kritisch überprüfen.

Einsparungen im Bildungswesen dürfen nicht einseitig auf Kosten der Lehrkräfte kompensiert werden, indem gefordert wird, es dürfe keinen Leistungsverlust geben. Ein begrenztes Opfer an

Mehrarbeit ist allerdings auch für Lehrkräfte zumutbar im Zuge der durch die Mittelknappheit erforderlichen allgemeinen Umstrukturierungen und Streichungen sozialer und staatlicher Leistungen und der schwierigen wirtschaftlichen Lage, die gegenwärtig viele Freiberufler, Beschäftigte und Bürger hart trifft.

Dabei muss gewährleistet sein, dass keine unzumutbaren individuellen Härten entstehen.

## 4.2.2 Der Finanzrahmen für das Bildungswesen in Hamburg

Ein grober Indikator für die personelle Ausstattung des Schulwesens ist üblicherweise die Schüler-Lehrer-Relation, die deshalb auch von der Kultusministerkonferenz als offizielle Vergleichsstatistik gepflegt und veröffentlicht wird. Das letzte Jahr, für das entsprechende Daten zur Verfügung stehen, ist das Schuljahr 2002/2003.

Die folgende Tabelle zeigt, welche Position Hamburg im Verhältnis zu anderen Ländern sowie im Verhältnis zum Bundesdurchschnitt einnimmt.

Schüler-Lehrer-Relation an staatlichen und nicht staatlichen Schulen im Schuljahr 2002/03, gegliedert nach Ländern und Schulform

Schuljahr 2002/2003	Grundschule	Hauptschule	Integrierte Klassen für H/R-Schulen	Realschule	Gymnasium		Integrierte Gesamtschule		Förderschule <sup>1)</sup>	Spez. Sonderschule <sup>1)</sup>	Berufliche Schulen		Schulen insgesamt
					KlSt. 5 bis 10	Jahrgangsstufen 11 - 12/13	KlSt. 5 bis 10	Jahrgangsstufen 11 - 12/13			Vollzeitform	Teilzeitform	
<b>Bundesland ...</b>													
Baden-Württemberg	22,2	14,3	-	19,4	16,8	12,3	12,7	8,9	8,3	3,9	12,6	34,5	16,9
Bayern	20,4	15,3	-	18,4	17,4	11,9	16,3	-	9,8	7,9	11,2	37,6	18,0
Berlin	16,8	9,9	-	16,2	16,9	11,1	11,9	11,3	6,5	5,5	12,8	33,7	14,7
Brandenburg	19,3	.	.	18,3	18,8	12,8	13,2	12,1	7,6	3,6	15,6	34,7	16,0
Bremen	19,7	15,0	-	18,9	19,1	12,9	14,7	-	9,1	4,3	12,8	33,4	17,4
Hamburg	16,1	14,5	12,7	15,4	16,6	13,1	13,2	12,5	7,4	5,4	12,7	33,3	15,6
Hessen	21,6	14,0	-	16,5	19,3	13,7	16,4	11,0	8,4	5,4	14,6	33,9	17,9
Mecklenburg-Vorpommern	16,4	11,7	14,1	16,9	17,2	13,4	15,9	15,4	8,9	6,7	14,6	36,2	16,7
Niedersachsen	20,3	15,2	13,8	19,1	17,2	12,7	12,7	12,3	9,0	5,8	13,6	39,8	17,9
Nordrhein-Westfalen	21,2	15,6	-	20,8	19,3	13,7	15,0	12,2	9,1	5,3	14,5	39,9	18,3
Rheinland-Pfalz	19,3	15,1	16,9	20,3	19,6	12,2	15,4	11,4	8,5	5,8	14,2	40,7	18,2
Saarland	19,9	19,3	17,4	20,4	19,4	12,1	16,3	12,9	9,0	5,0	15,5	36,1	18,2
Sachsen	13,8	-	14,0	-	15,0	11,0	-	-	7,2	4,6	14,3	34,8	14,8
Sachsen-Anhalt	13,9	-	13,5	-	18,1	13,5	14,8	12,4	9,1	5,5	13,8	41,3	15,3
Schleswig-Holstein	21,1	16,4	-	18,8	17,4	12,1	14,5	12,0	9,6	5,3	14,2	34,5	18,2
Thüringen	13,0	-	12,6	-	15,1	11,0	13,1	13,0	-	-	12,0	34,6	13,9
<b>Bundesgebiet (BG)</b>	<b>19,9</b>	<b>14,9</b>	<b>14,0</b>	<b>19,0</b>	<b>17,7</b>	<b>12,6</b>	<b>14,3</b>	<b>12,0</b>	<b>9,0</b>	<b>5,6</b>	<b>13,4</b>	<b>36,9</b>	<b>17,2</b>
dagegen BG 2001/02	20,1	15,0	14,7	18,8	17,8	12,5	14,2	12,0	8,9	5,3	13,1	37,4	17,4

Abbildung 10: Schüler-Lehrer-Relationen 2002/03 im Bundesvergleich, Quelle: Statistik der KMK

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Daraus geht hervor, dass Hamburg für die alten Bundesländer einschließlich der Stadtstaaten die günstigste Ausstattungsrelation aufweist bei den Grundschulen, den integrierten Klassen für H/R schulen, den Realschulen, der Sekundarstufe I des Gymnasiums, den Teilzeitformen der Beruflichen Schulen. Bei den anderen Schulformen liegt es ebenfalls an guter Stelle und erheblich unter dem Bundesdurchschnitt bis auf die Sekundarstufe II der Gymnasien.

Es kann deshalb nicht von einer speziellen Knappheit der schulischen Ressourcen in Hamburg gesprochen werden. In den Folgejahren ist zwar in Hamburg vor allem mit der Frequenzabsenkung zum Schuljahr 2004/05 noch einmal erheblich gespart worden, aber auch in anderen Bundesländern ist insbesondere im Zusammenhang mit der Arbeitszeiterhöhung im öffentlichen Dienst weiter gespart worden.

Dies drückt sich z. B. darin aus, dass seitdem in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Schleswig-Holstein die Pflichtstunden für Lehrkräfte an allen oder einigen Schulformen erhöht worden sind. Darauf wird später noch eingegangen.

### 4.2.3 Die Entwicklung des Ressourcenrahmens für einzelne Schulformen

Die Entwicklung des Ressourcenrahmens für die einzelnen Schulformen in Hamburg kann anhand der folgenden Tabelle belegt werden, die ausweist, welcher Stellenbedarf für die einzelnen Schulformen im Laufe der letzten Schuljahre jeweils anerkannt war. Bei den Beruflichen Schulen ist zu berücksichtigen, dass die Zahl der Schüler infolge des Anteils an Teilzeit- Bildungsgängen und insoweit eines mehrfachen Schülerdurchlaufs pro Jahr so hoch liegt.

Die hier angeführte Kennzahl von Schüler pro Stelle ist nicht zu vergleichen mit der Kennzahl der Schüler-Lehrer-Relation nach der spezifischen Definition der KMK. Sie soll nur einen Zeitvergleich der Ausstattung innerhalb Hamburgs illustrieren.

Schuljahr 2000/01							
Nr.	Kapitel	Schulform	Anzahl an Stellen	Anteil an Stellen (in %)	Schülerzahl	Anteil an Schülern (in %)	Schüler pro Stelle
1	3100	Reine Grundschulen, Grund-, Haupt-, Realschulen	4.633	33,5%	71.906	33,9%	15,5
2	3110	Sonderschulen	1.019	7,4%	7.021	3,3%	6,9
3	3120	Gymnasien	2.896	20,9%	44.391	20,9%	15,3
4	3140	Gesamtschulen	2.595	18,8%	33.083	15,6%	12,7
5	3150	Berufliche Schulen	2.695	19,5%	55.675	26,3%	20,7
		<b>Summe</b>	<b>13.838</b>	<b>100,0%</b>	<b>212.076</b>	<b>100,0%</b>	<b>15,3</b>

Abbildung 11: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2000/01, Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen:



Schuljahr 2001/02							
Nr.	Kapitel	Schulform	Anzahl an Stellen	Anteil an Stellen (in %)	Schülerzahl	Anteil an Schülern (in %)	Schüler pro Stelle
1	3100	Reine Grundschulen, Grund-, Haupt-, Realschulen	4.645	33,3%	71.552	33,4%	15,4
2	3110	Sonderschulen	1.024	7,3%	7.111	3,3%	6,9
3	3120	Gymnasien	2.934	21,0%	45.479	21,2%	15,5
4	3140	Gesamtschulen	2.612	18,7%	33.473	15,6%	12,8
5	3150	Berufliche Schulen	2.724	19,5%	56.435	26%	20,7
		<b>Summe</b>	<b>13.939</b>	<b>100,0%</b>	<b>214.050</b>	<b>100,0%</b>	<b>15,4</b>

Abbildung 12: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2001/02, Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen.

Schuljahr 2002/03							
Nr.	Kapitel	Schulform	Anzahl an Stellen	Anteil an Stellen (in %)	Schülerzahl	Anteil an Schülern (in %)	Schüler pro Stelle
1	3100	Reine Grundschulen, Grund-, Haupt-, Realschulen	4.584	33,7%	70.114	32,6%	15,3
2	3110	Sonderschulen	1.023	7,5%	7.112	3,3%	7,0
3	3120	Gymnasien	2.952	21,7%	47.121	21,9%	16,0
4	3140	Gesamtschulen	2.499	18,4%	34.143	15,9%	13,7
5	3150	Berufliche Schulen	2.557	18,8%	56.331	26,2%	22,0
		<b>Summe</b>	<b>13.615</b>	<b>100,0%</b>	<b>214.821</b>	<b>100,0%</b>	<b>15,8</b>

Abbildung 13: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2002/03, Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen.

Schuljahr 2003/04							
Nr.	Kapitel	Schulform	Anzahl an Stellen	Anteil an Stellen (in %)	Schülerzahl	Anteil an Schülern (in %)	Schüler pro Stelle
1	3100	Reine Grundschulen, Grund-, Haupt-, Realschulen	4.485	32,8%	69.813	32,3%	15,6
2	3110	Sonderschulen	1.032	7,6%	7.009	3,2%	6,8
3	3120	Gymnasien	2.948	21,6%	47.894	22,1%	16,2
4	3140	Gesamtschulen	2.505	18,3%	34.876	16,1%	13,9
5	3150	Berufliche Schulen	2.698	19,7%	56.828	26,3%	21,1
		<b>Summe</b>	<b>13.668</b>	<b>100,0%</b>	<b>216.420</b>	<b>100,0%</b>	<b>15,8</b>

Abbildung 14: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2003/04, Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen.

Schuljahr 2004/05							
Nr.	Kapitel	Schulform	Anzahl an Stellen	Anteil an Stellen (in %)	Schülerzahl	Anteil an Schülern (in %)	Schüler pro Stelle
1	3100	Reine Grundschulen, Grund-, Haupt-, Realschulen	4.346	32,6%	68.574	31,6%	15,8
2	3110	Sonderschulen	990	7,4%	6.981	3,2%	7,1
3	3120	Gymnasien	2.939	22,1%	48.543	22,4%	16,5
4	3140	Gesamtschulen	2.410	18,1%	35.365	16,3%	14,7
5	3150	Berufliche Schulen	2.638	19,8%	57.628	26,5%	21,8
		<b>Summe</b>	<b>13.324</b>	<b>100,0%</b>	<b>217.091</b>	<b>100,0%</b>	<b>16,3</b>

Abbildung 15: Anerkannter Bedarf nach Schulformen für das Schuljahr 2004/5, , Quelle: Behörde für Bildung und Sport. Bei den Summen können Rundungsdifferenzen zu Abweichungen von +/- einer Stelle führen.





Veränderungen Schuljahr 2000/01 zu 2004/05							
Nr.	Kapitel	Schulform	Anzahl an Stellen	Differenz der Anteile an Stellen	Schülerzahl	Differenz der Anteil an Schülern	Schüler pro Stelle 2000-2004
1	3100	Reine Grundschulen, Grund-, Haupt-, Realschulen	-6,19%	-2,57%	-4,63%	-6,84%	1,66%
2	3110	Sonderschulen	-2,85%	0,91%	-0,57%	-2,87%	2,34%
3	3120	Gymnasien	1,48%	5,41%	9,35%	6,83%	7,75%
4	3140	Gesamtschulen	-7,13%	-3,54%	6,90%	4,43%	15,10%
5	3150	Berufliche Schulen	-2,12%	1,67%	3,51%	1,12%	5,74%
		<b>Summe</b>	<b>-3,72%</b>	<b>0,00%</b>	<b>2,36%</b>	<b>0,00%</b>	<b>6,32%</b>

Abbildung 16: Veränderungen des anerkannter Bedarfs vom Schuljahr 2000/01 zum Schuljahr 2004/05, Quelle: Behörde für Bildung und Sport

Aus diesen Tabellen wird Folgendes deutlich:

- Insgesamt ist im Laufe der letzten fünf Jahre der anerkannte Stellenbedarf der Schulen um rund 3,7% gesunken, während die Schülerzahlen um ca. 2,4% gestiegen sind und diese Steigerungen vor allem bei den kapazitätsintensiveren Schulformen Gymnasien und Gesamtschulen stattgefunden haben.
- Pro Stelle für anerkannten Bedarf waren damit insgesamt im Durchschnitt rund 6% mehr Schüler zu versorgen.
- Die Schulformen sind unterschiedlich davon betroffen.
- Die wenigsten relativen Veränderungen hat es bei den GHR-Schulen und den Sonderschulen gegeben. Ihre Schülerzahlen sind um 4,6% respektive 0,6% zurückgegangen, ihre Stellenzahlen um 6,2% respektive 2,8%. Damit waren rund 1,7% bzw. 2,3% mehr Schüler pro Stelle zu versorgen.
- Härter hat es die Beruflichen Schulen und die Gymnasien getroffen, bei denen 5,7% bzw. 7,8% mehr Schüler pro Stelle betreut werden mussten.
- Am stärksten hat sich die relative Verknappung der Mittel bei den Gesamtschulen ausgewirkt. Ihre Betreuungsquote pro Stelle ist in den letzten 5 Jahren um ca. 15,1% gestiegen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Gesamtschulen im Jahr 2000/01 mit einer Quote von 12,7 Schülern pro Stelle erheblich günstiger mit Stellen ausgestattet waren als Gymnasien mit 15,3.
- Im Verlauf der letzten fünf Jahre haben also alle Schulformen in Hamburg eine Verschlechterung ihrer Stellen-Ausstattung hinnehmen müssen, die Gesamtschulen relativ am stärksten. Sie sind



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

aber nach wie vor mit einer Quote von 14,7 besser gestellt als GHR Schulen mit 15,8, und Gymnasien mit 16,5.

- Der konkrete Vergleich der beiden Schuljahre 2002/03 und 2003/04 zeigt allerdings auch, dass zwischen diesen beiden Jahren, also mit Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells, keine relevante Verschlechterung der Stellenausstattung insgesamt stattgefunden hat. Die größeren Sparmaßnahmen sind mit den Schuljahren 2002/03 und 2004/05 mit der Anhebung der Basisfrequenzen getroffen worden, die auch innerhalb eines Pflichtwochenstundenmodells hätten getroffen werden können. Darauf wird unter Kapitel 5.1.1 noch weiter eingegangen.

Die überproportionale Heranziehung der Gesamtschulen zu den Sparmaßnahmen der letzten Jahre könnte ein Grund dafür sein, dass an den Gesamtschulen eine besonders kritische Einstellung zur Behörde und dem von ihr eingeführten Lehrerarbeitszeitmodell vorherrscht. In ähnlicher Weise überlagern weitere kritische Fragestellungen die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells an den jeweiligen Schulformen. Bei den Beruflichen Schulen wurde im Laufe der Interviews häufig auf die doppelte Verunsicherung hingewiesen, die durch die geplante Ausgliederung der Beruflichen Schulen und die vorherige Einführung des neuen Arbeitszeitmodells eingetreten sei.

An den Grund- und GHR-Schulen wurde insbesondere ein Abbau der Standards bei der Sprachförderung und bei der Integration beklagt und gefürchtet. Der geplanten Umgestaltung der Integration an Grundschulen sowie der Förderschulen zu regionalen Förderzentren wird mit vielen Vorbehalten begegnet.

Andererseits haben die Förderschulen, die in der Vergangenheit relativ wenig unter den Sparmaßnahmen zu leiden hatten, die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells mit den wenigsten Vorbehalten aufgenommen.

Dies zeigt, dass die „Großwetterlage“ in der sich Schulformen befinden, einen hohen Einfluss auf die Akzeptanz des Modells hatte.

### **4.2.4 Die Entwicklung des Ressourcenrahmens für einzelne Schulen sowie der Belastung von Lehrkräften**

#### **4.2.4.1 Erhebung der Aufgabenverteilung an den Schulen**

Um festzustellen, wie sich die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells tatsächlich auf die Arbeitszeitstrukturen an den einzelnen Schulen und für die Lehrkräfte ausgewirkt hat, sind an den näher untersuchten Schulen Daten zur Aufgabenverteilung erhoben worden.

Ziel der Erhebung war insbesondere, zu ermitteln, wie sich die Kombination der Effekte

- Bereitstellung eines Grundsockels an A-Zeiten für alle Teilzeitkräfte,
- Verteilung von F-Zeiten für die Wahrnehmung schulischer Funktionen mit der Folge einer Entlastung von Unterricht,
- Fächerspezifische Faktorisierung für die unterrichtsbezogenen Aufgaben,
- Erhöhung der Arbeitszeit von 38,5 auf 40 Stunden in der Woche,



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

auf die tatsächliche Belastung der Lehrkräfte durch Unterricht oder andere Aufgaben ausgewirkt hat.

Theoretisch ist klar, dass die fächerspezifische Faktorisierung zu einer Spreizung der Anzahl von Unterrichtsstunden führen muss, die verschiedene Lehrkräfte je nach ihrer fachlichen Ausrichtung zu geben haben. Genau dies ist mit dem Modell auch gewollt im Sinne einer Gleichbelastung nach Berücksichtigung der unterschiedlich aufwändigen Unterrichtsvor- und -nachbereitung.

Theoretisch ist auch klar, dass Teilzeitkräfte – je geringer ihr Teilzeitanteil ist – einen prozentual geringeren Anteil ihrer Arbeitszeit auf Unterricht verwenden können, weil ihr Grundsockel an A-Zeiten dem entgegensteht.

Praktisch hängt die effektive Belastung der einzelnen Lehrkraft von einer Mehrzahl schulspezifischer Bedingungen und Entscheidungen ab. Bedeutsam sind:

- Die Teilzeitquote der Schule, die bestimmt, auf wie viele Köpfe mögliche Entlastungen durch Funktionen zu verteilen sind.
- Die Konzentration der Teilzeitquote, d.h. wie viel Vollzeitstellen und damit Funktionszeiten für die gleiche Anzahl an Teilzeitbeschäftigten zur Verfügung stehen.
- Die durchschnittliche sowie die maximale und minimale Durchschnittsfaktorisierung pro Lehrkraft an der Schule, die bestimmt, wie viele Unterrichtsstunden eine Lehrkraft für den Fall geben muss, dass sie keine Funktionen übernimmt.
- Die Vorabbeanspruchung des Funktionstopfes der Schule durch vorrangige Funktionen wie Schulleitung, wodurch die Verteilungsmasse an Funktionszeiten für die anderen Lehrkräfte beschränkt wird.
- Entscheidungen der Schulleitung zu Obergrenzen für Unterrichtsstunden pro Lehrkraft, die nicht überschritten werden sollen.
- Entscheidungen der Schulleitung, in welchem Umfang sie Funktionen konzentriert vergibt oder möglichst gleichmäßig auf alle Lehrkräfte verteilt.

Die Evaluierung hat den Anspruch, festzustellen, in welchen praktischen Gestaltungsräumen sich die effektiv erreichten Belastungen bewegen und welche Bedingungen vor Ort dafür möglicherweise ausschlaggebend sind.

Zu diesem Zweck sind die erhobenen Daten zur Aufgabenverteilung im Einzelnen analysiert worden. Der Gutachter hat die Schulen um eine schlüssige Darstellung der folgenden Daten pro Lehrkraft gebeten, wobei die Namen und die persönliche Zuordnung nicht interessierten:

- **WAZ-Soll**  
Dies entspricht dem persönlichen Teilzeitfaktor bzw. Beschäftigungsanteil der Lehrkraft, ausgedrückt in Zeit-Stunden an Wochenarbeitszeit.
- **zugeteilte A-Zeit**  
Dies entspricht der für allgemeine Aufgaben zugeteilten Zeit, ausgedrückt in Zeitstunden an Wochenarbeitszeit



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- **zugeteilte F-Zeit**  
Dies entspricht der für Funktions-Aufgaben zugeteilten Zeit, ausgedrückt in Zeitstunden an Wochenarbeitszeit
- **zugeteilte U-Zeit**  
Dies entspricht der Zeit, die für Unterrichtsstunden und die dafür nach der Faktorisierung anerkannte Zeit für außerunterrichtliche Vor- und Nachbereitung zugewiesen worden ist, ausgedrückt in Zeitstunden an Wochenarbeitszeit
- **Unterrichtsstunden**  
Dies entspricht der Zeit, in der unterrichtet wird, wobei eine Unterrichtsstunde grundsätzlich jeweils 45 Minuten dauert
- **WAZ-Ist**  
Dies entspricht der tatsächlichen Wochenarbeitszeit, die sich ergibt, wenn man die tatsächlich zugeteilten U-, F-, und A-Zeiten addiert. Diese Summe weicht in der Regel von dem WAZ-Soll ab, weil eine Lehrkraft z.B. nach ihrem Beschäftigungsanteil pro Woche noch eine Unterrichtsstunde mehr unterrichten könnte, aber nur Kurse zu besetzen sind, die mindestens zwei Unterrichtsstunden pro Woche erfordern. Es ergibt sich dann eine Überschreitung des WAZ-Solls, wenn sie den Kurs noch übernimmt, eine Unterschreitung, wenn sie den Kurs nicht übernimmt.

Dabei zeigten sich folgende Schwierigkeiten

- Es gab einige Schulen, die Daten zur Planung der Unterrichtsverteilung nur manuell vorliegen hatten und die mit großer Mühe spezielle Aufbereitungen für den Gutachter anfertigen mussten. Das nahm viel Zeit in Anspruch und die Daten erwiesen sich teilweise im Nachhinein als unschlüssig und nicht verwertbar.
- Bei einigen Schulen, die nicht mehr das LAZ-Tool (eine kurzfristig für das Schuljahr 2003/04 zur Planung bereitgestellte Excel-Anwendung) einsetzten, sondern die Planung in UNTIS oder andere Stundenplanprogramme integriert hatten, konnten Darstellungen in der gewünschten Aggregation nicht erstellt werden, weil die Programme sie nicht leisteten oder die Schulleitungen nicht wussten, wie man sie mit diesen Programmen erstellen kann.
- Einige Schulen hatten nur die Daten für das Schuljahr 2003/04. Eine maschinell dokumentierte aktuelle Planung für das Jahr 2004/05 lag noch nicht vor.
- Im LAZ-Tool konnte die gewünschte Liste nicht ausgedruckt werden. Es mussten mehr Daten ausgedruckt werden, als benötigt wurden und diese mussten manuell komprimiert werden.
- Das LAZ-Tool war von Schulleitungen unterschiedlich benutzt und den schulspezifischen Bedingungen angepasst worden, teilweise wurden kleinere Zeiteinheiten als 45 Minuten, z.B. Eingangsphasen von 15 Minuten als 1 U-Stunde mit dem Faktor 0,3 eingegeben, teilweise als 0,3 U-Stunde mit dem Faktor 1. Dies musste gleichnamig gemacht werden, weil sonst unvergleichbare Daten zu effektiven Unterrichtsstunden und zur durchschnittlichen Faktorisierung entstanden wären.
- Das gleiche gilt für sog. Maxistunden, z.B. von 11:57 bis 13:00 Uhr, die teilweise im Grundschulbereich mit 1 U-Stunde zum Faktor 1,89 verbucht worden sind.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- Teilweise wurden Perioden der aktiven Pause oder des beaufsichtigten Mittagessens als 1 U-Stunde zum Faktor 0,5 eingegeben.
- Für die Betreuung von Betriebspraktika wurde teilweise entweder eine bestimmte Anzahl von Stunden pro Klasse oder bestimmte kleinere Stundenanteile pro zu betreuendem Praktikanten angerechnet.
- Teilweise war neben den WAZ-Soll keine WAZ-Ist angegeben. Das ist in der Regel für den Faktorisierungsdurchschnitt einer Schule unerheblich, weil sich bei guter Planung überzählige und unterzählige Stundenreste statistisch pro Schule gegenseitig aufheben. Es kann aber bei größeren Differenzen den individuellen Durchschnittsfaktor einer Lehrkraft erheblich nach oben oder nach unten verfälschen, wenn die Unterrichtszeit nicht um die Jahresdifferenzbeträge bereinigt wird. Insoweit mussten aus den vorhandenen Daten die fehlenden Angaben errechnet werden.

Hier zeigt sich völlig unabhängig von der Intensität, mit der Schulaufsicht solchen Daten nachgehen will, die Notwendigkeit einer Standardisierung der Darstellung. So wie bei einer Kostenrechnung die Kostenarten definiert sein müssen, um überhaupt eine Vergleichbarkeit und einen Informationsgewinn zu haben, müssten die Zeitverwendungsrechnungen der Schulen (sei es für Planung oder für Abrechnung) formal normiert werden.

Für das Gutachten sind nur solche Zeitverwendungsrechnungen der Schulen benutzt worden, die ausreichend plausibilisiert werden konnten. Diese wurden ausgewertet, um für möglichst viele Schulen einer Schulform, darzustellen

- wie je nach Größe (Stellenbedarf), Teilzeitquote und Schulleitungsoverhead einer Schule sich die verfügbare F-Zeit pro Kopf bzw. Vollzeitstelle gestaltet. Dies ermöglicht eine Aussage dazu, welche Möglichkeiten Schulen haben, bestimmte Obergrenzen an Unterrichtsbelastung für ihre Lehrkräfte einzuhalten.
- welche Anzahl von Unterrichtsstunden jeweils von den vier Gruppen der Vollzeitkräfte, der Teilzeitkräfte mit Beschäftigungsanteilen von 99-75%, von 74 – 50% und von < 50% gegeben werden. Dies ermöglicht einen Vergleich zu einer potenziellen Verteilung von Unterrichtsstunden bei Anwendung des Pflichtwochenstundenmodells.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die einzelnen Schulformen dargestellt.

### 4.2.4.2 Grundschulen

Im Rahmen der näheren Untersuchung einzelner Schulen konnten abgesicherte Daten für die Aufgabenverteilung bei den Grundschulen Humboldtstrasse, Lehmkuhlenweg, Kielortallee, Ohkamp und Stengelestrasse erhoben werden.

Die konkrete Belastung der einzelnen Lehrkraft mit Unterrichtsaufgaben hängt – wie unter Kapitel 4.2.4.1 beschrieben – von einer Mehrzahl von Umständen ab. Wichtig sind insbesondere

- der persönliche Beschäftigungsanteil
- die Zuweisung von F-Zeiten
- der persönliche Durchschnittsfaktor



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- die Ist- Wochenarbeitszeit der Lehrkraft

Je geringer der Beschäftigungsanteil ist umso stärker wirkt der Effekt der unteilbaren A-Aufgaben auf eine persönlich überproportionale Entlastung von Unterricht. Auf die Kollegen wirkt sich das nicht belastend aus, weil die über die Stellenzahl hinausgehenden Pro-Kopf Anteile für unteilbare A-Aufgaben der Schule zusätzlich zugewiesen werden.

Vollzeitkräfte sind stärker auf die Zuweisung von F-Zeiten angewiesen, wenn ihre Unterrichtsbelastung gesenkt werden soll. In welchem Umfang eine Entlastung durch F-Zeiten möglich ist, hängt davon ab

- wie hoch der Anteil der Vollzeitkräfte am Kollegium ist,

Dies kann durch die Kennzahl Lehrkräfte pro Stelle ausgedrückt werden. Je kleiner diese Zahl ist, umso mehr Personen mit tendenziell hoher Unterrichtsverpflichtung müssen um die knappen F-Zeiten konkurrieren

- wie hoch die Schulleitung den Topf der F-Zeiten für die Schule ausschöpft.

Dies wird durch den Anteil der F-Zeit an den gesamten Zeiten ausgedrückt.

- wie weit die F-Zeiten auf Lehrkräfte gebündelt oder gestreut werden.

Dies zeigt sich an der Streuung der Unterrichtsstunden, die pro Lehrkraft mit ähnlichem Beschäftigungsanteil von verschiedenen Lehrkräften erreicht werden. Wenn eine Lehrkraft durch F-Zeiten 6 Unterrichtsstunden weniger unterrichtet als ohne F-Zeiten, müssen vielleicht drei Kräfte ohne F-Zeiten jeweils zwei Stunden mehr unterrichten. Zum Vergleich mit dem Pflichtwochenstundenmodell wird im Weiteren rechnerisch eine Gleichverteilung angenommen, die so nicht immer möglich und auch nicht gewollt ist, aber die durchschnittliche Belastung vergleichbar macht.

- wie viel F-Zeiten durch Schulleitungsaufgaben bereits „verbraucht“ sind

Dies hängt von der Anzahl der Schulleitungsmitglieder und dem Umfang der ihnen zugeteilten F-Stunden ab. Je höher dieser Sockel ist und je weniger Stellen die Schule hat, umso weniger verbleibende F-Zeiten sind für die übrigen Lehrkräfte zu verteilen. In den folgenden Tabellen sind deshalb die Werte der Schulleitungsmitglieder immer herausgerechnet, um darzustellen, welche Zeitanteile für die „normalen“ Lehrkräfte verbleiben.

Der persönliche Durchschnittsfaktor der Lehrkraft für ihre Fächer bestimmt, wie viele Unterrichtsstunden sich für sie bei einer gegebenen Unterrichtszeit ergeben.

Die Ist-Wochenarbeitszeit lässt sich nutzen, um den effektiven Beschäftigungsanteil einer Lehrkraft in einer bestimmten Unterrichtsperiode darzustellen. Außerdem kann über die Summierung der WAZ-Ist Zeiten dargestellt werden, welcher Stellenkapazität oder welchem Volumen an Vollzeitäquivalenten die Summe der eingesetzten Teilzeitkräfte bei unterschiedlichen individuellen Beschäftigungsanteilen entspricht



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Vor diesem Hintergrund werden die dazu relevanten Kennzahlen für diejenigen der näher untersuchten Grundschulen dargestellt, bei denen sie sich mit hoher Sicherheit ermitteln ließen. Um die F-Zeiten zu ermitteln, die nach Berücksichtigung der Schulleitung für das restliche Kollegium zur Verfügung stehen, wurden für alle Grundschulen die Werte der Lehrkräfte mit den jeweils zwei höchsten F-Zeiten abgezogen

Danach ergibt sich folgendes Bild für die Handlungsspielräume an den näher untersuchten Grundschulen. Die Minimal- bzw. Maximalwerte beziehen sich nicht auf jeweils eine Schule, sondern können gerade gegenläufig zusammenhängen. Je höher die Zahl der Lehrkräfte pro Stelle ist, umso höher ist wahrscheinlich der Anteil der A-Zeiten und umso geringer die F-Zeit. Das muss aber nicht sein, wenn eine Schulleitung andere Prioritäten gesetzt hat. Die hier genannten Kennzahlen sollen nur verdeutlichen, in welchen praktischen Gestaltungsräumen sich die näher untersuchten Schulen bewegt haben.

Um eine Vergleichbarkeit mit den Werten herstellen zu können, die im Pflichtwochenstundenmodell erreicht worden sind, wurden die Werte für alle U-, F- und A-Zeiten ohne diejenigen der Schulleitung auf Stellenbasis normalisiert, d.h. die Werte wurden addiert und durch den Teiler dividiert, der sich aus der Summe der WAZ-Ist-Zeiten pro 46,57 Stunde (Sollstunden einer Vollzeitstelle) ergibt.

<b>Strukturdaten der näher untersuchten Grundschulen</b>			
<b>Kennzahl</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Durchschnitt</b>
Anzahl Stellen	10,82	19,83	14,10
Anzahl Lehrkräfte	12,00	25,00	17,20
Lehrkräfte pro Stelle	1,11	1,44	1,22
Durchschnittsfaktor	1,34	1,35	1,34
Anteil U-Zeit	72,49%	75,53%	74,27%
Anteil F-Zeit	15,44%	18,14%	16,74%
Anteil A-Zeit	8,57%	9,13%	8,99%
U-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	36,59	37,38	37,04
U-Stunden pro Stelle ohne Schulleitung	27,24	27,95	27,56

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Kennzahl	Minimum	Maximum	Durchschnitt
F-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	5,00	5,37	5,20
A-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	3,97	4,67	4,23

Abbildung 17: Strukturdaten der näher untersuchten Grundschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Es ist zu beachten, dass der A-Zeitanteil pro Stelle größer sein kann, als die an eine Vollzeitkraft vergebene A-Zeit, weil hier die A-Zeiten für unteilbare Aufgaben verschiedener Teilzeitkräfte sich addieren, wenn die Zeiten auf Basis von Stellen normalisiert werden.

Unter diesen Gegebenheiten sind folgende Modelle denkbar, wenn das Ziel eine Optimierung der Unterrichtsentlastung für alle Lehrkräfte ist.

- In einer Schulkonstellation, die dem Durchschnitt der oben dargestellten Schulen entspricht würde Folgendes gelten: Nach Abzug der durchschnittlichen A-Zeiten von 4,23 WAZ pro Stelle verbleiben im Durchschnitt pro Stelle 42,34 Stunden WAZ. Bei einer proportionalen Gleichverteilung der durchschnittlichen F-Zeiten von 5,20 WAZ auf den Rest der Lehrkräfte, könnte die Unterrichtszeit pro Stelle auf  $42,34 - 5,20 = 37,14$  WAZ Stunden gesenkt werden. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,34 entspricht dies 27,7 Unterrichtsstunden.
- In der Konstellation einer Schule, die einen anerkannten Bedarf von 20 Stellen hat, der mit 20 Vollzeitkräften abgedeckt wird, ergibt sich ein Gesamtbedarf von 931,4 WAZ-Stunden. Davon sind 20 mal 35 Stunden = 700 Stunden auf Unterricht zu verwenden, 231,4 verbleiben für A- und F-Zeiten. Zieht man davon 7,6 WAZ-Stunden für A-Zeiten und 40 WAZ-Stunden für F-Aufgaben für zwei Kräfte der Schulleitung ab, verbleiben 183,8 WAZ an A- und F-Zeiten für die verbleibenden 18 Vollzeitkräfte oder pro Person 10,2 WAZ-Stunden. 46,57 Vollzeit WAZ-Stunden minus 10,2 WAZ-Stunden an gleich verteilter A- und F-Zeit entsprechen 36,37 Stunden Unterrichtszeit. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,34 entspricht dies 27,1 Unterrichtsstunden.

Im früheren Pflichtwochenstundenmodell standen einer solchen Grundschule neben den Anrechnungsstunden für die Schulleitung 4 Verwaltungsstunden, 4 Stunden für Beratungslehrer und 2 Stunden für didaktische Betreuung neuer Medien zur Verfügung. Verteilt auf 20 Vollzeitkräfte ergibt dies pro Kopf eine Entlastung von 0,5 Lehrerwochenstunden und damit eine durchschnittliche Unterrichtsverpflichtung von 27,5 Lehrerwochenstunden ohne Berücksichtigung einer Arbeitszeiterhöhung.

Die individuellen Abweichungen von der durchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung, die sich nach Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells ergeben haben, beruhen also weniger auf einer generellen Arbeitszeitverdichtung, die mit diesem Modell erzwungen worden wäre. Sondern sie ergeben sich aus den individuellen Leistungsunterschieden, die bei Grundschulen zu einem geringen Teil auf die Wahrnehmung unterschiedlich faktorisierten Unterrichtsstunden zurückgehen, im Wesentlichen jedoch auf die ungleiche Übernahme von Funktionen.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

In welcher Weise die individuelle Unterrichtsverpflichtung im Rahmen des Lehrerarbeitszeitmodells an den näher untersuchten Grundschulen streut, zeigt die folgende Darstellung, die nach Gruppen unterschiedlicher Beschäftigungsanteile differenziert.

Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften an Grundschulen (ohne Schulleitung)				
Beschäftigungsanteil	100%	99-75%	74-50%	<50%
Durchschnitt WAZ-Ist-Stunden	46,57	38,16	27,77	19,76
Durchschnitt Beschäftigungsanteil		82%	60%	42%
Streuung der U-Stunden	30 - 23	27 - 16	20 - 13	14 - 6
Durchschnitt der U-Stunden	27,25	22,52	16,33	11,57
U-Stunden nach Pflichtwochenstundenmodell (28 LWSt minus 0,5 verteilte Anrechnungsstunden) bei gleichem Beschäftigungsanteil	27,50	22,55	17,10	11,55

Abbildung 18: Strukturdaten der näher untersuchten Grundschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Unter 75 Lehrkräften an diesen Schulen wurde der Maximalwert von 30 Unterrichtsstunden insgesamt einmal, 29 Unterrichtsstunden insgesamt dreimal erreicht.

Die Verteilung der Unterrichtsstunden von Vollzeitlehrkräften an den näher untersuchten Grundschulen zeigt die folgende Grafik.



**Grundschule: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft (ohne Schulleitung)**

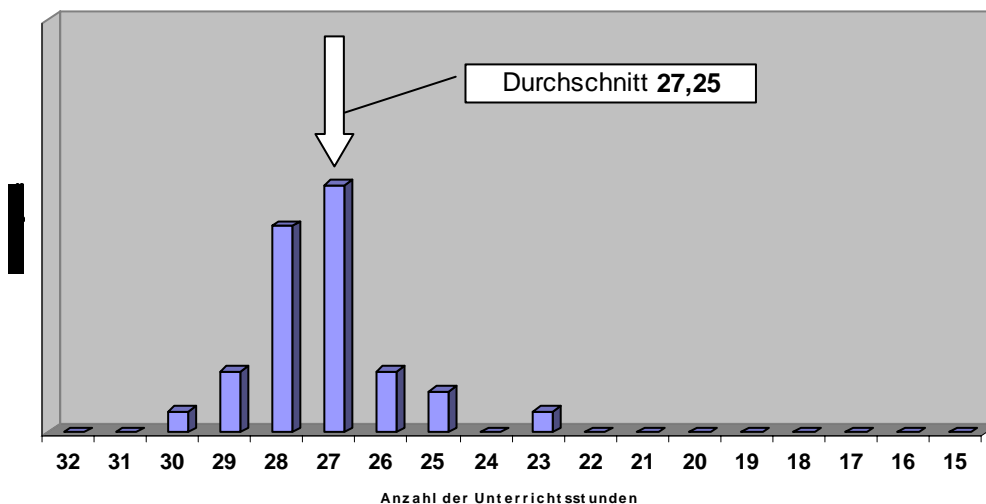


Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft an Grundschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Die an den näher untersuchten Grundschulen erreichte Unterrichtsbelastung ist im tatsächlichen Durchschnitt also etwa genau so groß wie im Pflichtwochenstundenmodell vor der Arbeitszeiterhöhung, wobei sie aber individuell erheblich um diesen Durchschnittswert streut.

### 4.2.4.3 GHR-Schulen

Daten für die Aufgabenverteilung an GHR-Schulen konnten von den Schulen Arnkielstrasse, Am Walde, Fährstrasse, Hausbruch, Iserberg verwertet werden.

Die Daten sind nach den gleichen Grundsätzen wie für die Grundschulen zu Kennzahlen aufbereitet worden. Um die F-Zeiten zu ermitteln, die nach Berücksichtigung der Schulleitung für das restliche Kollegium zur Verfügung stehen, wurden auch für die GHR-Schulen die Werte der Lehrkräfte mit den jeweils zwei höchsten F-Zeiten abgezogen.

Strukturdaten der näher untersuchten GHR-Schulen			
Kennzahl	Minimum	Maximum	Durchschnitt
Anzahl Stellen	23,26	35,11	29,87
Anzahl Lehrkräfte	26,00	47,00	36,80

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Kennzahl	Minimum	Maximum	Durchschnitt
Lehrkräfte pro Stelle	1,12	1,38	1,22
Durchschnittsfaktor	1,36	1,41	1,39
Anteil U-Zeit	75,08%	78,41%	76,43%
Anteil F-Zeit	12,97%	15,28%	14,69%
Anteil A-Zeit	8,08%	9,64%	8,89%
U-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	36,37	38,17	37,04
Wöchentliche U-Stunden pro Stelle ohne Schulleitung	26,06	27,85	26,65
F-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	4,21	5,69	5,40
A-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	4,01	4,53	4,20

Abbildung 20: Strukturdaten der näher untersuchten GHR-Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Wenn das Ziel eine Optimierung der Unterrichtsentlastung für alle Lehrkräfte ist, können folgende Modelle herangezogen werden.

- In einer Schulkonstellation, die dem Durchschnitt der oben dargestellten Schulen entspricht, würde Folgendes gelten: Nach Abzug der durchschnittlichen A – Zeiten von 4,20 WAZ-Stunden pro Stelle verbleiben im Durchschnitt pro Stelle 42,37 WAZ- Stunden. Bei einer proportionalen Gleichverteilung der durchschnittlichen F – Zeiten von 5,40 WAZ-Stunden auf den Rest der Lehrkräfte, könnte die Unterrichtszeit pro Stelle auf  $42,37 - 5,40 = 36,97$  WAZ-Stunden gesenkt werden. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,39 entspricht dies 26,5 Unterrichtsstunden.
- In der Konstellation einer Schule, die einen anerkannten Bedarf von 32 Stellen hat, die mit 32 Vollzeitkräften abgedeckt wird, ergibt sich ein Gesamtbedarf von 1475,5 WAZ – Stunden. Davon sind  $32 \text{ mal } 35 = 1120$  Stunden auf Unterricht zu verwenden. 355,5 Stunden verbleiben für A – und F – Zeiten. Zieht man davon 7,6 WAZ –Stunden für A – Zeiten und 52 WAZ-Stunden für F – Aufgaben für zwei Kräfte der Schulleitung ab, verbleiben 295,9 WAZ-Stunden an A – und F – Zeiten für die verbleibenden 30 Vollzeitkräfte oder pro Person 9,86 WAZ – Stunden. 46,57 Vollzeit WAZ – Stunden minus 9,86 WAZ – Stunden an gleich verteilter A – und F – Zeit entsprechen 36,71

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Stunden Unterrichtszeit. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,39 entspricht dies 26,4 Unterrichtsstunden.

Im früheren Pflichtstundenmodell standen einer derartigen Grund-, Haupt- und Realschule neben den Anrechnungsstunden für die Schulleitung in der Regel 5 Verwaltungsstunden, 9 Stunden für Beratungslehrer und 3 Stunden für didaktische Betreuung neuer Medien zur Verfügung. Verteilt auf die durchschnittliche Größe der Kollegien der hier betrachteten Grund-, Haupt- und Realschule ergab dies pro Kopf eine Entlastung von 0,53 Lehrerwochenstunden und damit eine durchschnittliche Unterrichtsverpflichtung von 27,13 Lehrerwochenstunden.

GHR-Schulen profitieren von dem Lehrerarbeitszeitmodell insofern als in den F-Zeiten höhere Anteile für die Schulleitungen vorgesehen sind, als früher an Anrechnungsstunden zur Verfügung standen. Die Werte haben sich je nach Ausprägung der Schule von 25 bis 28 Zeitstunden auf 37 Zeitstunden erhöht. An größeren GHR-Schulen wurde durch die F-Zeiten die Einrichtung eines Mittelmanagements ermöglicht.

In welcher Weise die individuelle Unterrichtsverpflichtung im Rahmen des Lehrerarbeitszeitmodells an den näher untersuchten GHR-Schulen streut, zeigt die folgende Darstellung, die nach Gruppen unterschiedlicher Beschäftigungsanteile differenziert.

Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften an GHR-Schulen (ohne Schulleitung)				
Beschäftigungsanteil	100%	99-75%	74-50%	<50%
Durchschnitt WAZ-Ist-Stunden	46,57	37,93	27,35	19,41
Durchschnitt Beschäftigungsanteil		81%	59%	42%
Streuung der U-Stunden	32 - 19	29 - 18	20 - 6	15 - 6
Durchschnitt der U-Stunden	26,71	22,18	15,27	11,50
U-Stunden nach Pflichtwochenstundenmodell (27,66 LWSt minus 0,53 verteilte Anrechnungsstunden) bei gleichem Beschäftigungsanteil	27,13	21,97	16,00	11,39

Abbildung 21: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten GHR-Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Unter 174 Lehrkräften an diesen Schulen wurde einmal ein Maximalwert von 32 Unterrichtsstunden, 2-mal von 31 Unterrichtsstunden, 6-mal von 30 Unterrichtsstunden und 7-mal von 29 Unterrichtsstunden erreicht.

Die Verteilung der Unterrichtsstunden von Vollzeitlehrkräften an den näher untersuchten GHR Schulen zeigt die folgende Grafik.

**GHR-Schulen: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft (ohne Schulleitung)**

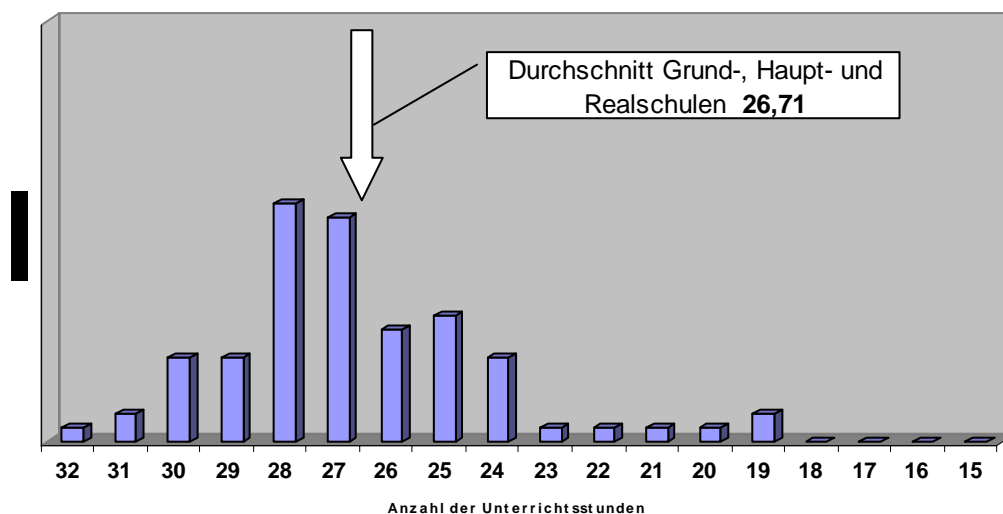


Abbildung 22: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft an GHR-Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Im tatsächlichen Durchschnitt ist die an den näher untersuchten GHR-Schulen erreichte Unterrichtsbelastung etwa genau so groß wie im Pflichtwochenstundenmodell vor der Arbeitszeiterhöhung, wobei aber die individuelle Unterrichtsbelastung noch erheblich weiter um diesen Durchschnittswert streut als bei den Grundschulen.

### 4.2.4.4 Sonderschulen

Im Rahmen der näheren Untersuchung einzelner Schulen konnten abgesicherte Daten für die Aufgabenverteilung für die Förderschulen Hauskoppelstieg, Kielkoppelstrasse und Robert-Koch-Strasse sowie die speziellen Förderschulen Baererstrasse und Nymphenweg erhoben werden.

Die Daten sind nach den gleichen Grundsätzen wie für die Grundschulen zu Kennzahlen aufbereitet worden. Um die F-Zeiten zu ermitteln, die nach Berücksichtigung der Schulleitung für das restliche Kollegium zur Verfügung stehen, wurden auch für die Sonderschulen die Werte der Lehrkräfte mit den jeweils zwei höchsten F-Zeiten abgezogen.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Strukturdaten der näher untersuchten Sonderschulen			
Kennzahl	Minimum	Maximum	Durchschnitt
Anzahl Stellen	17,41	48,06	28,50
Anzahl Lehrkräfte	22,00	53,00	34,00
Lehrkräfte pro Stelle	1,10	1,38	1,22
Durchschnittsfaktor	1,34	1,36	1,35
Anteil U-Zeit	74,48%	77,06%	75,93%
Anteil F-Zeit	14,42%	16,63%	15,27%
Anteil A-Zeit	8,52%	9,26%	8,80%
U-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	36,45	38,19	37,02
Wöchentliche U-Stunden pro Stelle ohne Schulleitung	27,15	28,20	27,45
F-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	4,95	6,08	5,64
A-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	3,99	4,41	4,15

Abbildung 23: Strukturdaten der näher untersuchten Sonderschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Wenn das Ziel eine Optimierung der Unterrichtsentlastung für alle Lehrkräfte ist, können folgende Modelle herangezogen werden.

- In einer Schulkonstellation, die dem Durchschnitt der oben dargestellten Schulen entspricht würde Folgendes gelten: Nach Abzug der durchschnittlichen A-Zeiten von 4,15 WAZ pro Stelle verbleiben im Durchschnitt pro Stelle 42,42 Stunden WAZ. Bei einer proportionalen Gleichverteilung der durchschnittlichen F-Zeiten von 5,64 WAZ auf den Rest der Lehrkräfte, könnte die Unterrichtszeit pro Stelle auf  $42,42 - 5,64 = 36,78$  WAZ Stunden gesenkt werden. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,34 entspricht dies 27,4 Unterrichtsstunden.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- In der Konstellation einer Schule, die einen anerkannten Bedarf von 20 Stellen hat, der mit 20 Vollzeitkräften abgedeckt wird, ergibt sich ein Gesamtbedarf von 931,4 WAZ-Stunden. Davon sind 20-mal 35 Stunden= 700 Stunden auf Unterricht zu verwenden, 231,4 verbleiben für A- und F-Zeiten. Zieht man davon 40 WAZ-Stunden F-Aufgaben für zwei Kräfte der Schulleitung ab, verbleiben 191,4 WAZ an A- und F-Zeiten für die verbleibenden 18 Vollzeitkräfte oder pro Person 10,6 WAZ-Stunden. 46,57 Vollzeit WAZ-Stunden minus 10,6 WAZ-Stunden an gleich verteilter A- und F-Zeit entsprechen 35,97 Stunden Unterrichtszeit. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,34 entspricht dies 26,8 Unterrichtsstunden.

Im früheren Pflichtwochenstundenmodell standen einer Förderschule neben den Anrechnungsstunden für die Schulleitung durchschnittlich 5 Anrechnungsstunden für schulische Aufgaben zur Verfügung. Verteilt auf 20 Vollzeitkräfte ergibt dies pro Kopf eine Entlastung von 0,25 Unterrichtsstunden und damit eine durchschnittliche Unterrichtsverpflichtung von 26,75 Lehrerwochenstunden ohne Berücksichtigung einer Arbeitszeiterhöhung.

In welcher Weise die individuelle Unterrichtsverpflichtung im Rahmen des Lehrerarbeitszeitmodells an den näher untersuchten Sonderschulen streut, zeigt die folgende Darstellung, die nach Gruppen unterschiedlicher Beschäftigungsanteile differenziert.

Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften an Sonderschulen (ohne Schulleitung)				
Beschäftigungsanteil	100%	99-75%	74-50%	<50%
Durchschnitt WAZ-Ist-Stunden	46,57	39,10	27,68	15,12
Durchschnitt Beschäftigungsanteile		84%	59%	32%
Streuung der U-Stunden	30 - 23	29 - 19	21 - 13	14 - 6
Durchschnitt der U-Stunden	27,24	23,21	16,29	8,76
U-Stunden nach Pflichtwochenstundenmodell (27 LWSt minus 0,25 verteilte Anrechnungsstunden)	26,75	22,47	15,78	8,56

Abbildung 24: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten Sonderschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Bei dem Vergleich der Unterrichtsverpflichtung an Sonderschulen muss man berücksichtigen, dass aus ihrer besonderen Situation heraus manche Zeiten innerhalb des LAZ-Modells als „Unterricht“ ausgewiesen und mit U-Stunden belegt worden sind, die üblicherweise nicht als Unterricht

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

gelten, z.B. Aufsicht beim Mittagessen mit behinderten Kindern als „lebenspraktischer Unterricht“ oder das Abfassung von Gutachten als Teil der Unterrichtsverpflichtung. Im Rahmen der Evaluierung war es nicht möglich, für alle diese Fälle eine Klärung herbeizuführen. Der Gutachter hat deshalb insoweit davon abgesehen, hier eine Bereinigung durchzuführen, muss aber die Höhe der Unterrichtstundenzahl relativieren.

Die Verteilung der Unterrichtsstunden von Vollzeitlehrkräften an den näher untersuchten Sonderschulen zeigt die folgende Grafik.

**Sonderschulen: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft (ohne Schulleitung)**

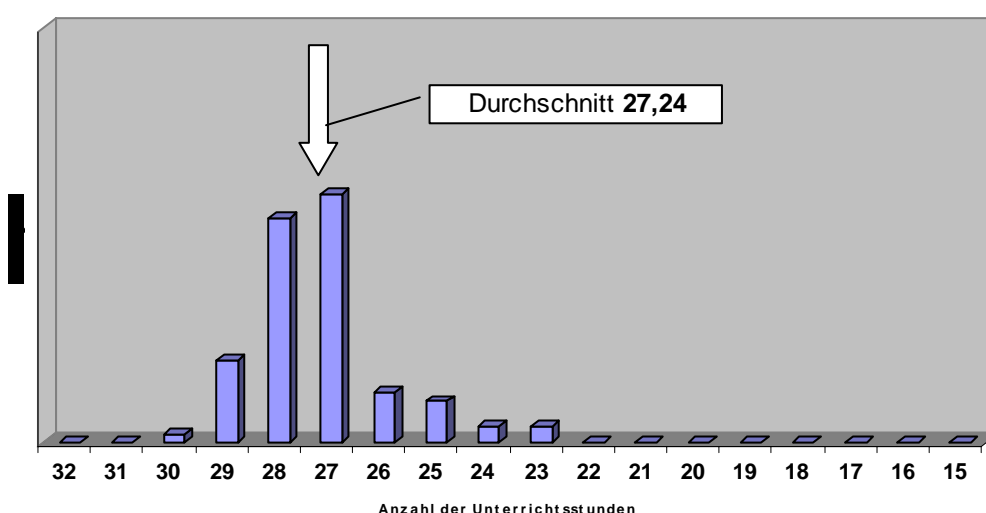


Abbildung 25: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft an Sonderschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Es zeigt sich eine im Vergleich zu anderen Schulformen relativ hohe Konzentration auf drei Werte von Unterrichtsstunden, Danach haben die Sonderschulen in hohem Maß eine Strategie der Gleichverteilung von Funktionszeiten auf die vorhandenen Lehrkräfte verfolgt. Die absolute Höhe der Unterrichtsstunden muss aus den oben genannten Gründen relativiert werden.

### 4.2.4.5 Gymnasien

Es standen verwertbare Daten von den Gymnasien Billstedt, Christianeum, Emil-Krause-Gymnasium, Goethe-Gymnasium, Gymnasium Grootmoor, Heisenberg-Gymnasium, Gymnasium St.Georg in Horn, Gymnasium Lohbrügge, Gymnasium Rissen zur Verfügung.

Die Daten sind nach den gleichen Grundsätzen wie für die Grundschulen zu Kennzahlen aufbereitet worden. Um die F-Zeiten zu ermitteln, die nach Berücksichtigung der Schulleitung für das restliche Kollegium zur Verfügung stehen, wurden bei Gymnasien grundsätzlich die Werte der Kollegen mit den 6 höchsten F-Zeiten abgezogen mit Ausnahme der Gymnasien Emil-Krause-Gymnasium und Gymnasium St.Georg in Horn, bei denen nur die 5 höchsten F-Zeiten abgezogen worden sind.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Strukturdaten der näher untersuchten Gymnasien			
Kennzahl	Minimum	Maximum	Durchschnitt
Anzahl Stellen	20,56	70,23	42,95
Anzahl Lehrkräfte	29,00	87,00	54,56
Lehrkräfte pro Stelle	1,19	1,41	1,27
Durchschnittsfaktor	1,50	1,64	1,56
Anteil U-Zeit	73,87%	79,97%	76,43%
Anteil F-Zeit	12,82%	16,91%	14,67%
Anteil A-Zeit	7,21%	9,79%	8,90%
U-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	36,54	38,83	37,74
Wöchentliche U-Stunden pro Stelle ohne Schulleitung	22,90	25,23	24,19
F-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	3,47	5,82	4,61
A-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	3,40	4,78	4,14

Abbildung 26: Strukturdaten der näher untersuchten Gymnasien, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Auffällig ist hier die große Variationsbreite in der durchschnittlichen Faktorisierung, die daher rührt, dass mit dem Emil-Krause-Krause-Gymnasium ein Aufbaugymnasium dabei war und mit dem Gymnasium St.Georg in Horn ein sehr kleines Gymnasium, das versucht hat, eine gewisse Angebotsvielfalt dadurch zu realisieren, dass es die Faktorisierung im Rahmen des Möglichen an seine kleinen Kursgrößen angepasst hat. Die meisten Gymnasien erreichen eine Durchschnittsfaktorisierung von 1,53 bis 1,55.

Wenn das Ziel eine Optimierung der Unterrichtsentlastung für alle Lehrkräfte ist, sind folgende Modelle denkbar:



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- In einer Schulkonstellation, die dem Durchschnitt der oben dargestellten Schulen entspricht, würde Folgendes gelten: Nach Abzug der durchschnittlichen A-Zeiten von 4,14 WAZ pro Stelle verbleiben im Durchschnitt pro Stelle 42,43 Stunden WAZ. Bei einer proportionalen Gleichverteilung der durchschnittlichen F-Zeiten von 4,61 WAZ auf den Rest der Lehrkräfte, könnte die Unterrichtszeit pro Stelle auf  $42,43 - 4,61 = 37,82$  WAZ Stunden gesenkt werden. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,56 entspricht dies 24,2 Unterrichtsstunden.
- In der Konstellation einer Schule, die einen anerkannten Bedarf von 43 Stellen hat, der mit 43 Vollzeitkräften abgedeckt wird, ergibt sich ein Gesamtbedarf von 2002 WAZ-Stunden. Davon sind  $43 \text{ mal } 35 \text{ Stunden} = 1505$  Stunden auf Unterricht zu verwenden, 497 verbleiben für A- und F-Zeiten. Zieht man davon 119,8 WAZ-Stunden A- und F-Aufgaben für sechs Kräfte der Schulleitung ab, verbleiben 377,2 WAZ an A- und F-Zeiten für die verbleibenden 37 Vollzeitkräfte oder pro Person 10,19 WAZ-Stunden. 46,57 Vollzeit WAZ-Stunden minus 10,19 WAZ-Stunden an gleich verteilter A- und F-Zeit entsprechen 36,38 Stunden Unterrichtszeit. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,56 entspricht dies 23,3 Unterrichtsstunden.

Im früheren Pflichtwochenstundenmodell standen einem Gymnasium dieser Größe neben den Anrechnungsstunden für die Schulleitung in der Regel 22 Verwaltungsstunden zur Verfügung. Verteilt auf die Größe des Kollegiums des hier betrachteten Gymnasiums ergab dies pro Kopf eine Entlastung von 0,5 Lehrerwochenstunden und damit eine durchschnittliche Unterrichtsverpflichtung von 23,5 Lehrerwochenstunden.

Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften an Gymnasien (ohne Schulleitung)				
Beschäftigungsanteil	100%	99-75%	74-50%	<50%
Durchschnitt WAZ-Ist-Stunden	46,57	39,21	28,07	17,22
Durchschnitt Beschäftigungsanteil		84%	60%	37%
Streuung der U-Stunden	30 - 18	27 - 24	22 - 9	14 - 2
Durchschnitt der U-Stunden	24,07	20,45	14,34	9,59
U-Stunden nach Pflichtwochenstundenmodell (24 LWSt minus 0,5 Anrechnungsstunden) bei gleichem Beschäftigungsanteil	23,50	19,74	14,10	8,69

Abbildung 27: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten Gymnasien, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Unter den 438 Lehrkräften dieser Gymnasien ohne Schulleitungen erreichten 2 eine Belastung von 30 Unterrichtsstunden pro Woche, 6 erreichten 29 Unterrichtswochenstunden, 3 erreichten 28 Unterrichtswochenstunden.

Die Verteilung der Unterrichtsstunden von Vollzeitlehrkräften an den näher untersuchten Gymnasien zeigt die folgende Grafik.

**Gymnasien: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft (ohne Schulleitung)**

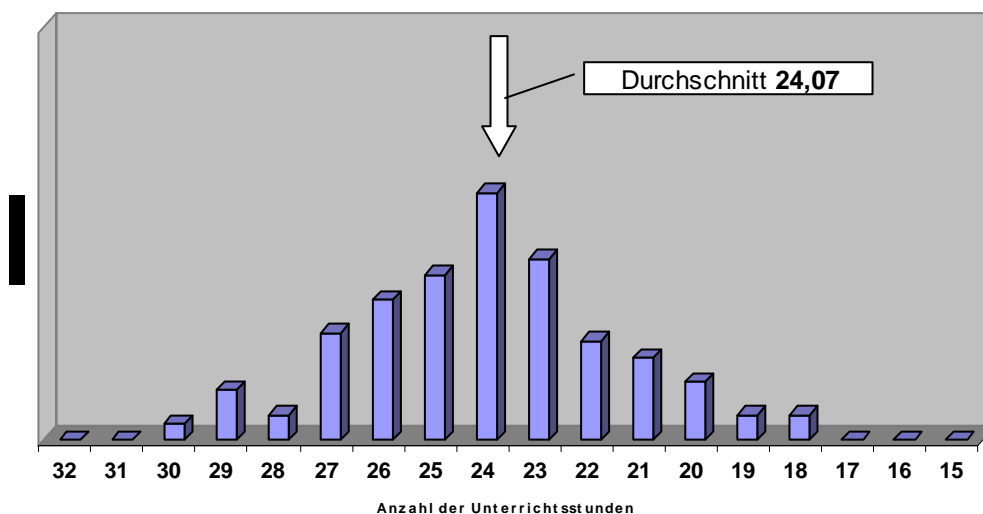


Abbildung 28: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft an Gymnasien, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Bei den Gymnasien zeigt sich eine fast klassische Normalverteilung der Unterrichtsbelastung der Lehrkräfte um den Durchschnitt, der dicht an der früheren Zahl der Pflichtwochenstunden liegt.

Danach erreichen die Gymnasiallehrkräfte im Durchschnitt an diesen Gymnasien eine Unterrichtsbelastung die etwa eine Dreiviertelstunde höher liegt als die Unterrichtsverpflichtung nach dem alten Modell, wobei die Streuung innerhalb der Gymnasien größer ist als der Unterschied zum alten Modell. Generell werden an kleineren Gymnasien mehr Unterrichtsstunden gegeben als an großen, was auch mit den generell kleineren Kursen an solchen Schulen zusammenhängt.

Der Durchschnitt der hier untersuchten Schulen ist möglicherweise nicht ganz repräsentativ, weil mit den Gymnasien St. Georg in Horn, Billstedt, Rissen und Heisenberg Gymnasium relativ viele kleine Gymnasien vertreten waren.

### 4.2.4.6 Gesamtschulen

Es standen verwertbare Daten zur Aufgabenverteilung für die Gesamtschulen Bergedorf, Bergstedt, Fischbek, Winterhude zur Verfügung.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Die Daten sind nach den gleichen Grundsätzen wie für die Grundschulen zu Kennzahlen aufbereitet worden. Um die F-Zeiten zu ermitteln, die nach Berücksichtigung der Schulleitung für das restliche Kollegium zur Verfügung stehen, wurden bei den Gesamtschulen je nach Größe der Gesamtschule die Werte der Kollegen mit den 3,4,5, oder 6 höchsten F-Zeiten abgezogen.

Strukturdaten der näher untersuchten Gesamtschulen			
Kennzahl	Minimum	Maximum	Durchschnitt
Anzahl Stellen	33,43	73,95	47,26
Anzahl Lehrkräfte	41,00	93,00	58,25
Lehrkräfte pro Stelle	1,15	1,26	1,23
Durchschnittsfaktor	1,32	1,50	1,42
Anteil U-Zeit	73,73%	79,13%	75,59%
Anteil F-Zeit	9,79%	15,12%	13,39%
Anteil A-Zeit	10,79%	11,28%	11,01%
U-Zeit pro Vollzeitäquivalent ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	35,16	36,91	36,17
Wöchentliche U-Stunden pro Stelle ohne Schulleitung	24,40	27,61	25,08
F-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	3,60	5,06	4,28
A-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	4,77	5,22	5,07

Abbildung 29: Strukturdaten der näher untersuchten Gesamtschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Danach sind folgende Modelle denkbar, wenn das Ziel eine Optimierung der Unterrichtsentlastung für alle Lehrkräfte ist.

- In einer Schulkonstellation, die dem Durchschnitt der oben dargestellten Schulen entspricht würde Folgendes gelten: Nach Abzug der durchschnittlichen A-Zeiten von 5,07 WAZ pro Stelle verbleiben im Durchschnitt pro Stelle 41,50 Stunden WAZ. Bei einer proportionalen Gleichverteilung der

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

durchschnittlichen F-Zeiten von 4,28 WAZ auf den Rest der Lehrkräfte, könnte die Unterrichtszeit pro Stelle auf  $41,50 - 4,28 = 37,22$  WAZ Stunden gesenkt werden. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,42 entspricht dies 26,2 Unterrichtsstunden.

- In der Konstellation einer Schule, die einen anerkannten Bedarf von 50 Stellen hat, der mit 50 Vollzeitkräften abgedeckt wird, ergibt sich ein Gesamtbedarf von 2328,5 WAZ-Stunden. Davon sind 50 mal 35 Stunden = 1750 Stunden auf Unterricht zu verwenden, 578,5 verbleiben für A- und F-Zeiten. Zieht man davon 128 WAZ-Stunden A- und F-Aufgaben für vier Kräfte der Schulleitung ab, verbleiben 450,5 WAZ an A- und F-Zeiten für die verbleibenden 46 Vollzeitkräfte oder pro Person 9,79 WAZ-Stunden. 46,57 Vollzeit WAZ-Stunden minus 9,79 WAZ-Stunden an gleich verteilter A- und F-Zeit entsprechen 36,78 Stunden Unterrichtszeit. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,42 entspricht dies 25,9 Unterrichtsstunden.

Im früheren Pflichtwochenstundenmodell standen einer Gesamtschule gleicher Größe neben den Anrechnungsstunden für die Schulleitung in der Regel 29 Verwaltungsstunden zur Verfügung. Verteilt auf die Größe des Kollegiums der hier betrachteten Gesamtschule, ergab dies pro Kopf eine Entlastung von 0,6 Lehrerwochenstunden und damit eine durchschnittliche Unterrichtsverpflichtung von 25,4 Lehrerwochenstunden.

In welcher Weise die individuelle Unterrichtsverpflichtung im Rahmen des Lehrerarbeitszeitmodells an den näher untersuchten Gesamtschulen streut, zeigt die folgende Darstellung, die nach Gruppen unterschiedlicher Beschäftigungsanteile differenziert.

<b>Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften an Gesamtschulen (ohne Schulleitung)</b>				
<b>Beschäftigungsanteil</b>	<b>100%</b>	<b>99-75%</b>	<b>74-50%</b>	<b>&lt;50%</b>
Durchschnitt WAZ-Ist-Stunden	46,57	37,26	28,19	16,38
Durchschnitt Beschäftigungsanteil		80%	61%	35%
Streuung der U-Stunden	31 - 4	31 - 15	23 - 8	17 - 4
Durchschnitt der U-Stunden	25,34	20,70	14,80	8,52
U-Stunden nach Pflichtwochenstundenmodell (26 LWSt minus 0,6 anteilige Anrechnungsstunden)	25,4	20,32	15,4	8,89

Abbildung 30: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten Gesamtschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Die durchschnittlichen Werte der gegebenen Unterrichtsstunden pro Lehrkraft liegen ganz in der Nähe der nach dem Pflichtwochenstundenmodell üblichen ohne Arbeitszeiterhöhung.

Von insgesamt 218 Lehrkräften an diesen näher untersuchten Schulen waren 3 mit 31 Unterrichtsstunden, 2 mit 30 Unterrichtsstunden, 4 mit 29 Unterrichtsstunden, 5 mit 28 Unterrichtsstunden, was teilweise aber auch als ein bewusstes temporäres Übersoll erklärt worden ist.

Die Verteilung der Unterrichtsstunden von Vollzeitlehrkräften an den näher untersuchten Gesamtschulen zeigt die folgende Grafik.

**Gesamtschulen: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft (ohne Schulleitung)**

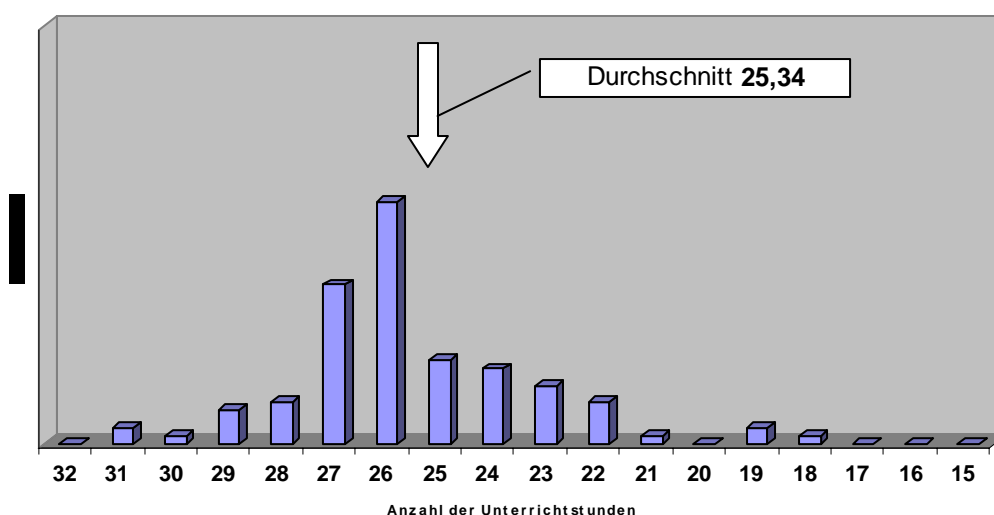


Abbildung 31: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft an Gesamtschulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Durch die explizite Strategie vieler Gesamtschulen, die Obergrenze der Unterrichtsbelastung bei einem Wert dicht an 28 Unterrichtsstunden zu begrenzen, ergibt sich eine relativ hohe Konzentration aller Werte auf den Bereich von 23 bis 28 Unterrichtsstunden.

### 4.2.4.7 Berufliche Schulen

Im Rahmen der näheren Untersuchung einzelner Schulen konnten abgesicherte Daten für die Aufgabenverteilung an den Beruflichen Schulen G 05, G 19, H 05, H 13, H 15, H 20 erhoben werden.

Die Daten sind nach den gleichen Grundsätzen wie für die Grundschulen zu Kennzahlen aufbereitet worden. Um die F-Zeiten zu ermitteln, die nach Berücksichtigung der Schulleitung für das restliche Kollegium zur Verfügung stehen, wurden bei den Beruflichen Schulen je nach Größe der Schule die Werte der Kollegen mit den 5 oder 6 höchsten F-Zeiten abgezogen.

Strukturdaten der näher untersuchten Beruflichen Schulen			
Kennzahl	Minimum	Maximum	Durchschnitt
Anzahl Stellen	41,39	66,35	53,09
Anzahl Lehrkräfte	51,00	76,00	63,29
Lehrkräfte pro Stelle	1,14	1,28	1,19
Durchschnittsfaktor	1,41	1,64	1,53
Anteil U-Zeit	72,83%	79,85%	75,21%
Anteil F-Zeit	8,59%	15,81%	13,71%
Anteil A-Zeit	9,08%	12,16%	11,07%
U-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	35,20	38,18	37,12
Wöchentliche U-Stunden pro Stelle ohne Schulleitung	23,30	25,13	24,05
F-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	2,96	5,68	3,78
A-Zeit pro Stelle ohne Schulleitung in WAZ-Stunden	4,53	5,83	5,34

Abbildung 32: Strukturdaten der näher untersuchten Beruflichen Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Es sind folgende Modelle denkbar, wenn das Ziel eine Optimierung der Unterrichtsentlastung für alle Lehrkräfte ist.

- In einer Schulkonstellation, die dem Durchschnitt der oben dargestellten Schulen entspricht würde Folgendes gelten: Nach Abzug der durchschnittlichen A-Zeiten von 5,34 WAZ pro Stelle verbleiben im Durchschnitt pro Stelle 41,23 Stunden WAZ. Bei einer proportionalen Gleichverteilung der durchschnittlichen F-Zeiten von 5,19 WAZ auf den Rest der Lehrkräfte, könnte die Unterrichtszeit pro Stelle auf  $41,23 - 3,78 = 37,45$  WAZ Stunden gesenkt werden. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,53 entspricht dies 24,5 Unterrichtsstunden.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- In der Konstellation einer Schule, die einen anerkannten Bedarf von 59 Stellen hat, der mit 59 Vollzeitkräften abgedeckt wird, ergibt sich ein Gesamtbedarf von 2747,634 WAZ-Stunden. Davon sind 59-mal 34,5 Stunden = 2035,5 Stunden auf Unterricht zu verwenden, 712,13 verbleiben für A- und F-Zeiten. Zieht man davon 140 WAZ-Stunden F-Aufgaben für sechs Kräfte der Schulleitung ab (2 x 40 SL und 4 x 15 AbtL) verbleiben 572,13,4 WAZ an A- und F-Zeiten für die verbleibenden 53 Vollzeitkräfte oder pro Person 10,80 WAZ-Stunden. 46,57 Vollzeit WAZ-Stunden minus 10,6 WAZ-Stunden an gleich verteilter A- und F-Zeit entsprechen 35,77 Stunden Unterrichtszeit. Bei einer durchschnittlichen Faktorisierung von 1,53 entspricht dies 23,4 Unterrichtsstunden.

Im früheren Pflichtwochenstundenmodell standen einer Beruflichen Schule neben den Anrechnungsstunden für die Schulleitung in der Regel ca. 30 Verwaltungsstunden zur Verfügung. Verteilt auf die Größe des Kollegiums der hier betrachteten Beruflichen Schule ergab dies pro Kopf eine Entlastung von 0,5 Lehrerwochenstunden und damit eine durchschnittliche Unterrichtsverpflichtung von 23,5 Lehrerwochenstunden.

In welcher Weise die individuelle Unterrichtsverpflichtung im Rahmen des Lehrerarbeitszeitmodells an den näher untersuchten Beruflichen Schulen streut, zeigt die folgende Darstellung, die nach Gruppen unterschiedlicher Beschäftigungsanteile differenziert.

Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften an Beruflichen Schulen (ohne Schulleitung)				
Beschäftigungsanteil	100%	99-75%	74-50%	<50%
Durchschnitt WAZ-Ist-Stunden	46,57	40,03	28,04	13,32
Durchschnitt Beschäftigungsanteil		86%	60%	29%
Streuung der U-Stunden	30 - 4	29 - 8	20 - 4	16 – 0
Durchschnitt der U-Stunden	24,18	20,99	14,13	8,81
U-Stunden nach Pflichtwochenstundenmodell (24 LWSt minus 0,5 verteilte Anrechnungsstunden)	23,5	20,21	14,10	6,81

Abbildung 33: Unterrichtsverpflichtung an den näher untersuchten Beruflichen Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Von den insgesamt 337 Lehrkräften an den näher untersuchten Beruflichen Schulen hat keine mehr als 28 Stunden Unterricht gegeben, 5 Lehrkräfte haben 28 Unterrichtsstunden, 11 haben 27 und 32 haben 26 Unterrichtsstunden gegeben.

Die Verteilung der Unterrichtsstunden von Vollzeitlehrkräften an den näher untersuchten Beruflichen Schulen zeigt die folgende Grafik.

**Berufliche Schulen: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft (ohne Schulleitung)**

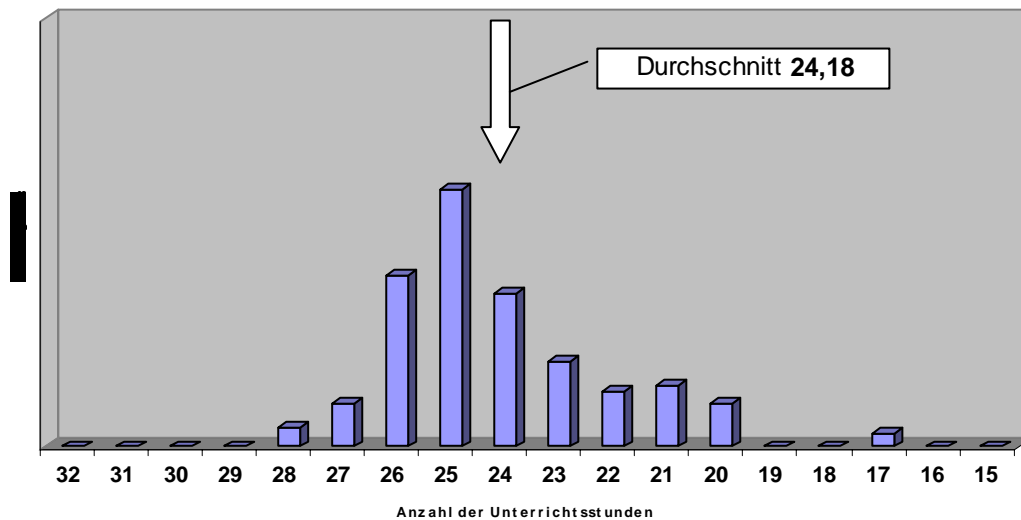


Abbildung 34: Häufigkeitsverteilung der Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrkraft an Beruflichen Schulen  
Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

## 4.2.5 Ländervergleich zur Lehrverpflichtung

Die folgende Tabelle zeigt die von der KMK geführte offizielle Liste der Wochenpflichtstunden von Lehrkräften in den verschiedenen Bundesländern, wobei für Hamburg Durchschnittswerte angegeben sind, die sich aus einer durchschnittlichen Unterrichtszeit von 37,72 Zeitstunden pro Woche geteilt durch den durchschnittlichen Fächerfaktor pro Schulstufe ergeben.





Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemein bildenden und beruflichen Schulen im Schuljahr 2004/2005								
Schularten	Baden-Württemberg <sup>1)</sup>	Bayern <sup>1)</sup>	Berlin <sup>1)</sup>	Brandenburg	Bremen	Hamburg <sup>1)</sup>	Hessen <sup>1)</sup>	Mecklenburg Vorpommern
Grundschule	28	29	28	28	28	27,25	29/28,5/28	27,5
Orientierungsstufe			28	28 <sup>1)</sup>	27	26,71	26/25,5/25	
Hauptschule	27 <sup>1)</sup>	28	27		27	26,71	27 <sup>2)</sup> /26,5 <sup>2)</sup> /26 <sup>2)</sup>	27
Schularten mit mehreren Bildungsgängen								27
Realschule	27	25-29 <sup>2)</sup>	27	26	27	26,71	27/26,5/26	27
Gymnasium	25/27 <sup>2)</sup>	23-28 <sup>2)</sup>	26	26	27 <sup>1)</sup> /25 <sup>2)</sup>	24,07	26 <sup>3)</sup> ,25,5 <sup>3)</sup> /25 <sup>3)</sup>	27
Integrierte Gesamtschule			26	26	26 <sup>3)</sup> /27 <sup>4)</sup>	25,34	27 <sup>3)</sup> ,25,5 <sup>3)</sup> ,26 <sup>3)</sup>	27
Sonderschule	26/28/31 <sup>3)</sup>	27 <sup>3)</sup>	27	26	27	27,47	28/27,5/27	27
Berufliche Schulen	25/28 <sup>4)</sup>	23-28 <sup>2)</sup>	26	26	25	24,18	25/24,5/24	27 <sup>1)</sup> /30 <sup>2)</sup>

Abbildung 35: Pflichtstunden der Lehrkräfte (1), Quelle: KMK

Werte für Hamburg: Ist-Werte auf Basis der Erhebungen von Mummert Consulting zur Evaluation des Lehrerarbeitszeitmodells

## Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemein bildenden und beruflichen Schulen im Schuljahr 2004/2005

Schularten	Niedersachsen <sup>1)</sup>	Nordrhein-Westfalen <sup>1)</sup>	Rheinland-Pfalz <sup>1)</sup>	Saarland <sup>1)</sup>	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein <sup>1)</sup>	Thüringen
Grundschule	28	28	27,8 <sup>1)</sup>	28,5	28	27	27,5	27
Orientierungsstufe	27,5							
Hauptschule	27,5	28	27				27,5	
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	26,5/27,5		27	27	26	25		26
Realschule	26,5	28	27				26,5	
Gymnasium	23,5	25,5	24	26/25 <sup>2)</sup>	26 <sup>1)</sup>	23 <sup>1)</sup> /24 <sup>2)</sup> /25	24	23-26
Integrierte Gesamtschule	24,5	25,5	27 <sup>2)</sup> /26 <sup>3)</sup> /24 <sup>4)</sup>	27/26/25 <sup>3)</sup>		23 <sup>1)</sup> /24 <sup>2)</sup> /25	25/24 <sup>2)</sup>	23-26
Sonderschule	26,5	27,5	27	27	25 <sup>2)</sup> /32 <sup>3)</sup>	25	26,5	25
Berufliche Schulen	24,5 <sup>1)</sup>	25,5	24 <sup>3)</sup>	25,5/28 <sup>4)</sup> /31 <sup>5)</sup>	26 <sup>4)</sup> /27 <sup>5)</sup> /28 <sup>6)</sup>	25/27 <sup>3)</sup>	27,5 <sup>3)</sup> /26,5 <sup>4)</sup> /24 <sup>5)</sup>	23-27

Abbildung 36: Pflichtstunden der Lehrkräfte (2), Quelle: KMK



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Daraus ergibt sich dass die durchschnittliche Unterrichtsbelastung in Hamburg niedriger liegt als in den meisten anderen Bundesländern. Allerdings gibt es – wie die vielen Fußnoten ausweisen, deren Text weitere 7 Tabellenblätter füllt – zahlreiche länderspezifische Sonderregelungen, z.B. an Abschlägen für Altersermäßigung und Aufschlägen für jüngere Lehrkräfte, für Lehrer mit unterschiedlicher Fakultas, für Fachlehrer, technische Lehrer oder Sportlehrer, für bestimmte Einsatzkombinationen an Schulstufen etc.

Diese unterschiedlichsten Ansatzpunkte für Ermäßigungstatbestände sind immer der Versuch, detaillierte generelle Kriterien allgemein auf alle Lehrkräfte anzuwenden um zusätzliche Belastung zu kompensieren. Der Versuch muss scheitern, weil die Belastungsfaktoren so vielfältig sind, dass eine generelle Beschreibung immer nur Teilaspekte erfasst und alle Kombinationsmöglichkeiten eine kaum beherrschbare Komplexität erzeugen.

Der hamburgische Weg, mit den F-Stunden den Schulen ein Verfügungsbudget bereit zu stellen, aus dem Unterrichtsentslastung unter verschiedensten Aspekten und in Ansehung der konkreten Person und Situation vor Ort von der Schulleitung gewährt werden kann, erscheint dem Gutachter sachgerechter.

Der konkrete Zahlenvergleich zeigt, dass die tatsächliche Belastung der hamburgischen Lehrkräfte mit Ausnahme der Werte für die Sonderschulen, die aus den genannten Gründen relativiert werden müssen, unter den Werten für die Pflichtwochenstunden der meisten anderen Bundesländer liegt. Selbst wenn die Entlastungstatbestände der anderen Bundesländer die früher in Hamburg übliche Größenordnung von rund einer halben Unterrichtsstunde pro Lehrerstelle ausmachen sollten, was der Gutachter aufgrund der bekannten bundesweiten Schüler-Lehrer- Relationen für unwahrscheinlich hält, läge die effektive Belastung der hamburgischen Lehrkräfte noch unter derjenigen, die in vielen anderen Bundesländern erreicht wird

Dies macht deutlich, dass in Hamburg zwar in den letzten Jahren auch gespart worden ist, die Sparmaßnahmen aber im wesentlichen über eine Anhebung der Frequenzen in den Klassen und nicht zu Lasten einer höheren Unterrichtsverpflichtung aller Lehrkräfte erzielt worden sind. Dennoch hat es auch eine faktische Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung für diejenigen Lehrkräfte gegeben, die Fächer mit geringen Faktoren unterrichten oder keine Funktionen übernommen haben.

Das entspricht der Zielsetzung des Modells, die Arbeit unter Lehrkräften insgesamt gerechter zu verteilen, indem alle schulischen Aufgaben sichtbar gemacht werden und 100% der Arbeitszeit gleich verteilt werden.

Das Pflichtstundenmodell nimmt dagegen eine Gleichverteilung auf der Basis der reinen Unterrichtszeit vor, die nur etwa 40% der gesamten Arbeitszeit beträgt, und gibt die Verteilung der restlichen Arbeitszeit weitgehend dem Dunkel des individuellen Beliebens anheim, was zu der in NRW festgestellten Ungleichverteilung der tatsächlichen Arbeitszeit geführt hat.

### 5 Die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg

Es ist bereits an vielen Stellen dieses Berichtes angeklungen, dass die Rezeption und Akzeptanz des Lehrerarbeitszeitmodells nach seiner Einführung in Hamburg nicht zu trennen ist von den Umständen dieser Einführung. Deshalb soll an dieser Stelle etwas näher darauf eingegangen werden.

#### 5.1 Vorgeschichte 1. Lehrerarbeitszeitkommission, Modifikationen 2. Lehrerarbeitszeitkommission

Im Rahmen seiner Haushaltsberatungen Mitte 1998 hatte der damalige Senat eine Lehrerarbeitszeitkommission einberufen, die die Erkenntnisse u. a. aus der empirischen Untersuchung in NRW umsetzen sollte in ein Arbeitszeitmodell. Dieses sollte sich abwenden von der nach Schulformen und Schulstufen differenzierten Unterrichtsverpflichtung und stattdessen eine gerechtere Bemessung der Lehrerarbeitszeit herbeiführen, indem es sich orientierte an den besonderen Belastungen des jeweiligen Unterrichtes, dem spezifischen Aufwand der Vor- und Nachbereitung in den einzelnen Fächern sowie dem Engagement für die innere und äußere Schulentwicklung. Damit sollte gleichzeitig eine Bedarfsminderung um 215 Stellen erzielt werden.

Die Kommission, die aus externen Wissenschaftlern, einigen Praktikern aus der Schulbehörde und Schulleitungen zusammengesetzt war, entwickelte das später eingeführte Modell in seinen wesentlichen Grundzügen, insbesondere seine Ausrichtung als Jahresarbeitszeitmodell, die Normierung von Unterrichts-, Funktions- und allgemeinen Aufgaben sowie die unterschiedliche Faktorisierung des unterrichtsbezogenen Arbeitszeitaufwandes nach Fächern.

Dabei legte sie die in NRW empirisch ermittelten fächerspezifischen Relationen für den durchschnittlichen außerunterrichtlichen Zeitbedarf zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht zu Grunde.

Sie legte ebenfalls zu Grunde eine jährliche Arbeitszeit für Lehrkräfte, die nach Schulformen variierend etwas höher lag als die damals durchschnittliche Jahresarbeitszeit im öffentlichen Dienst von 1.700 Stunden. Dabei orientierte sie sich daran, dass in NRW die durchschnittliche tatsächlich gemessene Arbeitszeit aller Lehrkräfte höher war als die allgemeine Norm für den öffentlichen Dienst. Dies meinte sie damit rechtfertigen zu können, dass Lehrkräfte in der Regel dem höheren Dienst angehören und von diesem auch in anderen Verwaltungsbereichen ein zeitlich höheres Engagement gegenüber der Normalarbeitszeit regelhaft erwartet wird. Die Differenzierung nach Schulformen von etwa 1745 Jahresarbeitsstunden für Lehrkräfte an GHRSo-Schulen bis zu 1850 Jahresarbeitsstunden für Gymnasiallehrer (vgl. Bericht der 1. Lehrerarbeitszeitkommission 1999 S 16 ff) orientierte sich ebenfalls an Relationen, die in NRW vorgefunden und für die spezifische Zusammensetzung der Schulformen in Hamburg abgewandelt worden waren.

Die Kommission hat empfohlen, das Modell zunächst an einigen Schulen auszuprobieren. Dazu kam es nicht, weil sich keine Schulen fanden, die das Modell ausprobieren wollten, was auch - aber nicht ausschließlich - auf die seitens der Gewerkschaften und Personalvertretungen geäußerte heftige Kritik zurückzuführen war.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Das Modell wurde wieder aufgegriffen, nachdem der neue Senat im Rahmen seiner Jestedburger Sparbeschlüsse vom Mai 2002 bestimmt hatte, die Arbeitszeit der Beamten von bisher 38,5 auf 40 Stunden wöchentlich zu erhöhen. Diese seit dem 1. 8. 2002 für alle Beamten in Hamburg geltende Regelung hatte zunächst keine Auswirkungen auf die Lehrkräfte: Die seit 2000 geltenden Unterrichtsdeputate zwischen 24 und 28 Unterrichtswochenstunden blieben unverändert. Die Behörde sah sich allerdings dem Druck ausgesetzt, die allgemeine Arbeitszeiterhöhung auch auf die Lehrkräfte zu übertragen. Um eine pauschale Erhöhung der Pflichtstunden zu vermeiden, schlug die Behörde vor, durch das neue Arbeitszeitmodell die Anpassung an die beamtenrechtliche Arbeitszeit vorzunehmen, und hierbei die unterschiedliche Belastung der Lehrkräfte zu berücksichtigen

Zu Beginn des Schuljahres 2002/03 wurde eine 2. Hamburger Lehrerarbeitszeitkommission einberufen. Diese sollte auf dem ursprünglich entwickelten Modell aufbauen, die zwischenzeitlich aufgetretenen Kritikpunkte berücksichtigen und insbesondere zwei weitere Vorgaben erfüllen

- Zugrundelegung der mit der Arbeitszeiterhöhung beschlossenen Arbeitszeitverpflichtung der Lehrkräfte von 1.770 Zeitstunden im Jahr
- Erfüllung aller schulischen Aufgaben innerhalb eines Stellenrahmens von 13.700 Stellen für das Schuljahr 2003/04 und von 13.800 respektive 13.900 für die jeweils folgenden Jahre.

### 5.2 Arbeitszeiterhöhung, „Auskömmlichkeit“, und Nichterprobung als Kritikpunkte am Modell

Diese beiden Vorgaben, die Übertragung der Arbeitszeiterhöhung auf die Lehrkräfte und die sog. „Auskömmlichkeit“ sind von Personalräten, Gewerkschaften und vielen Lehrkräften vehement zurückgewiesen worden. Sie sind als Ausdruck einer freien Willkür bezeichnet worden. Damit werde die Arbeitszeit von Lehrkräften als Funktion des Bedarfs definiert um sie entsprechend beliebig weiter zu verdichten. Zusätzliche Stellen (bzw. Arbeitskapazität) seien als Folge des Bedarfs bereitzustellen.

Diese Empörung erscheint aus externer Sicht nicht berechtigt. Die „Auskömmlichkeit“ von Bedarfsgrundlagen und Stellenplan muss in jedem Jahr organisiert werden. Der Stellenplan ist keine zwangsläufige Folge einmal definierter Bedarfsgrundlagen, der automatisch mit den Schülerzahlen in bestimmten Schulformen oder bei bestimmten Fördermaßnahmen wächst. Sondern neben den von der KMK festgelegte Mindestunterrichtsstandards, die ein Land erfüllen muss, muss jedes Land zusätzliche schulische Leistungen im Rahmen der von seinem Parlament bereitgestellten Stellen gestalten. Das ist besonders schwierig, wenn neue Strukturen im schulischen Angebot gefördert werden sollen, wie gegenwärtig das Angebot an Ganztagschulen. Dafür müssen dann an anderer Stelle Bedarfsgrundlagen gekürzt werden. Das ist schmerzlich, wenn es etwa die Sprachförderung betrifft und eine Lehrkraft die Unzulänglichkeit der konkreten Versorgung mit ansehen und aushalten muss. Es ist aber keine unmittelbare Erhöhung der eigenen Arbeitszeit.

Das Gebot der „Auskömmlichkeit“ bedeutete andererseits auch, die Vorgabe einzuhalten, mit dem zeitlichen Rahmen von 1770 Jahresstunden pro Vollzeit-Lehrkraft auszukommen; der Ansatz der 1. Kommission, eine strukturelle Überschreitung dieser Jahresarbeitszeit zu rechtfertigen, war damit verworfen



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Die Forderung der „Auskömmlichkeit“ kann daher auch so verstanden werden, dass gerade der Mut zur Kürzung der Bedarfgrundlagen aufgebracht werden muss, wo die Mehrbelastung der Lehrkräfte ein Ende haben muss, bzw. dass

- Strukturveränderungen bei der Arbeitszeit,
- die Gesamtheit der schulischen Aufgaben und
- der verfügbare Stellenrahmen

immer in der Waage gehalten werden müssen. Das bedeutet auch, dass nur die vorhandenen Aufgaben im Wesentlichen mit dem gleichen Stellenbedarf abgedeckt werden sollen.

Genau so ist es auch geschehen. Der Vergleich der Schüler und der Stellenzahlen der Schuljahre 2002/03 und 2003/04 zeigt, dass leicht gestiegene Schülerzahlen mit einem leicht gestiegenen Volumen an anerkanntem Stellenbedarf zu bewältigen waren. Das innerhamburgische Verhältnis von Stellen pro zu versorgendem Schüler ist über diese beiden Schuljahre mit jeweils 15,8 gleich geblieben. Wenn das Lehrerarbeitszeitmodell als solches ein reines Sparmodell gewesen wäre, hätten bei gleichen Schülerzahlen die Stellen erheblich sinken müssen. Der Spareffekt ist durch die Frequenzerhöhung zum Schuljahr 2004/05 eingetreten. Das wäre auch bei einem Pflichtwochenstundemodell geschehen.

Das Lehrerarbeitszeitmodell ist deshalb im Kern kein Spar- und generelles „Lehrermehrbelastungsmodell“, sondern ein Lehrerarbeitszeit-Umverteilungsmodell. Dadurch, dass die Unterrichtsaufgaben mit einem durch die Faktorisierung gewichteten limitierten Zeitbudget erbracht werden müssen, wird Raum geschaffen, um die über die Unterrichtsvorbereitung hinausgehenden sonstigen Aufgaben in das Regime der verbindlichen Arbeitsaufgaben zu integrieren. Diese außerunterrichtlichen Aufgaben gehörten zwar auch schon früher zu den Pflichtaufgaben von Lehrkräften, wurden aber im Pflichtstundenmodell nicht abgebildet, sodass der unzutreffende Eindruck entstand, es handele sich um überwiegend freiwillig und nicht immer verbindlich zu leistende Arbeiten. Durch die Einbeziehung dieser außerunterrichtlichen Aufgaben in die Betrachtung der Gesamtarbeitszeit werden diejenigen entlastet, die genau diese Aufgaben früher über ihr Pflichtstunden-Soll hinaus erbracht haben.

Die durchschnittliche Mehrbelastung von Lehrkräften mit Unterrichtsstunden infolge des Arbeitszeitmodells ist trotz Arbeitszeiterhöhung – wie die Daten unter Kapitel 4.2.4 beweisen – sehr in Grenzen gehalten worden. Sicherlich ist durch die Frequenzabsenkung zum Schuljahr 2004/05 noch einmal eine Arbeitsverdichtung erfolgt. Diese ist aber keine Folge des Arbeitszeitmodells und hält sich verglichen mit anderen Bundesländern in Grenzen.

Mit Verbitterung wurde im Prozess auch notiert, dass die Arbeitszeitverkürzung von 40 auf 38,5 Stunden damals den Lehrkräften nicht als Verringerung ihres Pflichtwochenstundendeputats weitergereicht worden ist, umgekehrt aber voll in Mehrarbeit umgesetzt wird. Es ist zwar richtig, dass das alte Pflichtstundenmodell weitgehend von der Entwicklung der Arbeitszeit im öffentlichen Dienst abgekoppelt war, als zu Zeiten sinkender Arbeitszeiten Pflichtstundenerhöhungen vorgenommen wurden. Für die Einführung des neuen Arbeitszeitmodells ist der pauschale Vorwurf allerdings unberechtigt, weil diesmal mit der Veränderung der Arbeitszeit ein Systemwechsel verbunden worden ist. Er hat keine unmittelbare proportionale Erhöhung der durchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

aller Lehrkräfte mit sich gebracht, sondern eine Spreizung der Unterrichtsverpflichtung pro Lehrkraft, welche den fächerspezifischen Aufwand und die komplementär wahrgenommenen Funktionsaufgaben berücksichtigt.

Die gleichzeitige Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells mit der Erhöhung der Arbeitszeit wird von vielen Beobachtern als der Kardinalfehler bei der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells bezeichnet. Sie heben darauf ab, dass die Umverteilungsfunktion des Lehrerarbeitszeitmodells (also vor allem die Spreizung der Unterrichtsverpflichtung) bei dieser Kombination untergeht und überschattet wird von dem subjektiven Gefühl, das mit einer Arbeitszeiterhöhung generell bei allen Lehrkräften aufkommt. Viele erfahren durch die Umverteilung real eine Mehrbelastung, keine Lehrkraft hat einen Gesamtüberblick über Be- und Entlastungen und die „Gewinner des Modells“ werden sich im Zweifel zurückhalten, die Vorteile, die sie erleben, allzu laut vor den anderen Kollegen zu rühmen.

Daneben muss man andererseits zur Kenntnis nehmen, dass die Erhöhung der Arbeitszeit in Hamburg teilweise in die „Finanzierung“ des erweiterten Rahmens für A- und F-Aufgaben geflossen ist und nicht voll in erweiterte Unterrichtsverpflichtungen. Hätte man ohne die Einführung des Modells die Arbeitszeiterhöhung bezogen auf Pflichtstundendeputate durchgeführt, wäre eine ganz andere Menge zusätzlich verfügbarer Unterrichtswochenstunden entstanden. Diese hätte man verteilen und bei Einführung des Modells dann wieder dem Unterricht entziehen müssen.

Eine Neutralisierung wäre nur möglich gewesen, wenn man das Niveau der „Verfügungstunden“ auf die Summe der für F-Zeiten erforderlichen Gesamtkapazität angehoben hätte. Dann wäre dieser Vorteil des Lehrerarbeitszeitmodells von vornherein nivelliert worden.

Das Modell enthält außerdem unterschiedliche Komponenten, die sich im Hinblick auf Arbeitszeitbelastung unterschiedlich auswirken. Die Komponenten, die mit einem relativ unflexiblen Arbeitszeitverbrauch verbunden sind (insbesondere U-Zeiten, Vertretung) wirken sich bei Erhöhung zwingend belastend aus. Anders dagegen Komponenten, die zwar nicht normativ aber in der Praxis wesentlich flexibler gehandhabt werden können: diese wirken als „Puffer“. Dies sind insbesondere die Fortbildungszeiten und zum Teil die Funktionen. Erhöht man die U-Zeiten, führt dies zwangsläufig zu Mehrbelastung. Erhöht man dagegen die „Puffer“ wird – wegen der Deckelung auf 1770 Stunden – der belastende U-Anteil gesenkt und man erreicht eine Entlastung. Würde man somit die in den entsprechenden Antworten zum Lehrerfragebogen zum Ausdruck gebrachte Meinung, dass die Fortbildungszeiten zu hoch sind, übernehmen und diese senken, ginge automatisch der U-Anteil hoch, was zu Mehrbelastungen führen würde. Bei der Senkung des U-Anteils tritt dagegen – vermutlich auch von niemandem bestritten – eine unmittelbar spürbare Entlastung ein, auch wenn – im Rahmen von 1770 – die „Puffer“ größer werden.

Häufig kritisiert wird auch, dass das Modell ohne Erprobung eingeführt worden ist. Der Gutachter kann diese Kritik nicht teilen. Vieles spricht dafür, dass es richtig war, das Modell sofort flächendeckend einzuführen. Dies hat alle Beteiligten gezwungen, sich auf dieses Modell einzustellen. Die Lösung musste in den verschiedensten Schul- und Unterrichtskonstellationen gangbar gemacht werden. Korrekturen am Modell können gleich alle Schulen und Gestaltungsvarianten im Blick haben und werden nicht im Hinblick auf die Erfahrungen einer Teilmenge optimiert.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

### 5.3 Projektausstattung der Einführung

Auch die 2. Lehrerarbeitszeitkommission hatte mehrheitlich von einer sofortigen flächendeckenden Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells abgeraten und eine Erprobung empfohlen. Sie hat allerdings auch gesehen, dass eine gespaltenen Bedarfszuweisung einerseits nach dem Lehrerarbeitszeitmodell andererseits nach dem Pflichtwochenstundenmodell bei einer generell notwendigen Anpassung der Bedarfsgrundlagen zusätzliche Probleme der unmittelbaren Vergleichbarkeit dieser beiden Verfahren schafft und Fragen aufwirft, welche Lösung relativ zueinander mit wie viel Stellen hätte ausgestattet werden dürfen.

Es ist dann entschieden worden, das Modell flächendeckend zum Schuljahr 2003/04 einzuführen. Der Zeitraum zwischen Februar 2003, dem Termin der Fertigstellung des Berichtes und dem Beginn des neuen Schuljahres zum August 2003 war denkbar knapp.

In diesem Zeitraum mussten als Detailvorbereitung für die Einführung insbesondere folgende weitere Fragen im Detail geklärt werden:

- die flächendeckende Information bzw. Schulung von Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrkräften über Ziele und Inhalte des Lehrerarbeitszeitmodells,
- eine Information und Schulung der betroffenen Verwaltungsmitarbeiter insbesondere in den Bereichen Personalabteilung, Statistik, Stellenplan sowie der laufenden IT-Projekte,
- die richtige Behandlung vieler Fallkonstellationen schulischer Aufgaben nach dem Modell,
- die Schaffung der rechtlichen Grundlagen für das Modell und die arbeitsrechtliche Würdigung vieler Einzelfälle,
- eine Anpassung der behördlichen Verfahren zur Arbeitszeit- und Personalzuweisung an die Schulen,
- eine IT-Unterstützung der Schulleitungen bei der individuellen Arbeitszeitberechnung für jede einzelne Lehrkraft und die Planung der Aufgabenverteilung an der Schule.

Diese Vorbereitungsaufgaben sind als Projekt organisiert worden, das sich aus Mitarbeitern der Bereiche Schulaufsicht, Lehrerstellenplan, Personalabteilung, IuK, Statistik und Controlling zusammensetzte und auf die regulären Kapazitäten der Behörde zurückgreifen musste.

Die Projektmitarbeiter haben Beachtliches geleistet:

- Es ist Informationsmaterial über das Lehrerarbeitszeitmodell erarbeitet worden.
- Es sind unzählige Informationsveranstaltungen für Schulaufsichten, Schulleitungen, Schulgremien und Schulöffentlichkeit durchgeführt worden.
- Die Programme zur Bilanzierung von Bedarf und Ausstattung an Schulen sind angepasst worden.
- Es wurde von einem Mitarbeiter der Behörde innerhalb kurzer Zeit das sog. „LAZ-Tool“ entwickelt, eine Access-Anwendung, die es Schulleitungen erlaubt, die individuelle Arbeitszeitberechnung ihrer Lehrkräfte zu planen und zu dokumentieren.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

- Die Personalsachbearbeitung und alle zuvor auf der Basis von Lehrerwochenstunden laufenden Systeme mussten auf das neue Modell umgestellt werden.

An der Projektgruppe vorbei und in der Darstellung teilweise gegen ihren Rat ist eine Informationsbroschüre für alle Lehrkräfte mit Informationen über das Lehrerarbeitszeitmodell erstellt worden.

Der Gutachter ist der Auffassung, dass es ein Managementfehler war, das Arbeitszeitmodell auf diese Weise einzuführen. Das richtet sich ausdrücklich nicht dagegen, dass

- die Einführung ohne vorherige Erprobung und
- gleichzeitig mit der Erhöhung der Arbeitszeit

erfolgt ist, sondern gegen die Unterschätzung des Aufwandes, der für eine professionelle Organisation erforderlich ist, wenn ein Strukturwandel der Größenordnung, wie die mit dem Lehrerarbeitszeitmodell beabsichtigte Neuordnung der Zuweisungsmechanismen, verfolgt wird.

Die knappe Projektausstattung hat dazu geführt, dass an vielen Stellen dieses komplexen Einführungsvorhabens improvisiert und Unzulänglichkeiten in Kauf genommen werden mussten. Insbesondere haben sich folgende Punkte negativ ausgewirkt.

- Das Arbeitszeitmodell ist eingeführt worden, ohne dass in größerer Breite eine Problemdiskussion geführt und ein Problembewusstsein dafür hergestellt werden konnte, welches strukturelle Defizit die vorhandene Ungleichverteilung von Arbeitszeit darstellt. Es müsste viel intensiver vorab mit Lehrkräften darüber diskutiert werden, ob dieser Zustand erhalten werden soll. Da viele Schulleitungen die empirischen Erhebungen dazu nicht kannten, waren sie unpräpariert für eine Diskussion über Lehrerarbeitszeit an ihrer Schule.
- Die Häufigkeit, mit der bemängelt wird, dass dem Lehrerarbeitszeitmodell keine empirischen Erhebungen zu Grunde lagen, zeigt, wie wenig die Relevanz der Erhebungen in NRW vermittelt worden ist.
- Schulleitungen waren weitgehend damit allein gelassen, das Modell ihren Kollegien zu erklären, Strategien einer sinnvollen Modellanwendung zu finden und die technische Durchführung zu bewerkstelligen. Dazu fehlte Ihnen teilweise die Hintergrundinformation, die eigene Überzeugung oder auch die technische Fertigkeit.
- Das Feld der Information an den Schulen wurde nicht von der Behörde, sondern von den Gewerkschaften und Personalräten bestellt. In der Konsequenz verfestigten sich auch einseitige und sachlich unrichtige Informationen bei den Lehrkräften.
- Der Austausch zur Begleitung des neuen Modells innerhalb der Schulbehörde und im Verhältnis zu Schulleitungen fand nur unvollkommen statt. Manche Schulleitungen wollten mehr Weisungen von der Behörde, auch um ihre eigene Verantwortung zu reduzieren, andere wollten Verantwortung übernehmen, dafür aber auch die Freiheit, Angelegenheiten in eigener Kompetenz regeln zu können. Die Rundschreiben der Behörde, die dazu gedacht waren, strittige Punkte um das Modell zu klären oder auch zu entschärfen, boten teilweise Kompromisse an, wo einige Führungskräfte schon Lösungen durchgesetzt hatten und sich nachträglich kompromittiert fühlten. Die Eingriffe





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

der Schulbehörde wurden so teilweise als widersprüchlich und disfunktional empfunden, was Desorientierung und manchmal Diskreditierung von Schulleitungen bewirkte.

### 5.4 Begleitende Kommunikation

In vielen Gesprächen auf allen Ebenen der Behörde, bei Schulleitungen und mit Lehrkräften ist die Art wie das Lehrerarbeitszeitmodell seitens der Behördenleitung kommuniziert worden ist, bedauert bzw. angegriffen worden.

Die Kommunikation ist als unehrlich, die Lehrkräfte nicht wertschätzend und sie sogar bewusst irreführend empfunden worden.

Dazu werden beispielsweise angeführt

- Eine Ankündigung des Senators, die Lehrerarbeitszeit werde nicht erhöht, die er wohl aufgrund des Druckes seiner Senatskollegen nicht durchhalten konnte.
- Ein Faltblatt, das dem Hamburger Abendblatt im Juni 2003 zur Darstellung des Lehrerarbeitszeitmodells als Information für Eltern beigelegt worden war, in dem es heißt:

„Hamburgs Lehrerinnen und Lehrer sind die einzigen Beamten der Stadt, die noch bis zu den Sommerferien 38,5 Stunden pro Woche arbeiten. Das neue Arbeitszeitmodell basiert deshalb auf einer 40 Stunden-Woche auch für Lehrerinnen und Lehrer. Es ist nur fair und gerecht, wenn alle gleich lange arbeiten. Übrigens: In Berlin gilt für alle Lehrkräfte die 42- Stunden-Woche.“

Die Unterstellung dieses Faltblattes, dass alle Lehrkräfte weniger als die übrigen Beamten arbeiten täuscht über die Tatsachen hinweg, denn die Behördenleitung hätte aufgrund der Vorarbeiten zum Lehrerarbeitszeitmodell und den Erhebungen in NRW wissen müssen, dass der Durchschnitt der Lehrkräfte tatsächlich erheblich länger als der übrige öffentliche Dienst arbeitet.

Nach Auffassung des Gutachters waren dieses Faltblatt und sinngemäß ähnliche Äußerungen in anderen Verlautbarungen eine Fehlleistung in Personalführung.

- Der oberste Dienstherr von rund 16.000 Lehrkräften müsste über die tatsächliche Struktur, wie Lehrerarbeitszeit wahrgenommen wird, differenzierter unterrichtet sein und wissen, dass nicht eine durchschnittliche Geringleistung sondern die Ungleichverteilung das Problem ist.
- Indem den Eltern gegenüber eine solche pauschale Darstellung der Arbeitszeit von Lehrkräften gegeben wurde, verlässt auch der oberste Dienstherr den Raum der fairen internen Auseinandersetzung, spielt „mit Bande“ und hat damit entsprechende Gegenreaktionen faktisch herausgefordert.
- Eine solche öffentliche Darstellung muss gerade von den Lehrkräften, die sich besonders engagieren und erheblich mehr arbeiten, als mangelnde Wertschätzung und Schlag ins Gesicht empfunden werden.
- Die Tatsache wurde verkannt, dass die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrkräften nicht nur von Verordnungen sondern sehr stark von intrinsischer Motivation beeinflusst wird. Diesem Umstand



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

als Aspekt der Personalarbeit Rechnung zu tragen erfordert Überzeugungsarbeit. Ein „Ins Abseits Stellen“ der Lehrkräfte ist vor diesem Hintergrund schädlich.

- Eine taktisch geprägte Darstellung eines wichtigen und kontroversen internen Themas nach außen nährt generelle Zweifel an der Glaubwürdigkeit von Verlautbarungen der Behördenspitze soweit sie die Arbeitssituation von Lehrkräften betreffen.

Nach Auffassung des Gutachters kann eine erfolgreiche Bildungspolitik nicht gegen die Lehrkräfte sondern nur mit ihnen umgesetzt werden. Das bedeutet aber auch, dass mit ihnen stärker um die gemeinsame Überzeugung gerungen werden muss, sie einbezogen und als Partner der Auseinandersetzung gewürdigt und ernst genommen werden müssen, soweit sie sich einem Dialog nicht verschließen und nicht auf unhaltbaren Positionen verharren.

### 5.5 Fazit der Einführungsumstände

Folgende Erscheinungen hält der Gutachter für eine Folge der besonderen Einführungsumstände in Hamburg:

- Viele Lehrkräfte, die Personalvertretungen und Gewerkschaften differenzieren nicht zwischen Lehrerarbeitszeitmodell und Arbeitszeiterhöhung.
- Der Zorn über die Arbeitszeiterhöhung trifft auch das Arbeitszeitmodell.
- Das entstandene Klima und die schlechte Kommunikation des Modells seitens der Behördenspitze hat es der Personalvertretung leicht gemacht, erfolgreich Stimmung gegen das Lehrerarbeitszeitmodell zu machen.
- Schulleitungen waren der wichtigste Faktor für die erfolgreiche Umsetzung des Modells aber sie waren in der Fläche selbst nur bedingt vorbereitet auf diese Aufgabe.
- Die schnelle Einführung und die personell zu dünn besetzte Einführungsorganisation haben größere Unsicherheiten und Verwerfungen bei der Einführung verursacht als notwendig.

Die relative Umverteilung und tendenziell gleichmäßigere Belastung aller Lehrkräfte durch das Lehrerarbeitszeitmodell wird bei der unzureichenden Information und Kommunikation überstrahlt von den subjektiven Effekten der Arbeitszeiterhöhung; es fühlen sich sehr viele Lehrkräfte als „Verlierer“ der Veränderung.

Dies stärkt den Anspruch an „Solidarisierung“ innerhalb der Lehrerschaft und schwächt andere Stimmen innerhalb der Lehrerschaft, die die bestehende ungleiche Arbeitsverteilung ebenfalls als ein Problem ansehen und als Anwälte des Lehrerarbeitszeitmodells auftreten könnten. Wer als Lehrkraft kritisiert, dass manche Lehrkräfte ihren Unterricht schlecht vorbereiten oder nicht die volle Arbeitszeit in die schulische Arbeit einbringen und damit Arbeitgeberargumente unterstützt, ist in Gefahr, in seinem Kollegium als „Streber“ sozial geächtet zu werden.

In welchem Umfang die unzureichende Kommunikation über das Modell seiner Einführung geschadet hat, wird aus den Antworten von Lehrkräften und Schulleitungen auf die Frage ersichtlich, was sie bei der Einführung des LAZ-Modells am meisten geärgert oder gekränkt hätte, bzw. den meisten Unmut



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

an ihrer Schule erzeugt hätte. Es waren im Fragebogen die zehn in den Interviews am häufigsten geäußerten „emotionalen“ Kritikpunkte vorformuliert, von denen die Befragten die drei ihnen wichtigsten ankreuzen sollten, um eine eindeutige Priorität zu setzen.

Das Ergebnis war wie folgt.

<b>Gründe für den größten Ärger/Unmut bei der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells</b>		
<b>Am meisten hat mich bei der Einführung des LAZ-Modells geärgert und gekränkt, dass aus meiner Sicht.....(Lehrkräfte)</b>	Nennung Lehrkräfte in Anteil der Befragten	Nennung Schulleitung in Anteil der Befragten
<b>Den größten Unmut erzeugte an meiner Schule aus meiner Sicht, dass..... (Schulleitungen).</b>		
... meine eigene Behörde ihre Mitarbeiter, uns Lehrer, in der Öffentlichkeit herabgesetzt hat.	20%	13%
... die Behördenleitung versucht hat, uns weis zu machen, das LAZ-Modell sei keine Sparmaßnahme, es aber konsequent mit solchen verbunden hat.	44%	69%
... mein früheres freiwilliges Engagement nicht gewürdigt wird und mir vorgerechnet wird, wie viel ich angeblich zu wenig arbeite.	20%	18%
... die Politiker nicht dazu stehen, dass Kosteneinsparungen größeren Umfangs im Bildungswesen nur über den Verzicht auf Leistungen zu erzielen sind.	13%	18%
... das LAZ-Modell zusätzlich zum Abbau der Altersentlastung meine persönliche Arbeitsperspektive noch weiter verschlechtert hat.	9%	21%
... das LAZ-Modell ein Baustein einer langen Folge von Maßnahmen des schleichenden Leistungsabbaus im Bildungswesen ist, die nicht offen eingestanden, sondern teilweise über eine Arbeitsverdichtung für Lehrkräfte kompensiert werden.	32%	42%
... ich persönlich jetzt viel mehr als früher arbeiten muss.	8%	nicht abgefragt
... das LAZ-Modell nicht erprobt worden ist, sondern ohne ausreichende Erfahrung und Orientierung der Schulleitungen und Lehrkräfte flächendeckend eingeführt wurde.	13%	18%

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

... von der Behördenleitung in der Öffentlichkeit geäußert wird, eine Qualitätsverbesserung im Bildungssystem sei auch bei vermindertem Ressourceneinsatz möglich. Das halte ich für unredlich.	31%	33%
... die mich betreffende Faktorisierung keine angemessene Wertschätzung meiner Arbeit ausdrückt.	15%	21%
.....mit dem LAZ-Modell eine Bürokratisierung im Schulleben eingetreten ist.	12%	19%

Abbildung 37: Gründe für den größten Ärger/Unmut bei der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells,  
Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Daraus geht hervor, dass der eigentliche Ärger weniger in der konkreten persönlichen Betroffenheit durch Mehrarbeit, mangelnde Wertschätzung als Folge der Faktorisierung oder Auswirkungen von Bürokratisierung empfunden wird.

Am meisten Unmut erzeugt, dass die Beschäftigten das Gefühl haben, die Politik geht nicht aufrichtig mit den Sparzwängen um.

Selbst wenn das LAZ-Modell an sich kein Sparmodell war, ist es wichtig anzuerkennen, dass auch in Hamburg im Bildungswesen gespart werden musste, und die Kommunikation mit den Beschäftigten darüber zu verbessern, welche Strategie dem zu Grunde liegt und welche Ziele verfolgt werden.

## 6 Der Zustand des eingeführten Lehrerarbeitszeitmodells

### 6.1 Generelle Akzeptanz des LAZ-Modells

Im Rahmen der Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften konnten beide Gruppen angeben, welcher der beiden folgenden Aussagen sie zustimmen:

- Ich bin dafür, das LAZ-Modell wieder abzuschaffen, auch wenn dann auf Grund der gegebenen Arbeitszeiterhöhung alle Lehrkräfte ein bis zwei Stunden mehr als im Schuljahr 2002/03 unterrichten müssen.  
Diese Gruppe wird im Folgenden als „Gegner“ des LAZ-Modells referiert.
- Ich bin dafür, das LAZ-Modell beizubehalten und nach Wegen suchen, wie seine Vorteile genutzt und seine Nachteile möglichst abgemildert werden können.  
Diese Gruppe wird im Folgenden als „Befürworter“ des LAZ-Modells referiert.

Als Ergebnis der Befragung ergab sich folgendes Bild der Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen, wobei die Anteile jeweils auf die Grundgesamtheit aller Befragten in dieser Gruppe dargestellt sind.

Anteile der Gegner des Modells an den Befragten							
Schulform	G	GHR	So	GY	GS	BS	Insgesamt
Lehrkräfte	41%	39%	32%	40%	22%	38%	35%
Schulleitungen	18%	24%	22%	21%	28%	30%	23%

Anteile der Befürworter des Modells an den Befragten							
Schulform	G	GHR	So	GY	GS	BS	Insgesamt
Lehrkräfte	38%	47%	50%	47%	25%	41%	41%
Schulleitungen	81%	73%	74%	74%	52%	65%	73%

Abbildung 38: Anteile Gegner/Befürworter des Modells, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Dieses Ergebnis zeigt, dass die eindeutige Mehrheit der Schulleitungen das Modell begrüßt und es bei den Schulleitungen nur wenige Enthaltungen zu diesen Fragen gegeben hat, während bei den Lehrkräften sich zwar ein größerer Anteil für als gegen das Modell ausspricht, dies stellt aber noch keine Mehrheit dar, weil viele sich nicht eindeutig festlegen können oder mögen.

Interessant ist, wie stark die Zustimmung unter den Lehrkräften von Schule zu Schule schwankt. Die folgende Tabelle gibt dies für die Anteile der Befürworter wieder.

Spannweite der Anteile von Befürwortern des Modells unter Lehrkräften pro Schule						
Schulform	G	GHR	So	GY	GS	BS
Minimum	12%	0%	40%	10%	0%	11%
Maximum	63%	73%	68%	59%	63%	62%

Abbildung 39: Spannweite der Anteile von Befürwortern des Modells in einzelnen Schulen, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Es gibt also in jeder Schulform einzelne Schulen, in denen die Mehrheit der Befragten, die geantwortet haben, sich für das Lehrerarbeitszeitmodell ausspricht und andere, in denen sich kaum Befürworter finden,



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Diese enormen Unterschiede mögen in der Befragung auch dadurch verstärkt worden sein, dass sich pro Schule unterschiedliche Gruppen an der Befragung beteiligt haben. Dennoch zeigt das Ergebnis, wie sehr die Akzeptanz des Modells von den Bedingungen an der einzelnen Schule abhängt. Gestaltungsgeschick, Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit der Schulleitung können starke positive Wirkung haben. Die Grundstimmung in einzelnen Schulformen, negative Stimmungsmache von einzelnen Kollegen oder Personalräten und/oder ungeschickte Handhabung oder Ablehnung des Modells durch die Schulleitung bleiben nicht ohne Wirkung.

Um genauer zu analysieren, welche Lehrkräfte es sind, die dem Modell zustimmen oder es ablehnen, wurde die Zusammensetzung der Grundgesamtheit der Befragten nach Alter, Beschäftigungsanteil, Höhe ihres F-Stundenanteils und Unterrichtsfach mit derjenigen der Befürworter des Modells verglichen. In der Gruppe der Befürworter sind insbesondere folgende Gruppen von Lehrkräften stärker vertreten als in der Grundgesamtheit der Befragten.

- Teilzeitkräfte vor allem solche mit einem Beschäftigungsanteil unter 75% über alle Schulformen,
- an GHR-Schulen Lehrkräfte über alle Altersgruppen und Fächer mit Ausnahme des Faches Sport,
- an Gymnasien insbesondere Lehrkräfte unter 35 Jahren, solche mit Korrekturfächern und Unterricht an der Oberstufe über alle Altersgruppen, sowie fast durchgehend Lehrkräfte mit mehr als 6 WAZ-Stunden für F-Zeit,
- an Gesamtschulen sehr viel weniger als bei vergleichbaren Fächern in Gymnasien, dennoch teilweise bei Unterricht an der Oberstufe und Korrekturfächern. Hohe F-Zeiten wirken sich hier nicht positiv aus.
- an Beruflichen Schulen überwiegend solche an Berufsschulen sowie diejenigen mit mehr als 9 WAZ-Stunden an Funktionszeit.

Generell unterrepräsentiert sind unter den Befürwortern über alle Schulformen die Fachlehrkräfte für Sport und die Fachlehrkräfte für Kunst, Musik und Darstellendes Spiel bis auf letztere an GHR-Schulen.

Insgesamt sind es also sehr vielfältige und individuell wahrgenommene Wirkungen des LAZ-Modells, die letztlich seine Akzeptanz bestimmen. Die grundsätzliche und pauschale Ablehnung dieses Modells von Seiten der Personalräte und Gewerkschaften trifft nicht das Meinungsbild der Lehrkräfte, das sich aus der Erhebung zur Evaluierung ergibt,

### 6.2 Beurteilung weiterer allgemeine Aspekte des LAZ-Modells

Im Folgenden sind einige weitere allgemeine Einschätzungen dargestellt, zu denen sich die Lehrkräfte äußern konnten und zu denen teilweise auch die Schulleitungen befragt worden sind. Es werden jeweils die Anteile der Zustimmungen an der Gesamtmenge des Rücklaufs angegeben.

Schulform	G	GHR	So	GY	GS	BS
<b>Ich finde das LAZ-Modell ärgerlich und kümmere mich am liebsten so wenig wie möglich darum.</b>						
Lehrkräfte	49%	43%	42%	38%	16%	39%
<b>Das LAZ-Modell hat einige positive Seiten</b>						
Lehrkräfte	40%	48%	60%	60%	27%	52%
<b>Ich lehne das LAZ-Modell ab, weil ich seit seiner Einführung mehr arbeiten muss.</b>						
Lehrkräfte	47%	45%	31%	51%	34%	50%
<b>Ich finde, das LAZ-Modell verdeutlicht besser als das frühere Pflichtwochenstundenmodell, dass „Schule mehr ist als Unterricht“.</b>						
Lehrkräfte	25%	27%	28%	37%	19%	31%
Schulleitungen	69%	65%	74%	81%	64%	73%
<b>Ich empfand das frühere System der Pflichtwochenstunden verbunden mit Entlastungsstunden als überschaubarer und gerechter als das LAZ-Modell.</b>						
Lehrkräfte	48%	52%	38%	54%	34%	52%
Schulleitungen	30%	33%	15%	24%	40%	30%
<b>Das LAZ-Modell erlaubt feinere und gerechtere Abstufungen für übernommene Funktionsaufgaben als früher.</b>						
Lehrkräfte	34%	43%	37%	40%	20%	34%
Schulleitungen	70%	78%	81%	81%	48%	70%
<b>Ich finde richtig, dass das LAZ-Modell die unterschiedlichen Pflichtwochenstunden abgeschafft hat und stattdessen den erteilten Unterricht mit Faktoren gewichtet.</b>						
Lehrkräfte	13%	27%	19%	35%	21%	23%
Schulleitungen	31%	61%	33%	70%	40%	46%

Abbildung 40: Beurteilung allgemeiner Aspekte des Modells, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Die erste Frage ist von den Personalräten und Gewerkschaften kritisiert worden. Sie sei uneindeutig, deshalb nicht zu beantworten und unwissenschaftlich. An die Lehrkräfte ist sie gestellt worden, weil sie einem Eindruck entsprach, den viele Schulleitungen über die Intensität der Beschäftigung von Lehrkräften mit dem LAZ-Modell vorgetragen haben. Die hohe Zustimmung, die sie erfahren hat, zeigt, dass sie ganz treffend die gemischten Gefühle vieler Lehrkräfte beschreibt. Die Unlust, sich mit dem Modell zu beschäftigen, führt natürlich auch dazu, dass viele es in seiner Komplexität und seinen verschiedenen Auswirkungen nicht überschauen und wirklich beurteilen können. Für einzelne Lehrkräfte ist eine solche Übersicht auch deshalb schwierig, weil dieses Modell eine Hauptwirkung in der Veränderung der Zuweisungsmechanismen von Personalkapazität an Schulen entfaltet, die primär die Schulleitungen betrifft. Erst durch deren Entscheidungen zur Verteilung von F-Stunden oder zur möglichen schulspezifischen Modifikation von Faktoren werden die Auswirkungen des Modells für die Lehrkraft konkretisiert.

Unverständlich ist dem Gutachter, warum so wenige Lehrkräfte dem Lehrerarbeitszeitmodell Kredit dafür geben möchten, dass es feinere und gerechtere Abstufungen für übernommene Funktionen ermöglicht. Nach Auffassung des Gutachters ist es unbestreitbar, dass das Lehrerarbeitszeitmodell erstens mehr Kapazität für die Wahrnehmung von Funktionen bereitstellt und zweitens die beliebige Skalierbarkeit des Aufwandes für solche Funktionen im Rahmen des erweiterten „Funktionsbudgets“ ermöglicht. Schulleitungen bewerten diese Tatsache ganz überwiegend in diesem Sinn und sehen den Vorteil des LAZ-Modells gerade darin, dass es besser als das Pflichtwochenstundemodell verdeutlicht, dass Schule mehr ist als Unterricht.

Wahrscheinlich ist diese unterschiedliche Bewertung Ausdruck des Interessenkonfliktes zwischen dem Wunsch von Lehrkräften, mit Ausnahme der zeitlichen Unterrichtsverpflichtung beliebig über ihre Arbeitszeit verfügen zu können, und dem Wunsch von Schulleitungen, schulische Aufgaben außerhalb von Unterricht verbindlich disponieren zu können. Das LAZ-Modell verteilt hier die Gewichte ganz eindeutig neu zugunsten der Schulleitungen, indem es mit den A- und F-Zeiten weitere Zeittranchen über die Unterrichtszeit hinaus definiert, die der Verfügung durch die Schulleitung unterliegen.

### 6.3 Umgang mit der Aufgabenverteilung an Schulen

Die meisten Schulleitungen sind der Auffassung, dass die Leitungsfunktion an Schulen durch das LAZ-Modell gestärkt wird. 72% finden die Regelung hilfreich, dass die Arbeitszeit von Lehrkräften komplementär auf Unterrichtsaufgaben und auf die Wahrnehmung spezieller Funktionen für die Schule verwendet werden kann. 71% sehen sich dadurch unterstützt, dass bestimmte Zeitkontingente definiert sind, die zur regulären Arbeitszeit gehören und für Aufgaben wie Aufsichten, Konferenzen, Vertretung und Fortbildung von der Schulleitung eingefordert werden können. Von den Lehrkräften akzeptieren dies auch ca. 60%, die grundsätzlich berechtigt finden, dass der Staat als ihr Arbeitgeber ihnen neben der Unterrichtsverpflichtung bestimmte Zeitkontingente für andere Aufgaben wie Vertretung, Konferenzen, Fortbildung, außerunterrichtliche Aufgaben vorgibt. Allerdings sagen gleichzeitig 48%, wie sie ihre Arbeitszeit aufteilten, sollte ausschließlich ihre Sache sein, solange sie ihre Unterrichtsverpflichtung erfüllten und sich freiwillig für weitere Aufgaben zur Verfügung stellten.

Hinsichtlich der Umsetzung des neuen Verfahrens der Aufgabenverteilung an den Schulen ergeben sich möglicher Weise unterschiedliche Bewertungen von Schulleitungen und Lehrkräften. 77% der



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Schulleitungen sind der Meinung, dass die Verteilung von Unterricht und Funktionen an ihrer Schule grundsätzlich von den Lehrkräften akzeptiert sei.

Von den Lehrkräften an den näher untersuchten Schulen, also einer anderen Untermenge von Schulen als bei der Schulleitungsbefragung, waren nur 51% davon überzeugt, dass das Verfahren der Verteilung von Unterricht und Funktionen an ihrer Schule ziemlich fair und transparent organisiert sei, wobei diese Einschätzung schwankte zwischen 70% an den Grundschulen und 32% an den Gesamtschulen. Schulindividuell lagen die schlechtesten Einschätzungen bei 0% bzw. 5% Zustimmung zu diesem Punkt.

Immerhin 21% der Lehrkräfte fanden, dass es zu Beginn des Schuljahres 2004/05 noch erhebliche Auseinandersetzungen bei der Verteilung von Unterrichts- und Funktionszeiten gegeben habe. Etwa 17% der Lehrkräfte insgesamt schätzten ein, dass die Zeitverteilung für Unterrichts-, Funktions- und allgemeine Aufgaben an ihrer Schule im Schuljahr 2004/05 besser organisiert worden sei als im Schuljahr 2003/04.

### 6.4 Umgang mit Allgemeinen Aufgaben

Für die Durchführung allgemeiner Aufgaben werden den Lehrkräften pro Schulform unterschiedliche Stundenkontingente für teilbare und unteilbare Aufgaben zugewiesen. Im Einzelnen sind es folgende Stunden:

Stundenzuweisung für allgemeine Aufgaben						
Schulform	G	GHR	So	GY	GS	BS
Unteilbare Aufgaben	1,8	1,8	1,8	1,8	2,5	3,0
Teilbare Aufgaben	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
<b>Summe</b>	<b>3,8</b>	<b>3,8</b>	<b>3,8</b>	<b>3,8</b>	<b>4,5</b>	<b>5,0</b>

Abbildung 41: Stundenzuweisung für allgemeine Aufgaben, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Die teilbaren Aufgaben setzen sich für alle Schulformen aus je einer Wochenstunde für Vertretung und einer Wochenstunde für Aufsichten zusammen. Die unteilbaren Aufgaben enthalten grundsätzlich 20 Zeitstunden für allgemeine Lehrerkonferenzen, 8 Stunden für Fachkonferenzen und 10 Stunden für schulische Veranstaltungen. Sie sind für Gesamtschulen erhöht, weil ihnen pro Unterrichtswoche eine Dreiviertelstunde zusätzlich für die Fachkoordination, z.B. wegen der Binnendifferenzierung, zugestanden wurde. Für berufliche Schulen ist ein erhöhter Zeitanteil für die Teilnahme an Fachkonferenzen, für die Abstimmung und Gespräche im Rahmen der Lernfeldarbeit und Kooperation, für die Teilnahme an außerunterrichtlichen schulischen Veranstaltungen und für 45 statt 30 Stunden Fortbildung angesetzt. Dies soll der höheren Dynamik im Wandel beruflicher Ausbildungsgänge Rechnung tragen.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Die mit dem Lehrerarbeitszeitmodell eingeführte Regelung, dass Teilzeitkräfte für die „unteilbaren Aufgaben“ einen gleichen Sockel an Zeit für allgemeine Aufgaben erhalten, findet allgemeine Zustimmung. 91% aller Schulleitungen begrüßen das und 66% aller Lehrkräfte sind dafür, wobei Lehrkräfte an Gesamtschulen hier mit 43% Zustimmung tendenziell eher reserviert sind.

Dass dies Auswirkungen auf die Präsenz aller Lehrkräfte bei anberaumten Konferenzen gehabt hat, sehen nur 7% der Schulleitungen, viele haben angemerkt, die Präsenz sei schon immer gut gewesen.

Eine deutlich höhere Wirkung sehen Schulleitungen durch die Vorgabe der A-Zeiten bei dem Zeitaufwand für Konferenzen. Hier sind im Durchschnitt über alle Schulformen 35% der Auffassung, sie habe zu einer Verkürzung der Konferenzzeiten beigetragen, wobei dieser Effekt von 53% der Grundschulleitungen, 36% der Gesamtschulleitungen aber nur 13% der Schulleitungen Beruflicher Schulen bestätigt wird.

90% der Schulleitungen haben die Ansätze für A-Stunden so übernommen, wie sie im LAZ-Tool berechnet waren. Allerdings sagen 45%, dass sie mit diesen Ansätzen alleine die an ihrer Schule anfallenden Aufsichtsaufgaben nicht abdecken können. Dabei liegen alle Schulformen etwa um diesen Wert, relevant höher die Gesamtschulen mit 60%, wesentlich niedriger die Beruflichen Schulen mit 24%.

Noch mehr, nämlich 62% der Schulleitungen weisen darauf hin, dass sie mit dem Stundenanteil für A-Aufgaben den anfallenden Aufwand für Konferenzen nicht abdecken können. Das finden insbesondere Schulleitungen von Grundschulen mit 74% und von GHR-Schulen mit 78%. Es ist plausibel, dass in Abhängigkeit von dem spezifischen schulischen Angebot einer Schule und der schulinternen Organisation der Aufwand an A-Zeiten variiert und auch größer wird als die generell dafür vorgegebenen Kapazitäten.

In den Interviews mit Schulleitungen wurden als Beispiele für zu knappe A-Zeiten häufig die zusätzlichen Aufsichten während des Mittagessens und die „aktiven Pausen“ genannt. Das sind Beschäftigungsangebote, die von Lehrkräften während der Mittagspause betreut werden, damit insbesondere schwierige Schülergruppen diese „freie“ Zeit nicht in destruktive Aktivitäten wie Vandalismus, Schlägereien untereinander oder sonstige Störungen umsetzen.

So bieten beispielsweise von den 81 befragten Grundschulen 60 ein ergänzendes Angebot von Förderstunden, Hausaufgabenhilfe oder Neigungskursen am Nachmittag an. Obwohl nur 2 Ganztagschulen sind, organisieren bereits 12 Schulen ein Mittagessen für die Schüler, das natürlich erhöhten Aufsichtsaufwand gegenüber einem „Normalbetrieb“ auslöst. Solch vermehrter Aufwand müsste dann aus F-Stunden finanziert werden. Ganz bewusst sind die Kontingente für A- und F-Stunden nur als gemeinsamer Block zugewiesen, damit die Schulen unterschiedlich gestalten können.

Möglicherweise ist auch das Verständnis, welche Konferenzen durch die A-Zeiten abgedeckt werden sollen, noch nicht klar genug. Manche Konferenzen, dienen der konkreten arbeitsteiligen Unterrichtsvorbereitung. Diese sollten aus den U-Zeiten bestritten werden.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

In diesem Sinn werden die A-Zeiten auch überwiegend gehandhabt. Nur wenige Schulen haben für Voll- oder Teilzeitkräfte weniger A-Zeiten angesetzt und dann überwiegend für weniger Vertretung bei Vollzeitkräften oder Teilzeitkräften (13 bzw. 15 Schulen).

Einige wenige Schulen haben die A-Zeiten heraufgesetzt und dann überwiegend für Aufsichtsaufgaben bei Vollzeit- oder Teilzeitkräften (14 bzw. 12 Schulen).

Die Aufsichten während des Mittagessens „finanzieren“ 23 Schulen über A-Zeiten, 14 über F-Zeiten und 24 über U-Zeiten, wobei letzteres vor allem für Sonderschulen und Gymnasien gilt.

Die „aktiven Pausen“ werden von 46 Schulen durch A-Zeiten abgedeckt, von 25 durch F-Zeiten und von 20 durch U-Zeiten, wobei je nach Gestaltung dieser Pausen jede Art der „Finanzierung“ berechtigt sein kann.

Insgesamt bewertet der Gutachter die Regelung für A-Zeiten wie folgt. Die Zuweisung eines gemeinsamen Grundsockels von A-Zeiten für unteilbare Aufgaben an Vollzeit wie Teilzeitkräfte berücksichtigt den tatsächlich entstehenden Aufwand besser als eine reine Quotierung der Unterrichtsverpflichtung nach Beschäftigungsanteil. Sie wird dem Anspruch gerecht, dass jede Teilzeitkraft nur dann wirksam in die Gesamtaufgaben der Schule integriert werden kann, wenn sie unabhängig von ihrem Beschäftigungsanteil an bestimmten Grundaktivitäten der Schule teilnimmt. Diese Regelung wird ganz überwiegend von Schulleitungen und Lehrkräften akzeptiert.

Eine Benachteiligung von Schulen mit einem hohen Anteil von Teilzeitkräften wird dadurch vermieden, dass diesen Schulen die zusätzlichen A-Zeiten an unteilbaren Aufgaben insoweit zugewiesen werden als die Zahl der Köpfe an Lehrkräften die Zahl der Vollzeitstellen übersteigt.

In der Praxis gibt es Unschärfen in der Abgrenzung von A-Aufgaben sowohl zu F-Aufgaben wie zu U-Aufgaben. Im Verhältnis zu F-Aufgaben ist dies unproblematisch. Denn beide Zeitkontingente werden den Schulen als ein Block an Verfügungszeiten zugeteilt. Dessen interne Aufteilung kann und soll jede Schule nach ihrem Profil und ihren Prioritäten bestimmen.

Im Verhältnis zu U-Zeiten wäre eine Anregung hilfreich, in welchen Fällen die Behörde es für legitim hält, insbesondere Aufsichtsfunktionen oder Konferenzen aus U-Zeiten zu bestreiten.

### 6.5 Umgang mit Vertretung

Die Regelungen des Arbeitszeitmodells sehen vor, dass jede Lehrkraft aus ihrem Zeitkontingent an A-Aufgaben grundsätzlich als Vollzeitkraft eine Stunde Vertretung pro Unterrichtswoche zur Verfügung stehen muss, Teilzeitkräfte anteilig weniger.

Dies ist eine klare Regelung. Was früher galt ist – wie sich erwiesen hat – vielen gar nicht mehr geläufig. Viele Schulleitungen und auch Personalvertreter gingen in den Interviews davon aus, dass vorher der Grundsatz galt, dass pro Halbjahr auch ohne Zustimmung der Personalvertretung bis zu 4 Vertretungsstunden abgefordert werden durften. Das ist – nach Auskunft der Personalabteilung - falsch, denn diese Regelung wurde kurz nach ihrer Vereinbarung in 1998 gekündigt und seitdem gelten unmittelbar die Regeln des Hamburgischen Beamtengesetzes, das wiederum auf Regeln des



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Bundes verweist, nach denen pro Monat bis zu 5 unbezahlte Mehrarbeitsstunden vom Dienstherrn verlangt werden können. Das ist für Lehrkräfte auf bis zu 3 Unterrichtsstunden pro Monat konkretisiert worden. Davon macht die Behörde keinen Gebrauch, weil sie im Rahmen der klareren Strukturierung und zeitlichen Schichtung der Arbeitszeit von Lehrkräften nach durchschnittlichen Normwerten Vertretungsaufgaben als Teil der regulären Arbeitszeit definiert. Das nutzt den Lehrkräften, die schon immer einen Großteil der notwendigen Vertretung bestritten haben, weil die Schulleitungen diese Aufgaben nun besser auf alle verteilen können.

Es wird zwar von verschiedenen Kreisen argumentiert, dass auch vor Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells die notwendige Vertretung gewährleistet worden sei. Dies wäre unglaublich, wenn man die Klagen über die erhöhte Belastung infolge der neuen Regelung ernst nehmen sollte.

Grundsätzlich gilt im Verhältnis der einzelnen Schule zur Behörde, dass die Schule Kurzzeiterkrankungen unter vier Wochen Dauer aus eigenen Kapazitäten auffangen soll, für Langzeiterkrankungen soll die Behörde Ersatz stellen. Würde jede Lehrkraft nur 8 Vertretungsstunden im Jahr ableisten, so sind dies 0,8% respektive 0,75% Prozent der Jahresleistung an Unterrichtsstunden einer Vollzeitkraft mit 24 respektive 28 Pflichtwochenstunden. Dies ist erkennbar zu wenig, um bei Krankheitsquoten zwischen 3% und 8% auch nur die Kurzfristerkrankungen abdecken zu können. 38 Stunden im Jahr entsprechen 4,2% respektive 3,6% der Jahresleistung an Unterrichtsstunden ist eine dem Vertretungsproblem angemessenere Kapazität. Da Krankheiten aber nicht immer gleichmäßig verteilt auftreten und einem passgenauen Einsatz der prinzipiell vorhandenen Vertretungskapazität einige wichtige organisatorische Probleme entgegenstehen, ist die rechnerische Kapazität nur zu einem gewissen Anteil tatsächlich aktivierbar. Deshalb wird man damit auch nur die Kurzfristerkrankungen lösen können.

In den Interviews mit den Schulleitungen ist allerdings deutlich geworden, dass die Schulleitungen sehr unterschiedlich mit den Vertretungsregeln umgehen. Das beruht einerseits auf den verschiedenen objektiven Schwierigkeiten, Vertretung angemessen zu organisieren. Andererseits war eine Zurückhaltung der Schulleitungen spürbar, bei all den Widerständen gegen das Arbeitszeitmodell, mit denen sie zu schaffen hatten, die mögliche Heranziehung zu Vertretungsaufgaben voll auszuspielen. Dies wurde jedoch nicht gerne zugegeben.

Die objektiven Schwierigkeiten wurden in der Regel in den Vordergrund gestellt. Häufig wurde erst nach intensiverem Nachfragen zugestanden, dass die neuen Regeln der Schulleitung ein Instrument an die Hand geben, das Vertretungsproblem besser zu lösen. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse der Befragung zu sehen.

Die Schulleitungen äußerten sich wie folgt zum Umgang mit Vertretung, jeweils Anteile der Zustimmung an der Grundgesamtheit pro Schulform.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

<b>Zustimmung der Schulleitungen zu Aussagen zur Vertretung</b>						
<b>Schulform</b>	<b>G</b>	<b>GHR</b>	<b>So</b>	<b>GY</b>	<b>GS</b>	<b>BS</b>
<b>Die Schulleitung begrüßt die 38 Zeitstunden für Pflichtvertretung, zu der sie jede Lehrkraft heranziehen kann.</b>						
Schulleitungen	51%	78%	37%	85%	60%	68%
<b>Zur Ausschöpfung der Vertretungsreserve haben wir zusätzliche organisatorische Maßnahmen getroffen, z. B. Festsetzung einer Anzahl von Spring- oder Hohlstunden pro Lehrkraft</b>						
Schulleitungen	33%	47%	18%	34%	28%	35%
<b>Eine gerechte Verteilung der Vertretungsstunden ist an unserer Schule nicht möglich, weil .... .....Vollzeitkräfte sie gar nicht mehr in der Unterrichtszeit unterbringen können</b>						
Schulleitungen	88%	53%	48%	77%	60%	38%
<b>.....die persönliche Bindung von Lehrkräften an Schülergruppen/Teams sinnvolle Vertretungsmöglichkeiten begrenzt</b>						
Schulleitungen	37%	47%	89%	51%	52%	62%
<b>.....die Vertretungsflexibilität durch Stundenplanbindungen (z. B. durch Leistungsdifferenzierung innerhalb der Jahrgangsstufen) eingeschränkt ist.</b>						
Schulleitungen	35%	41%	63%	57%	56%	51%
<b>.....wir innerhalb der Schule teilweise unterschiedliche Stundenrhythmen haben.</b>						
Schulleitungen	5%	14%	18%	7%	16%	11%

Abbildung 42: Aussagen zur Vertretung, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Diese Zahlen lassen sich so interpretieren:

- Die Mehrzahl der Schulleitungen erkennt an, dass die neue Arbeitszeitregelung zur Vertretung hilft, das Problem besser zu lösen.
- Der sinnvollen Vertretung sind allerdings erhebliche organisatorische Grenzen gesetzt, deren Art von Schulform zu Schulform variiert:
  - Grundschulen machen häufig geltend, dass Vollzeitkräfte wegen der niedrigen Faktorisierung auf hohe Zahlen an Unterrichtsstunden kommen können, wenn sie keine oder nur wenige Funktionen übernehmen. Bereits ihre normalen Unterrichtsstunden seien dann nicht mehr in



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

den 27 Stunden Unterrichtszeit der verlässlichen Halbtagsgrundschule unterzubringen. Umso weniger könnten sie dann in dieser Zeit vertreten, ohne ihren eigenen Unterricht ausfallen zu lassen.

Das muss man insoweit relativieren, als die Zeitschiene für die Öffnungszeiten von Grundschulen auf den Zeitraum von 8:00 bis 13:30 erweitert worden ist. Damit stehen 29;5 Stunden Öffnungszeit am Vormittag zur Verfügung. Nach der Schulleitungsbefragung machen davon auch 60 der 81 Grundschulen, die geantwortet haben, Gebrauch.

Außerdem kamen bei den Grundschulen, die schlüssige Daten zur Aufgabenverteilung vorgelegt hatten, nur 5% der Lehrkräfte auf Unterrichtskontingente von mehr als 28 Unterrichtsstunden. Bei guter Planung der F-Stunden müsste das Problem lösbar sein.

- Insbesondere für Förderschulen und spezielle Förderschulen wurde artikuliert, dass das Lernen an diesen Schulen häufig sehr stark von der persönlichen Beziehung der Schüler zu ihrer Lehrkraft geprägt und unterstützt wird. Einer fremden Vertretung wird es häufig unmöglich sein, eine angemessene Lernatmosphäre herzustellen. Das gleiche wird von besonders schwierigen Schülergruppen in anderen Schulformen berichtet, z. B. Berufsvorbereitungsklassen, wo grundsätzlich schulumüde Jugendliche nur durch das besondere Vertrauen und die Autorität ihres Klassenlehrers bei der Stange gehalten werden können.
- Fachlich kann sich eine solche enge Bindung an die eigenen Lehrkräfte vor allem dann ergeben, wenn etwa an Berufsschulen der Unterricht an Lernfeldern ausgerichtet ist, die auf spezielle Ausbildungsgänge fokussiert sind. Deutsch für die Planung und Vorbereitung einer Veranstaltung kann dann nicht so leicht von einer anderen Lehrkraft übernommen werden.
- Auch die Stundenplanorganisation kann ein Hindernis für sinnvolle Vertretung sein. Eine Fachvertretung ist erschwert, wenn mehrere Englisch- oder Mathematiklehrer/innen wegen der Leistungsdifferenzierung zur gleichen Zeit das gleiche Fach in unterschiedlichen Leistungsstufen unterrichten. Es müsste auf Vertretung mit einem andern Fach ausgewichen werden. Dieses Problem tritt häufig an Gesamtschulen und Gymnasien auf.
- Manchmal ist auch die unterschiedliche Stundenrhythmisierung an einer Schule, z.B. zwischen Grundschule und Sek I an einer GHR- Schule oder Gesamtschule ein Hindernis für stufenübergreifende Vertretung. Das ist offenbar nicht so bedeutend, weil der stufenübergreifende Einsatz von Lehrkräften nicht so üblich ist. Mehrere Schulen haben aber in den Interviews ausgeführt, dass sie gerade dieses intensiver betreiben wollen und die Lehrkräfte nach anfänglichem Widerstand darin auch durchaus eine Bereicherung sehen.

Aus Sicht der Lehrkräfte wird die Vertretungsregelung überwiegend abgelehnt. 54% mit geringen Abweichungen nach Schulformen bekennen sich zu der Aussage „Ich finde es unmöglich, dass in meine Jahresarbeitszeit auch noch bis zu 38 Zeitstunden pro Jahr für Vertretung eingerechnet werden“. Nur 43% finden richtig, dass offiziell eine Größenordnung an Zeitaufwand für Vertretung festgesetzt wird, zu der die Schulleitung jede einzelne Lehrkraft heranziehen kann.

Für das Vertretungsproblem sind an den Schulen sehr unterschiedliche Lösungen gefunden worden. In manchen Bereichen wird Vertretung im Wesentlichen durch die Aufhebung von Teilung und Förderung gelöst, ohne dass Vertretungsstunden abgefordert und an anderer Stelle Förderung



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

nachgeholt wird. Einige Schulen haben aber inzwischen ausgerechnet, was den Kindern dadurch an individueller Förderung entgeht und wollen diese Praxis nicht fortsetzen.

Teilweise sind ein oder zwei Vertretungsstunden für jede Lehrkraft in den Stundenplan eingeplant. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft in diesen Stunden ihre Verfügbarkeit für die Schule zusichert und bei Bedarf Vertretungsunterricht gibt. Die Anrechnung dieser Stunden ist unterschiedlich geregelt. In manchen Schulen wird die zugesagte Präsenz schon als Ableistung der Vertretungsstunde angerechnet, weil die Lehrkraft ihre Arbeitskraft der Schule zur Verfügung stellt. In den meisten Schulen wird als Vertretungsstunde nur angerechnet, wenn Vertretungsunterricht geleistet worden ist.

Die praktische Möglichkeit, Vertretungsunterricht zu organisieren, hängt eng zusammen mit der Organisation des Stundenplans. In vielen Schulen wird der Stundenplan auch danach optimiert, dass eine vertretbare Anzahl von sog. „Spring-“ oder „Hohl-“ Stunden für jede Lehrkraft eingeplant wird. Das sind Unterrichtslücken in ihrem individuellen Stundenplan, die bei Bedarf mit Vertretungsunterricht aufgefüllt werden können.

Diese Stundenplangestaltung kann mehr oder weniger „lehrerfreundlich“ gestaltet sein, je nachdem wie viel Zeit eine Lehrkraft auf diese Weise ohne Unterricht an der Schule verbringen muss. Aber auch diese Zeiten können von einer Schule unterschiedlich produktiv für Lehrkräfte gestaltet werden, je nachdem welche Arbeitsmöglichkeiten sie ihnen an der Schule bieten und wie diese Zeit für Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Arbeiten oder die Wahrnehmung von Funktionen genutzt werden kann.

Die Lösungen, die an den Schulen gefunden worden sind, werden von Schulleitungen wie folgt beschrieben.

19% aller Schulleitungen sagen, dass sie Teilzeitkräfte nicht zur Ableistung ihres vollen Vertretungskontingentes heranziehen, weil dies bei Vollzeitkräften auch nicht möglich ist. Schwerpunkte liegen hier bei den Sonderschulen mit 41%, den Grundschulen mit 26% und den GHR-Schulen mit 18%. Soweit Vertretungsstunden aus organisatorischen Gründen nicht unmittelbar für Vertretung eingesetzt werden konnten, haben die Schulen sie wie folgt genutzt:

<b>Anderweitige Nutzung organisatorisch nicht verwendbarer Vertretungsstunden</b>					
<b>G</b>	<b>GHR</b>	<b>So</b>	<b>GY</b>	<b>GS</b>	<b>BS</b>
<b>Zusätzlicher Förderunterricht im Anschluss an die reguläre Schulzeit oder am Nachmittag</b>					
43%	39%	4%	9%	24%	13%
<b>Besondere Unterrichtsangebote, z. B. Exkursionen, Projektstage, vorzubereiten oder durchzuführen</b>					
36%	43%	33%	57%	48%	35%



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

G	GHR	So	GY	GS	BS
<b>Verrechnung mit Mehraufwand für Klassenreisen</b>					
37%	41%	22%	58%	32%	19%
<b>Aufgaben der Unterrichts-, Schulentwicklung noch stärker fördern</b>					
37%	45%	22%	30%	32%	40%

Abbildung 43: Nutzung sonstiger Vertretungsstunden, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Von den Lehrkräften finden nur 43%, dass die praktische Organisation von Vertretung an Ihrer Schule gerecht gelöst ist, wobei die Unzufriedenheit bei den Gesamtschulen und den GHR-Schulen am größten ist. 39% sind allerdings auch der Auffassung, dass eine gerechte Verteilung der Vertretung an ihrer Schule gar nicht möglich ist. Die Einschätzung, ob die Schule eine angemessene Lösung gefunden hat, wie sie die Vertretungsstunden aller Lehrkräfte zum Wohl der Schüler und bei gleichmäßiger Belastung aller Lehrkräfte verwendet, schwankt zwischen Schulleitungen und Lehrkräften wie folgt:

<b>Zustimmung von Schulleitungen und Lehrkräften zur Vertretungslösung</b>						
Schulform	G	GHR	So	GY	GS	BS
<b>Wir haben eine angemessene Lösung für unsere Schule gefunden, wie wir die Vertretungsstunden aller Lehrkräfte zum Wohl der Schüler einsetzen und alle Lehrkräfte in etwa gleichmäßig belasten.</b>						
Lehrkräfte	59%	25%	57%	47%	12%	36%
Schulleitungen	67%	75%	74%	51%	56%	73%

Abbildung 44: Zustimmung zu Vertretungslösung, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Offenbar müssen die Schulleitungen noch etwas für ihre Lösungen bei den Lehrkräften werben.

Die Lehrkräfte schätzen ihre effektive Belastung durch Vertretung wie folgt ein. Im Durchschnitt über alle Schulformen geben 15% an, im Schuljahr 2003/04 viel mehr Vertretung geleistet zu haben, als ihrem Soll entspricht, 10% bekennen sich dazu, sehr viel weniger als ihr Soll geleistet zu haben, 30% wissen nicht mehr genau, ob es wesentlich mehr oder weniger war. Große Varianzen zwischen den Schulformen gibt es dabei nicht.

Für das laufende Schuljahr 2004/05 sieht ihre Bilanz wie folgt aus. Diese addiert sich nicht auf 100%, weil nicht alle diese Frage beantwortet haben.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Verteilung der Lehrkräfte nach geleisteten Vertretungsstunden im Schuljahr 2004/05 bis Dezember 2004						
Geleistete Vertretungsstunden	G	GHR	So	GY	GS	BS
0 – 5	0%	0%	0%	0%	0%	0%
6-10	11%	12%	11%	25%	14%	10%
11-20	7%	27%	14%	22%	16%	15%
21-30	3%	6%	8%	6%	3%	5%
31-38	1%	1%	2%	2%	1%	5%
Über 38	1%	2%	0%	2%	2%	10%
Weiß ich nicht so genau	56%	27%	45%	29%	18%	30%

Abbildung 45: Verteilung geleistete Vertretungsstunden, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Von den Schulleitungen schätzen nur 53%, dass das im LAZ-Modell vorgesehene Pflichtvertretungskontingent an ihrer Schule im Schuljahr 2003/04 voll ausgeschöpft worden ist. 35% wollen die organisatorischen Voraussetzungen noch verbessern um das Vertretungskontingent zu nutzen. 30% der Schulen, im wesentlichen Grundschulen zu 58%, GHR-Schulen zu 47% und Berufliche Schulen zu 27% berichten, dass es bei ihnen Praxis ist oder sie planen, einen Teil der Vertretungsstunden als Teilungsstunden einzusetzen, um bei Bedarf die Teilung zugunsten von Vertretung aufheben zu können. Ca. ein Drittel der Lehrkräfte vor allem solche an Grundschulen, GHR-Schulen, Sonderschulen und Beruflichen Schulen wären mit einer solchen Lösung einverstanden, sofern sie sicher sein können, nicht über ihr Soll zur Vertretung herangezogen zu werden.

Die Ausschöpfung des Pflichtvertretungskontingentes seit Beginn des Schuljahres 2004/05 schätzen die Schulleitungen wie folgt ein.

Verteilung der Ausschöpfung des Vertretungskontingents für das Schuljahr 2004/05 bis Dezember 2004 nach Einschätzung von Schulleitungen						
Ausschöpfungsgrad der Vertretungsstunden	G	GHR	So	GY	GS	BS
0 – 15%	11%	0%	7%	4%	0%	3%
16 – 30%	12%	14%	18%	13%	0%	8%
31 – 45%	15%	18%	22%	32%	36%	35%
46 – 60%	18%	34%	11%	30%	24%	13%
61 – 75%	17%	4%	7%	4%	12%	11%
Über 75%	10%	16%	7%	0%	4%	11%

Abbildung 46: Ausschöpfung Vertretungskontingent, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Danach schwankt die Ausschöpfung des Vertretungskontingentes pro Schule in sehr hohem Maß von Schule zu Schule. Der Gutachter hält eine hohe Variation der Ausschöpfungsgrade für wahrscheinlich, er zweifelt jedoch – insbesondere nach Einblick in die bei den näher untersuchten Schulen geführten Unterlagen – an der Zuverlässigkeit dieser Einschätzungen.

Insgesamt bewertet der Gutachter die Regelungen des LAZ-Modells zur Vertretung wie folgt.

Die Verpflichtung der Lehrkräfte auf ein Vertretungsdeputat von 38 Vertretungsstunden pro Jahr wird der Größenordnung an notwendiger Vertretung sehr viel besser gerecht als die frühere Regelung. Allen Schulleitungen sollte ein Instrument an die Hand gegeben werden, den Vertretungsbedarf und die Vertretungslösungen sorgfältiger zu dokumentieren, um die quantitative Einschätzung des Problems auf eine realistische Basis für ihre Schule zu stellen. Die Strategie, wie der Unterrichtsausfall für ihre Schule am besten kompensiert werden kann, durch vorbeugende zusätzliche Teilung, durch 1:1 Vertretung der ausfallenden Stunden oder durch kompensatorische Angebote wie zusätzlichen Projektunterricht oder besondere schulische Veranstaltungen sollte den Schulleitungen überlassen werden. Diese sollten aber – wie das Schulgesetz es bereits vorsieht – gehalten sein, den Schulgremien vor Ort ihre Strategie der Kompensation von Unterrichtsausfall darzustellen.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

### 6.6 Umgang mit Fortbildung

Das Lehrerarbeitszeitmodell definiert einen Anteil von 30 Zeitstunden pro Jahr bei allgemein bildenden Schulen und 45 bei beruflichen Schulen als unteilbare allgemeine Aufgaben einer jeden Lehrkraft. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass eine professionelle Leistung wie die einer Lehrkraft nur qualitativ ausreichend erbracht werden kann, wenn sie auf der Höhe der Zeit des jeweiligen Erkenntnisstandes von allgemeiner Didaktik und Fachwissen steht. Dies ist eine Fortbildungsverpflichtung, wie sie auch anderen professionellen Berufen, z. B. Ärzten, abverlangt wird.

Die Einstellung der Lehrkräfte zu dieser Regelung ist wie folgt. Über alle Schulformen finden 53% der Lehrkräfte es überflüssig, dass das LAZ-Modell für alle Lehrkräfte ein solches Kontingent vorgibt. Andererseits finden doch 51% es richtig, dass offiziell eine Erwartung an Lehrkräfte formuliert wird, mit welchem Stundenanteil sich jede/r mindestens an Fortbildung beteiligen sollte, weil es zur Arbeitszeit gehört. 48% akzeptieren, dass Schulleitungen die Möglichkeit haben, das Kollegium im Rahmen der Schulentwicklung für bestimmte Aufgaben zu verpflichten. Die 30 bzw. 45 Stunden für Fortbildung halten 46% für zu hoch, 24% für angemessen 12% für zu niedrig. 44% meinen, sie würden sich ja gerne umfangreicher fortbilden, aber es fehlten die passenden Angebote. 43% beklagen, dass bei der inzwischen durch das LAZ-Modell erreichten Belastung für sie dieser Fortbildungsaufwand nicht mehr zu leisten sei.

In den Interviews mit den Schulleitungen ist deutlich geworden, dass die Schulleitungen das Thema „Fortbildung“ als nachrangige Sorge bei all den anderen Problemen im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells behandelt haben. In der Regel hatten sie sich zum Ende des Schuljahres einmal zeigen lassen, was die einzelne Lehrkraft an Fortbildungen belegt hatte, und hatten sich vorgenommen, mit der einen oder anderen, die sehr untätig geblieben war, ein Gespräch darüber zu führen, wie sie sich ihre weitere Fortbildung vorstellen könne. Das war allerdings von Schule zu Schule wiederum sehr unterschiedlich. Es gab nicht wenige Schulen, die an dem Programm „Didaktisches Training“ teilgenommen hatten oder sich konkret dafür angemeldet hatten. Diese schulinterne Fortbildung wird durch das Landesinstitut begleitet und erfasst alle Lehrkräfte einer Schule zugleich. Damit nimmt es „auf einen Schlag“ sämtliche Fortbildungskontingente aller Lehrkräfte einer Schule in Anspruch. Andere Schulen hatten individuell für ihre Schule ein Fortbildungsprogramm erstellt, das die zur Verfügung stehende Kapazität weitgehend in Anspruch nahm.

Soweit es solche einheitlichen Fortbildungsprogramme für eine Schule nicht gab, sondern die Fortbildung stärker individuell organisiert worden war, spiegelte sie die Verteilung von Lehrerarbeitszeit aus NRW: Es gab einige, die sehr viel mehr Fortbildung als im Standard gefordert war, in Anspruch genommen hatten und ein breites Spektrum von mehr oder weniger intensiver Fortbildung.

In der schriftlichen Befragung haben sich Schulleitungen wie folgt zum Thema Fortbildung geäußert. 92% halten es für gut, dass ein Teil der jährlichen Arbeitszeit verbindlich für Fortbildung festgesetzt worden ist. 83% halten es für richtig, dass Schulleitungen das Kollegium für bestimmte Fortbildungen verpflichten können. 80% finden angemessen, dass das verbindliche Fortbildungskontingent für Voll- und Teilzeitkräfte gleich ist. 71% meinen, das Pflichtkontingent helfe, bisher wenig für Fortbildung motivierte Kolleginnen stärker dazu heranzuziehen.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Auffällig ist aus Sicht des Gutachters, dass nur 71% der Schulleitungen diese Auffassung teilen. Möglicherweise ist dies symptomatisch für eine gewisse Scheu unter Schulleitungen, ihren Lehrkräften klar die Anforderungen zu vermitteln.

Lediglich 37% der Schulleitungen stellen fest, dass an ihrer Schule jede Lehrkraft das Pflichtkontingent an Fortbildung erfüllt hat. 73% sagen aus, dass es an ihrer Schule eine breite Streuung des Aufwandes für Fortbildung gegeben habe. Es gab Lehrkräfte, die erheblich mehr als das Pflichtkontingent geleistet haben und solche, die wesentlich darunter lagen. Nur 18% waren der Auffassung, dass sie das Fortbildungskontingent nicht ausschöpfen konnten, weil es keine passenden Angebote gab. 49% gaben an, sie hätten ein Fortbildungskonzept an ihrer Schule, das sicherstelle, dass jede Lehrkraft das Pflichtfortbildungskontingent tatsächlich ausschöpfe.

Nur 16% finden das Pflichtkontingent von 30 bzw. 45 Stunden für Fortbildung zu hoch, 62% finden es angemessen, 8% für zu niedrig. 68% meinen, bei einer Überschreitung des jährlichen Kontingentes, solle das Übermaß auf das nächste Jahr angerechnet werden. 40% ziehen das Fazit, dass die Fortbildungsbereitschaft im Kollegium merklich gestiegen sein, was in den Interviews mit Schulleitungen ausdrücklich auch auf die vielen Veränderungen im Bildungswesen, z.B. die neuen Bildungspläne, zurückgeführt wurde.

Auf Anregung der Personalvertretungen ist die Frage aufgenommen worden, in wie vielen Fällen eine beantragte Fortbildung als nicht im Sinne der Schule liegend abgelehnt worden sei. 76% der Schulleitungen haben in keinem Fall einen Fortbildungsantrag abgelehnt. Insgesamt sind über alle befragten 272 Schulen ungefähr 150 Fortbildungsanträge abgelehnt worden, maximal 5 pro Schule.

Insgesamt bewertet der Gutachter die Regelungen des Lehrerarbeitszeitmodells zur Fortbildung wie folgt. Das Bildungswesen, vermittelt das Startkapital für soziale und ökonomische Teilhabe aller Bürger. Es sollte deshalb noch intensiver als andere Bereiche die jeweils neuesten Erkenntnisse aufnehmen, wie sein Betrieb ergebnisorientiert und erfolgreich in einem umfassenden bildungspolitischen Sinn, der intellektuelle und soziale Fähigkeiten einschließt, gestaltet werden kann. Bei dem Umbruch, der gegenwärtig in den pädagogischen Methoden und der Evaluation von Bildungsgängen stattfindet ist „Lebenslanges Lernen“ für Lehrkräfte zwingend. Deshalb ist ein Pflichtkontingent an Fortbildung angemessen. Die Größenordnung entspricht einer Orientierungsgröße von vier Arbeitstagen pro Jahr, die auch in anderen innovativen Unternehmen angestrebt wird. Das Weisungsrecht der Schulleitung, wie bestimmte Teile der Fortbildung wahrzunehmen sind, ist erforderlich, um den Betrieb einer Schule insgesamt neu ausrichten zu können.

### 6.7 Umgang mit Funktionsaufgaben

Das Verfahren der Verteilung von Funktionsaufgaben ist an den Schulen unterschiedlich verlaufen. Häufig sind in einem ersten Schritt an der Schule die Funktionen definiert worden, die die Schule vergeben will, sowie die WAZ-Stunden, die dafür zur Verfügung gestellt werden sollen. Bei diesem Schritt sind Vertrauensausschuss und Lehrerkonferenz unterschiedlich intensiv beteiligt worden.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Dann hat es verschiedene Verfahren der Verteilung dieser Funktionen gegeben, von einer Art offenen Ausschreibung unter den Lehrkräften bis zu stillen Verhandlungen des/r Schulleiters/in mit jeder einzelnen Lehrkraft.

73% der Schulleitungen sagen, sie hätten in diesen Prozess der Verteilung der Funktionsaufgaben das Kollegium durch den Vertrauensausschuss oder die Lehrerkonferenz intensiv eingebunden, wobei dieser Anteil bei Grund-, GHR- und Gesamtschulen eher bei 80% liegt, bei Gymnasien und Beruflichen Schulen eher bei 60%.

In der Regel haben die Schulleitungen darauf geachtet, dass diejenigen die Funktionen weiterhin wahrnehmen, die sie auch bisher schon wahrgenommen haben. Damit sollte auch der Dank für das bisherige Engagement ausgedrückt und die spürbare Anerkennung bei den richtigen Lehrkräften platziert werden. In der ersten Phase der Unsicherheit im Umgang mit dem Modell und des Widerstandes aus den Reihen der Lehrkräfte haben sich sehr viele Schulleitungen an die Bemessungsvorschläge der Schulaufsicht für die Funktionen gehalten.

Die Vergabe der Funktionen ist vor allem unter dem Aspekt einer „gerechten“ Verteilung der damit verbundenen Entlastung unter den Lehrkräften der Schule geführt worden, weniger unter der strategischen Betrachtung, welche Funktionen nutzen der Schule insgesamt am meisten und wo sollten wir deshalb als Schule besonderen Aufwand treiben. Die Auseinandersetzung um die Vergabe der Funktionen ist von vielen Schulleitungen und Lehrkräften als anstrengend und ärgerlich empfunden worden. 82% der Schulleitungen stimmten der Aussage zu. „Die neue Haltung von Lehrkräften, bei jeder Aufgabe zu fragen „Was kriege ich dafür“ ist eine für die Schulleitung undankbare und überflüssige Auseinandersetzung.“

Typisch ist die Aussage eines Schulleiters, der in dem Interview sagte, er sei doch Pädagoge und kein Buchhalter und habe deshalb keine Lust auf solche Verhandlungen. Ihm muss man vielleicht vorhalten, dass ein Pädagoge, der sich gar nicht um den pädagogischen Aufwand kümmern möchte, kein erfolgreicher Pädagoge sein wird.

70% der Schulleitungen bejahen denn auch gleichzeitig, dass die Auseinandersetzung über die Zeiten, die für außerunterrichtliche Aufgaben erforderlich und finanzierbar sind, ein notwendiger Bestandteil eines bewussten Umgangs mit der knappen Ressource „Lehrerarbeitszeit“ ist. 79% räumen ein, dass das Bewusstsein, wie viel Zeit für bestimmte Funktionen erforderlich ist, bei Schulleitung wie bei Lehrkräften gestiegen sei.

Das kann man als einen großen Erfolg des Lehrerarbeitszeitmodells bewerten. Damit ist ein Ansatz für die Professionalisierung des Zeitmanagements an Schulen erreicht worden, der dringlich erforderlich ist. 71 % der Schulleitungen bestätigen, dass durch die Vergabe der F-Zeiten die Verteilung außerunterrichtlicher Aufgaben an der Schule transparenter geworden sei, Immerhin 53% finden, dass auch die Erledigung dieser Aufgaben verbindlicher geworden sei.

27% sind der Auffassung, dass durch die Vergabe der F-Zeiten Unterrichtsentwicklung bzw. Schulentwicklung an der Schule wesentlich gefördert werden konnten, wobei dieser Anteil bei den Grundschulen mit 17% am geringsten, bei den GHR-Schulen mit 41% am höchsten liegt. Dieser Effekt bei den GHR-Schulen liegt sicher auch daran, dass sie im Vergleich zu früher von der proportional



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

gleichen Verteilung an A- und F-Aufgaben profitieren, weil sie zuvor im Bereich der Schulleitung relativ knapp ausgestattet waren.

Die Attraktivität von F-Zeiten war aber nicht unbegrenzt. 51% der Schulleitungen berichten, dass es an ihrer Schule Lehrkräfte gab, denen es grundsätzlich lieber war, mehr Unterricht als weitere Funktionen zu übernehmen. Das berichten mit 61% am häufigsten GHR-Schulleitungen, 57% der Grundschulen und 54% der beruflichen Schulen.

Aus Sicht der Lehrkräfte sieht dies so aus: Nur 16% (10% an Grundschulen) sagen, sie hätten gerne mehr Funktionen übernommen, um ihre Unterrichtsbelastung zu begrenzen. 9% haben lieber mehr Unterricht übernommen, um keine weiteren Funktionen zu bekommen.

Hinsichtlich der Angemessenheit des zugeteilten Zeitaufwands für Funktionen sind Lehrkräfte und Schulleitungen unterschiedlicher Ansicht. Ungefähr 60% der Lehrkräfte aber nur 38% der Schulleitungen sind der Ansicht, der für Funktionen zugeteilte Aufwand decke den dafür anfallenden Aufwand bei weitem nicht ab und sei eher symbolisch. Etwa 30% der Lehrkräfte und 57% der Schulleitungen meinen, die Honorierung decke zwar nicht den vollen Aufwand für die Funktion ab, sei aber eine spürbare Anerkennung und Unterrichtsentslastung für diese Arbeit. Nur 10% der Lehrkräfte und der Schulleitungen meinen, der Aufwand sei im Wesentlichen realistisch berücksichtigt worden.

Viele der Befragten haben hierzu angemerkt, dass diese Fragen zu pauschal gewesen seien, man hätte stärker nach Funktionen differenzieren müssen. Es könne sehr wohl sein, dass manche Funktionen angemessen dotiert seien, andere nicht. Das ist richtig, man hätte zusätzlich auch stärker die jeweilige konkrete Regelung an der Schule berücksichtigen können, denn die Einschätzungen pro Schule weichen enorm vom Durchschnitt ab. Es ist eine eigene vertiefende Analyse wert, ob die Zufriedenheit mit den Zeiten über eine Mehrzahl von Schulen mehr mit der absoluten Höhe dieser Zeiten oder anderen Situationsfaktoren an der Schule korreliert.

Die Struktur der wahrgenommenen Funktionen zu betrachten ist besonders deshalb wichtig, weil mit den Funktionen ganz unterschiedliche Aufgaben erledigt werden können.

- Es können laufende Aufgaben der Schule aufwandsmäßig unterstützt werden und die Lehrkräfte entsprechend von Unterricht entlastet werden. Das gilt beispielsweise für die Funktion als Klassenlehrer oder für die Führung von Sammlungen.
- Es können besondere Veranstaltungen betreut oder besondere Unterrichtsprofile entwickelt werden, die ein neues Leistungsangebot der Schule für ihr Potenzial an Schülern bedeuten und damit ihre Attraktivität steigern.
- Es können neue Unterrichtsmaterialien entwickelt werden oder mediale Voraussetzungen für anders gearteten Unterricht geschaffen werden, welche die Produktivität unterrichtlicher Aufgaben verbessern.

Die Schulen werden sehr bewusst entscheiden müssen, auf welche dieser eher konsumtiven oder investiven Aufgaben sie ihre knappen Mittel verwenden sollen. Dabei müssen sie sich auch selbst



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Rechenschaft darüber ablegen, wie weit die Elastizität in der Wahrnehmung vorhandener Aufgaben ohne ernsthaften Leistungsverlust gedehnt werden kann.

Für die Summe der vorhandenen außerunterrichtlichen Aktivitäten schätzen ungefähr 41% der Schulleitungen es so ein, dass die Vergabe von F-Zeiten das frühere freiwillige Engagement nicht habe kompensieren können, sodass jetzt insgesamt weniger an der Schule passiere. Einzelne Schulleitungen haben es für ihre Schule noch drastischer ausgedrückt: „Hier ist eine lebendige engagierte Schule durch das Lehrerarbeitszeitmodell kaputt gemacht worden!“

Solche Aussagen sind sicher mit der begleitenden Frage zu bewerten, welcher Eigenanteil der Schulleitung und des konkreten Kollegiums darin steckt. Denn andere Schulen beweisen, dass dies keine zwangsläufige Folge des Lehrerarbeitszeitmodells ist.

Dennoch ist diese Einschätzung ein sehr ernst zu nehmender Sachverhalt, der im Kapitel 5.2.10 „Auswirkung auf die Stimmung und das Schulleben“ weiter betrachtet wird.

Insgesamt schätzt der Gutachter den Umgang mit Funktionsaufgaben wie folgt ein. An den Funktionsaufgaben wird der Strukturwandel in der Behandlung von Zeitaufwand und damit dem wichtigsten Kostenfaktor für Schulen am deutlichsten. Erstmals ist Zeitaufwand für bestimmte schulische Aufgaben ein Gegenstand systematischer Prozesse der Beobachtung, Bewertung, Auseinandersetzung und Aushandlung zwischen Schulleitung und Lehrkräften. Damit wird der Grundstein gelegt, eine professionellere Ressourcensteuerung einzurichten und es werden für die Schule lohnende Anreize geschaffen, die Produktivität schulischer Aufgabenwahrnehmung zunächst im Bereich der Funktionsaufgaben zu verbessern. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Selbststeuerung von Schulen.

Zwar liegt der gegenwärtige Schwerpunkt der Betrachtung – der Tradition von Schulen entsprechend – noch auf „gerechter Anrechnung freiwillig bereits wahrgenommener Aufgaben“. Es ist aber zu erwarten, dass das Ziel, optimale Ergebnisse für die Schule mit den vorhandenen Mitteln zu erreichen, bei zunehmender Vertrautheit mit den Steuerungsmechanismen noch stärker ins Blickfeld der Schulen rücken wird. Etliche Schulleitungen haben dies bereits sehr genau erkannt und handeln entsprechend. Der vorhandene Wettbewerb unter Schulen wird dafür sorgen, dass sich andere Schulen diesen Optimierungsmöglichkeiten auf Dauer nicht verschließen können.

### 6.8 Umgang mit Unterrichtsaufgaben, Faktorisierung

Die grundsätzliche Bewertung des Gutachters, dass er eine Differenzierung der zugewiesenen Personalkapazität nach fachspezifischem Aufwand für richtig hält, ist bereits unter Kapitel 4.1.2.3. begründet worden. Dabei weist er darauf hin, dass seiner Auffassung nach deutlicher zwischen der Ebene der Zuweisung von Kapazität an Schulen und derjenigen der Zuweisung an Lehrkräfte zu unterscheiden ist. An Schulen kann nur die durchschnittliche Kapazität überwiesen werden, die auch in der Fläche real eingesetzt wird. Innerhalb von Schulen können höhere Maßstäbe gelten und deshalb höhere Faktoren vergeben werden, wenn eine überdurchschnittliche Unterrichtsleistung erbracht wird und der Aufwand dafür aus dem Gesamtbudget der einzelnen Schule erwirtschaftet wird.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Die Faktorisierung wird an den Schulen sehr unterschiedlich beurteilt. Von den Lehrkräften stimmen insgesamt ca. 50% der Aussage zu, es sei im Prinzip richtig, dass das LAZ-Modell für Unterrichtsstunden je nach Schulform, Stufe und Fach unterschiedlichen Zeitaufwand für die Vor- und Nachbereitung berücksichtige. Nur 43% halten die unterschiedliche Faktorisierung von Unterrichtsstunden für grundsätzlich falsch und in vielen Fällen für unsachgerecht.

Dass sich die Einwände primär gegen die Unterschiede zwischen den Schulformen richten, bejahen 33% der Lehrkräfte, vor allem 69% an Grundschulen, und 54% an GHR-Schulen, am wenigsten bei Gymnasien 11% und Gesamtschulen 22%. Dass die Einwände sich vor allem auf die Unterschiede innerhalb der eigenen Schule beziehen, äußern insgesamt 31%, davon die meisten in Gymnasien 45%, GHR-Schulen 36% und Beruflichen Schulen 34%.

37% finden die Unterschiede der Faktoren tendenziell zu hoch. Nur 10% finden sie tendenziell zu niedrig, wobei es gerade in den Gymnasien auch eine große Minderheitsfraktion von 20% gibt, die dieser Aussage zustimmt.

Nur 9% glauben, die eingeführte Faktorisierung führe überwiegend zu gerechten Ergebnissen. 61% finden die Faktoren der von ihnen gegebenen Stunden zu gering. Es ist offenbar eine klare Mehrheit, die sich unterbewertet fühlt, was heißt, dass es keine relative Veränderung geben kann, die weitgehend akzeptiert werden würde.

30% geben an, ihre Schule habe die vorgegebenen Faktoren schulspezifisch modifiziert, wobei sich dies auf die kleinere Grundgesamtheit der näher untersuchten Schulen bezieht und dort überwiegend für die Sonderschulen 54% behauptet wird, und in absteigender Reihenfolge für Grundschulen 40%, Berufliche Schulen 36%, Gymnasien 30%, GHR-Schulen 27% und Gesamtschulen 4%. Diese Prozentangaben dürfen auch nicht direkt auf die Vorgänge an den Schulen übertragen werden, weil die Intensität der Beteiligung an der Befragung pro Schule unterschiedlich war.

Auch nur 30% waren letztlich mit der Umsetzung der Faktorisierung an ihrer Schule einverstanden.

Aus der Befragung der Schulleitungen konnte folgendes Bild gewonnen werden. Nur 33% stimmen der Aussage zu, dass durch die Faktorisierung die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte an ihrer Schule gleichmäßiger verteilt sei, wobei die Zustimmung schwankt zwischen 58% bei den Gymnasien und 4% bei den Gesamtschulen. Berufliche Schulen liegen bei 43%, GHR-Schulen bei 39%.

34% der Schulleitungen halten das Verhältnis der vorgegebenen Faktoren innerhalb ihrer Schule für grundsätzlich angemessen, wobei Gymnasien und Sonderschulen oberhalb des Durchschnitts liegen, Gesamtschulen erheblich darunter.

Der Gutachter hat den Eindruck gewonnen, dass diese generelle Unzufriedenheit mit der Faktorisierung zu einem guten Teil auch auf einer unzureichenden Vermittlung des zu lösenden Problems und der bekannten Tatsachen zu Lehrerarbeitszeit beruht. Nur wenigen der interviewten Schulleitungen waren die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zur Lehrerarbeitszeit in NRW bekannt. Mit den Fragestellungen, welche diese Erhebungen aufwerfen und den möglichen Schlüssen, die daraus zu ziehen sind, konnten sie sich insofern selbst kaum befassen. Umso weniger können sie





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

in der Lage gewesen sein, Ihren Kollegien die entscheidenden Probleme und die Wahl der Lösungsansätze zu vermitteln.

Die Hauptkritik an der Faktorisierung besteht darin, dass sie angeblich **die Ist-Arbeitszeit**, die für ein Fach aufzuwenden sei, nicht ausreichend ermittelt habe und berücksichtige. Das ist nicht zutreffend. Die Ist-Zeiten sind pro Schulform, Stufe und Fach sehr genau erhoben worden. Dabei hat sich allerdings herausgestellt, dass es **eine Ist-Arbeitszeit** nicht gibt, sondern ganz viele verschiedene. Es stellte sich die Frage, welche davon der Faktorisierung zu Grunde zu legen ist. Das Maximum wohl nicht, auch das Minimum offensichtlich nicht. Der Durchschnitt der Ist-Zeiten, in der jeder angemeldete Ist-Aufwand steckt - auch der für völlig unangemessen aufwändige Herangehensweisen - kann ebenfalls als Maß für eine Soll-Bewertung in Frage gestellt werden. Es müsste der Umsetzung von Ist in Soll zunächst eine kritische Würdigung des Ists vorangehen.

### Faktorisierung beim Fach Sport

Heftig kritisiert wird beispielsweise die durchgehende Faktorisierung des Faches Sport in Hamburg mit dem Faktor 1,25, was bedeutet, dass für jede Unterrichtsstunde von 45 Minuten 30 Minuten für die Vor- und Nachbereitung dieses Unterrichtes sowie sonstige unterrichtsbezogene Aufgaben zur Verfügung stehen. In NRW sind für die Vor- und Nachbereitung dieser Fachunterrichtsstunden in den verschiedenen Schulformen folgende Werte (als Stundenanteile) ermittelt worden: Grundschule 0,15, Hauptschule 0,16, Realschule 0,19, Gymnasium Sek I. 0,19, Gesamtschule Sek I 0,23, berufsbildende Schulen 0,21. Das bedeutet, dass für die konkrete Unterrichtsvorbereitung des Faches Sport im Durchschnitt pro Unterrichtsstunde in allen Schulformen dicht bei einander liegende Werte zwischen 9 und 14 Minuten erreicht werden oder pro Schultag mit 6 Sportstunden zwischen einer und anderthalb Stunden für die Vor- und Nachbereitung. Nun erschöpft sich die Aufgabe eines Fachlehrers nicht nur in Unterricht und dessen Vorbereitung, sondern für diesen Unterricht fallen auch noch weitere Aufgaben an wie die Teilnahme am Klassenkonferenzen, Absprachen mit Kollegen, u. U. Elterngespräche. Dies sind allerdings Anteile, die neben der Unterrichtsvor- und -nachbereitung ein eher geringes Gewicht einnehmen. Deshalb scheinen die 30 Minuten für unterrichtsbezogene Aufgaben des Faches Sport, außerhalb der Unterrichtsstunde als insgesamt ausreichend und eher gut bemessen. Es stehen damit pro Schultag mit 6 Sportstunden drei Zeitstunden für unterrichtsbezogene Aufgaben außerhalb der Unterrichtszeit zur Verfügung.

Die Frage der Belastung von Sportlehrkräften ist damit nicht gelöst. Diese Frage muss, wie unter Kapitel 4.1.2.4. begründet, nach den konkreten Umständen an der Schule geklärt werden, indem entweder das Fach Sport auf möglichst viele Lehrkräfte aufgeteilt, der Unterricht anders organisiert oder ein berechtigter schulspezifischer Belastungsaufschlag in die Faktorisierung eingerechnet wird.

Grundsätzlich nicht enthalten ist in dem generellen Sportfaktor der Aufwand, der außerhalb des Unterrichtes für besondere schulische Veranstaltungen im Bereich Sport anfällt. Dieser müsste korrekterweise aus den F-Zeiten finanziert werden. Dabei muss die Schule entscheiden, wie viel Aufwand für die Vorbereitung und Durchführung solcher Veranstaltungen, neben dem, was innerhalb des Unterrichtes an Vorbereitung dafür geleistet werden kann, angemessen ist und aus ihrem Budget finanziert werden soll.

Es ist auch legitim, wenn eine Schule entscheidet, dieser zusätzliche Aufwand sei Teil von erhöhten Anforderungen an den Sportunterricht, der aufgrund ihres besonderen Schulprofils generell für alle



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Klassen oder für bestimmte Klassen als Regelaufwand betrieben werden soll. In diesem Fall muss sie die entsprechenden Prioritäten in ihrem Budget setzen und die generellen Faktorierungen der Zuweisungsebene an die Schulen für sich schulspezifisch umschichten.

### Faktorisierung des Grundschulunterrichts

Eine viel angegriffene Faktorisierung ist die von 1,35 für den Grundschulunterricht. Die gefühlte „Entwertung“ der Grundschullehrkräfte durch diesen Faktor ist dem Gutachter nicht einsichtig. Die tatsächliche durchschnittliche Unterrichtsbelastung der Grundschullehrkräfte, die sich bei diesem Faktor unter Berücksichtigung einer Gleichverteilung von A- und F-Zeiten ergibt, liegt unter der vorherigen durchschnittlichen Belastung mit 27,5 Unterrichtsstunden von 28 Pflichtstunden pro Woche abzüglich 0,5 durchschnittliche Entlastungsstunden( s.Kapitel 4.2.4.2).

Die Unterschiede in den Faktorisierungspunkten um 0,5 zwischen 1,35 und dem Faktor 1,4, der weitgehend für die Jahrgangsstufen 5 und 6 gilt, entsprechen einer ca. 4% höheren Unterrichtsverpflichtung und bilden damit nur die alte Relation zwischen 27 und 28 Wochenstunden ab.

Es ist zwar richtig, dass die Pisa Studie deutlich gemacht hat, welche wichtige Funktion dem Grundschulunterricht zukommt. Das muss nach Auffassung des Gutachters nicht zwangsläufig heißen, dass die Faktorisierung erhöht wird, um relativ mehr Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung verwenden zu können. Es scheint pädagogisch durchaus vertretbar, der unmittelbaren präsenten Arbeit mit den Schulkindern eine relativ höhere Gewichtung in der Gesamtarbeitszeit einer Grundschullehrkraft beizulegen als an anderen Schulstufen.

Deshalb ist die grundsätzlich höhere Unterrichtsverpflichtung von Grundschullehrkräften eine in Deutschland und in anderen OECD-Ländern weit verbreitete Handhabung. Die primäre Forderung für eine Verbesserung der Personalausstattung im Grundschulbereich müsste dann lauten, kleinere Frequenzen herbeizuführen und nicht die Faktorisierung zu erhöhen, um den Lehrkräften mehr Vorbereitung zu ermöglichen

### Faktorisierung der Fächer Kunst und Musik

Besondere Verstimmung ist auch bei den Lehrkräften für Musik und Kunst zu verzeichnen, die geltend machen, mit den Faktoren für Bildende Kunst und Musik von 1,4 in Jahrgangsstufen 5 und 6 der HR-Schulen, 1,3 in Jahrgangsstufen 7 bis 9 der Haupt- und Realschule, 1,3 bis 1,4 in der Sek I von Gymnasien und Gesamtschulen besonders schlecht weggekommen zu sein.

Die Erhebung in NRW hat für das Fach Musik einen durchschnittlichen Aufwand an Unterrichtsvorbereitung zwischen 0,28 und 0,31 Stundenanteilen pro Unterrichtsstunde für die Sekundarstufe I an Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen ergeben. Das sind weniger als 20 Minuten im Durchschnitt. Für Kunst liegen die entsprechenden Werte ebenfalls über alle Schulformen dicht bei einander und betragen zwischen 0,18 und 0,22 Stundenanteile bezogen auf die Unterrichtsstunde. Das ist im Durchschnitt weniger als eine Viertelstunde.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Es kann also nicht gesagt werden, dass die Zeit von durchschnittlich einer halben Stunde bis zu vierzig Minuten, die nach der hamburgischen Faktorisierung für unterrichtsbezogene Aufgaben dieser Fächer zur Verfügung gestellt werden, generell zu knapp bemessen seien.

Allerdings gibt es bei diesen Fächern ähnlich wie bei dem Fach Sport große Unterschiede von Schule zu Schule, wie anspruchsvoll dieser Unterricht gestaltet wird und welche Funktion die Lehrkräfte dieser Fachrichtungen für die Ausgestaltung schulischer Veranstaltungen übernehmen. Diese Aspekte müssten - wie für das Fach Sport geschildert – durch die Übernahme von F-Aufgaben oder eine schulspezifische Begründung eines besonders anspruchsvollen Unterrichtes an dieser Schule honoriert werden.

Die Diskussion einzelner Faktorisierungen könnte hier fortgesetzt werden, würde aber den Rahmen sprengen. Natürlich hat es bei der Festsetzung der Faktoren für verschiedene Fächer bei der weiten Streuung der Ist-Zeiten und der nicht immer sachlich begründbaren Unterschiede der Relationen zwischen Schulformen Bewertungsspielräume für die Kommission gegeben.

Die Empörung von Personalvertretungen und Lehrerverbänden, mit der diese auf der Berücksichtigung der „tatsächlichen Arbeitszeit“ von Lehrkräften bei der Faktorisierung bestehen, steht im Widerspruch zu der Toleranz, mit der sie der breiten Streuung der Ist-Arbeitszeit von Lehrkräften begegnen. Gerade diese Streuung macht die Identifikation einer definitiv zu berücksichtigenden „Ist-Arbeitszeit“ unmöglich.

Provokativ ließe sich formulieren, dass mit der Faktorisierung der Zeitaufwand für unterrichtsbezogene Aufgaben mit der Unschärfe berücksichtigt wird, die sich in der bisherigen Schulpraxis, welche solchem Aufwand keine systematische Aufmerksamkeit schenkte, an individueller Beliebigkeit des Aufwandes entwickelt hat.

Eine unsachliche Kritik des Lehrerarbeitszeitmodells steckt in der Behauptung der GEW Hamburg, damit werde einer Taylorisierung von Lehrerarbeitszeit Vorschub geleistet, weil in der Faktorisierung Werte für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht oder für die Korrektur von Klassenarbeiten enthalten sind, die Minuten pro Unterrichtsstunde betragen. Wenn eine Lehrkraft angegeben hat, dass sie für ein dreistündiges Fach innerhalb von acht Wochen viereinhalb Stunden für die Korrektur von Klassenarbeiten aufgewendet hat, sind dies pro Unterrichtsstunde gerechnet 11 Minuten, ohne dass jemand diese mit der Stoppuhr gemessen hätte. Das Herunterrechnen auf Unterrichtsstunden ist aber wichtig, um korrekte Relationen für zwei- oder dreistündige Kurse zu berechnen bzw. eine Hochrechnung auf Jahreswerte zu ermöglichen.

Insgesamt bewertet der Gutachter die Regeln und Bewertungen zur Faktorisierung, die in Hamburg für die Schulformen, Schulstufen und Fächer getroffen worden sind, für sachgerecht und durch die empirischen Erhebungen gedeckt, wobei die große Streuung der Ist-Aufwandswerte die Entscheider in Hamburg gezwungen hat, eigene Bewertungen zu treffen. Die im Modell bereits vorgesehene schulspezifische Variation der Faktoren nach lokalen Parametern sollte ausgeweitet werden.



### 6.9 Umgang mit der Buchführung über die Arbeitszeit von Lehrkräften

Die Frage, ob das Lehrerarbeitszeitmodell nur der Planung von Aufgaben der Lehrkräfte dienen sollte oder ob darin auch die Ist-Nutzung der Arbeitszeiten abgebildet werden sollte, wird von unterschiedlichen Standpunkten aus ganz unterschiedlich beurteilt.

Grundsätzlich hat die Behörde vorgegeben, dass es als Planungsmodell zu verwenden ist, um die konkrete Aufgabenverteilung und Unterrichtsplanung an den Schulen entsprechend den Beschäftigungsanteilen ihrer Lehrkräfte vorzunehmen. So wird das Modell auch an vielen Schulen gehandhabt.

Es hat aus unterschiedlichen Gründen eine Ausweitung auf die Erfassung und Dokumentation auch von Ist-Daten der Nutzung von Lehrerarbeitszeit gegeben.

- Viele Schulen, vor allem die beruflichen Schulen kommen nicht mit einer Planung pro Jahr aus, weil die unterjährigen Veränderungen insbesondere durch Teilzeitausbildungsgänge eine Aktualisierung der Planung im Laufe des Jahres erfordern. Eine solche Fortschreibung der Planung kann natürlich die Einhaltung der Jahressollwerte nur garantieren, wenn der Verbrauch an Jahreskapazität bis zu diesem Zeitpunkt nachgehalten wird.
- An manchen Schulen wurde von Gegnern des Modells ganz bewusst eine genaue Abrechnung der erbrachten Leistungen in der Absicht gefordert, das Modell an seinen eigenen Widersprüchen scheitern zu lassen.
- An anderen Schulen sah sich die Schulleitung gezwungen, genauere Daten über geleistete Vertretungsstunden, bereits eingebrachte Leistungen an Funktionszeiten oder überplanmäßigem Aufwand für schulische Veranstaltungen genauer zu dokumentieren, um der „Gerechtigkeitsdiskussion“ an der Schule (Ich werde immer zur Vertretung herangezogen, der Kollege xy nie) mit nachweisbaren Daten standhalten zu können.

Vor allem, wenn Vertretungsstunden aus organisatorischen Gründen von bestimmten Lehrkräften nicht gegeben werden konnten, war es häufig wichtig, nachzuweisen dass sie dafür andere gleichwertige Aufgaben erledigt hatten.

- Wegen der aufgeheizten Diskussion über die angebliche Mehrbelastung durch das Lehrerarbeitszeitmodell haben manche Schulleitungen punktuell etwas genauer erhoben und ihrem Kollegium vorgerechnet, wo sie sehr großzügig mit der Bewilligung von Dienstbefreiung und ähnlichen Tatbeständen umgegangen waren.
- Ein wichtiger Streitpunkt an den Schulen war der Umgang mit sog. Minus-Stunden, d.h. Unterrichtsstunden, die eine Lehrkraft nicht geben kann, weil die zu unterrichtende Klasse auf Klassenfahrt oder sonst für Unterricht nicht verfügbar ist. Viele Lehrkräfte fürchteten, dass sich daraus eine Belastung ihres Unterrichtskontingentes im neuen Jahr ergeben könne.

Aus diesen und weiteren Gründen hat sich eine vielfältig gemischte Praxis ergeben, Aufzeichnungen über tatsächliche Zeiten geleisteter Arbeitszeit von Lehrkräften an Schulen zu führen. Das Besondere daran ist, dass solche Aufzeichnungen innerhalb von automatisierten Verfahren nur geführt werden



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

dürfen, wenn die Personalvertretungen zugestimmt haben. Die Schulleitungen sind unsicher, ob eine Excel Tabelle schon ein automatisiertes Verfahren ist und wann sie sich mit ihrer Praxis in die Illegalität begeben.

Die anfängliche Verkrampfung hinsichtlich der geforderten genauen Abrechnung scheint sich inzwischen etwas gelöst zu haben. Die Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften ergab folgende Einstellungen zu einer „Buchführung“ über die Arbeitszeit von Lehrkräften

<b>Zustimmung von Schulleitungen und Lehrkräften zur „Buchführung“ über die Arbeitszeit von Lehrkräften</b>						
<b>Schulform</b>	<b>G</b>	<b>GHR</b>	<b>So</b>	<b>GY</b>	<b>GS</b>	<b>BS</b>
<b>Man sollte großzügig bei der Abrechnung nach dem LAZ-Modell vorgehen, weil kein Arbeitszeitmodell alle unterschiedlichen Belastungsfaktoren exakt wiedergeben kann.</b>						
Lehrkräfte	81%	60%	71%	67%	42%	64%
Schulleitungen	80%	80%	93%	72%	84%	78%
<b>Das LAZ-Modell verhindert jede großzügige Handhabung im Umgang mit der Arbeitszeit von Seiten der Schulleitung wie von Seiten der Lehrkräfte.</b>						
Lehrkräfte	63%	52%	38%	53%	33%	47%
Schulleitungen	38%	43%	41%	28%	36%	30%
<b>Wenn das LAZ-Modell schon die unterschiedlichen Anteile an der Arbeitszeit so genau ausweist, sollte auch genau darüber abgerechnet werden.</b>						
Lehrkräfte	30%	47%	26%	37%	19%	29%
Schulleitungen	35%	26%	18%	36%	36%	32%
<b>Meiner Meinung nach müssen auch bei Anwendung des LAZ-Modells Schulleitung und Lehrkräfte keine „Erbsenzählerei“ betreiben.</b>						
Lehrkräfte	67%	62%	66%	54%	35%	55%
Schulleitungen	80%	80%	89%	68%	72%	76%

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Schulform	G	GHR	So	GY	GS	BS
<b>Ich finde, wie genau über die einzelnen Leistungen von Lehrkräften Buch geführt wird, sollte jede Schulleitung mit ihrem Kollegium vereinbaren.</b>						
Lehrkräfte	79%	73%	70%	71%	42%	62%
Schulleitungen	84%	82%	74%	40%	40%	35%

Abbildung 47: Zustimmung zur "Buchführung", Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Diese Zahlen kann man wie folgt interpretieren. Die Mehrheit von Lehrkräften und Schulleitungen plädiert für eine großzügige Handhabung der Abrechnung nach dem LAZ-Modell. Es gibt aber viele die glauben, das LAZ-Modell verhindere dies. Eine recht starke Minderheitsfraktion von Schulleitungen und Lehrkräften ist der Auffassung, systemgerecht für das LAZ-Modell sei nur eine genaue Abrechnung.

Eine Mehrheit, die bei Schulleitungen ausgeprägter ist, als bei Lehrkräften, meint, man könne auf "Erbsenzählerei" verzichten. Eine Mehrheit von Lehrkräften und ein Teil der Schulleitungen befürworten, dass über den Umfang der Buchführung zu einzelnen Leistungen der Lehrkräfte Vereinbarungen innerhalb der Schulen getroffen werden. Aber gerade die Schulleitungen der größeren Systeme unterstützen einen solchen Vorschlag nicht. Wahrscheinlich halten sie an dieser Stelle aus ihrer Erfahrung mit den lokalen Konflikten eine zentrale Vorgabe für unerlässlich.

Nach Auffassung des Gutachters muss dringlich von der Behörde eine technisch und mitbestimmungsrechtlich einwandfreie Standardlösung bzw. müssen Verfahrensmodule zur Erfassung der Arbeitsleistungen von Lehrkräften bereitgestellt werden. Diese sollten so flexibel sein, dass Schulleitungen sie auf die Planungs- und Abrechnungserfordernisse ihrer Schule zuschneiden können.

Der Einsatzumfang des vorgegebenen Systems an der Schule sollte von der Schulleitung im Rahmen ihrer Leitungskompetenz bestimmt werden können.

### 6.10 Auswirkung auf die Stimmung und das Schulleben

Die Auswirkungen der Einführung des LAZ-Modells auf die Stimmung an den Schulen und das Schulleben erhellen die Antworten auf die folgenden Fragen.



<b>Zustimmung von Schulleitungen und Lehrkräften zu Auswirkungen, die das LAZ-Modell für das Schulleben hatte</b>						
<b>Schulform</b>	<b>G</b>	<b>GHR</b>	<b>So</b>	<b>GY</b>	<b>GS</b>	<b>BS</b>
<b>Das außerunterrichtliche Schulleben ist an unserer Schule weitgehend zum Erliegen gekommen</b>						
Schulleitungen	30%	31%	30%	21%	52%	24%
<b>Klassenreisen haben im Schuljahr 2003/04 an unserer Schule kaum noch stattgefunden</b>						
Schulleitungen	64%	60%	63%	58%	84%	49%
<b>Sportveranstaltungen haben im Schuljahr 2003/04 an unserer Schule kaum noch stattgefunden</b>						
Schulleitungen	42%	53%	48%	79%	76%	54%
<b>Die Stimmung unter den Lehrkräften unserer Schule ist allgemein wegen verschiedenster uns betreffender Maßnahmen der letzten Jahre gedrückt</b>						
Lehrkräfte	89%	78%	62%	88%	62%	76%
Schulleitungen	82%	82%	78%	89%	84%	84%
<b>LK: Ich finde nicht, dass speziell durch das LAZ-Modell eine mich beeinträchtigende Stimmung an meiner Schule entstanden ist.</b>						
<b>SL: Die Einführung des LAZ-Modells hat die Stimmung unter den Lehrkräften an unserer Schule nicht beeinträchtigt.</b>						
Lehrkräfte	21%	26%	25%	19%	15%	19%
Schulleitungen	12%	22%	18%	2%	12%	11%
<b>Seit Einführung des LAZ-Modells hat sich das Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium bei uns verschlechtert.</b>						
Lehrkräfte	33%	34%	12%	39%	34%	31%
Schulleitungen	28%	22%	22%	36%	28%	32%

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Schulform	G	GHR	So	GY	GS	BS
<b>Durch die Auswirkungen des LAZ-Modells sind bei uns innerhalb des Kollegiums neue Konflikte entstanden</b>						
Lehrkräfte	50%	61%	45%	57%	35%	55%
Schulleitungen	59%	59%	55%	55%	52%	57%
<b>An unserer Schule ist der Umfang von Projekt- und Teamunterricht im Verhältnis zu früher gleich geblieben.</b>						
Schulleitungen	62%	71%	81%	64%	44%	70%
<b>Die zusätzliche Arbeitslast, die infolge der Arbeitszeiterhöhung parallel zum LAZ-Modell auf das Kollegium hinzugekommen ist, führt bei uns zu spürbaren gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Arbeitsausfällen.</b>						
Schulleitungen	71%	61%	26%	72%	80%	68%

Abbildung 48: Zustimmung zu Aussagen über Auswirkungen auf das Schulleben, Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Daraus ergibt sich, dass die Stimmung an den Hamburgischen Schulen auch aber nicht nur wegen des Lehrerarbeitszeitmodells erheblich beeinträchtigt ist, außerschulische Veranstaltungen sehr gelitten haben und eine Mehrheit den Eindruck hat, dass die Konflikte zwischen Schulleitung und Kollegien aber auch innerhalb der Kollegien zugenommen haben.

Nach Auffassung des Gutachters ist das Ergebnis sehr differenziert zu beurteilen. Die Einstellungen zum Lehrerarbeitszeitmodell sind vielfach von emotionalen Stimmungen und wenig von rationalen Bewertungen getragen. Das geht u.a. auf die Äußerungen der Personalvertretungen und Lehrerverbände zurück, die die langfristigen Vorteile dieses Modells auch für eine angemessenen Interessenvertretung der Lehrkräfte und eine realistische Einschätzung des Arbeitsaufwandes an Schulen nicht sehen.

Soweit es vermehrte Auseinandersetzungen über Aufgabenprioritäten und angemessenen Zeitaufwand gegeben hat, kann der Gutachter dies nur als positiv beurteilen. Für die Stimmung, zu der solche Auseinandersetzungen führen können, trifft die Beteiligten eine nicht unerhebliche Verantwortung.

Die emotionale Wahrnehmung scheint viele Fakten untergehen zu lassen. Ein Beleg für eine relevante Erhöhung der Krankenquote findet sich nicht. Zwar ist die Krankenquote im Verhältnis zum Schuljahr 2002/03 in allen Schulformen leicht gestiegen, sie zeigt aber keine auffällige Veränderung im Vergleich der letzten Jahre, wie die folgende Grafik zeigt.



**Fehlzeitenquoten Hamburger Lehrkräfte der Schuljahre 1992/3 bis 2003/4**  
 (Quellen: PAISY der Behörde für Bildung und Sport, Stat. Landesamt Hamburg, Berechnungen Mummert Consulting)

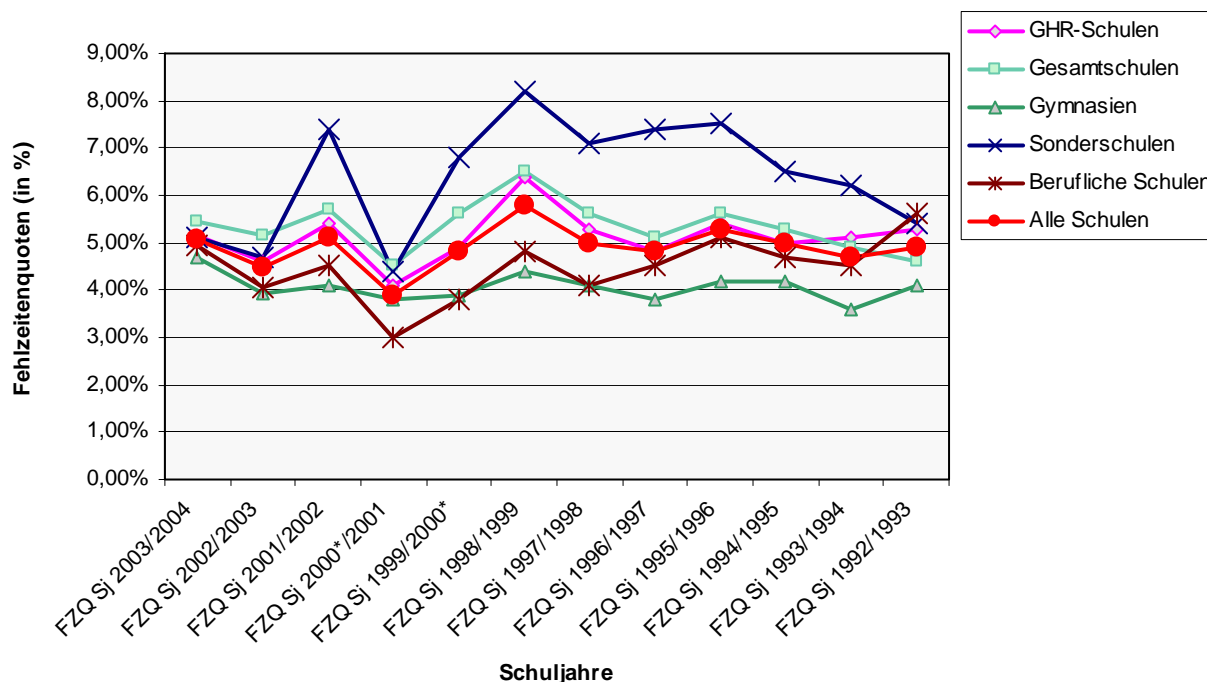


Abbildung 49: Fehlzeitquoten, Quelle: PAISY, Stat. Landesamt, Berechnungen von Mummert Consulting

## 6.11 Technische Unterstützung

Die Lehrereinsatzplanung und Zeitabrechnung wird an den Schulen überwiegend von dem/der Schulleiter/in oder dem/der stellvertretenden Schulleiter/in durchgeführt. In 6 bis 8 Fällen pro Schulform wird sie von einem eigenen Koordinator/Organisator wahrgenommen.

Eine Übersicht über die zur Stundenplanerstellung eingesetzten Hilfen bei den Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, gibt die folgende Tabelle.



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Die eingesetzten Technischen Hilfen zur Stundenplanerstellung (Anzahl Fälle)						
Software/Werkzeug	G	GHR	So	GY	GS	BS
Untis	1	2	0	26	6	12
Konrex	11	18	1	11	7	2
Da Vinci	0	0	0	1	1	7
WinSchool	0	0	0	0	0	0
Sonstiges Software	0	2	0	4	2	1
eigene MS-Office Anwendung	9	0	2	0	3	1
Manuelle Planungstafel	52	15	21	2	1	4

Abbildung 50: Technische Hilfen (1), Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Für die Umsetzung des Lehrerarbeitszeitmodells setzen diese Schulen folgende Hilfsmittel ein.

Die eingesetzten Technischen Hilfen zur Umsetzung des Lehrerarbeitszeitmodells (Anzahl Fälle)						
Software/Werkzeug	G	GHR	So	GY	GS	BS
LAZ-Tool der BBS	61	34	24	41	12	6
Untis	0	0	0	11	5	11
Konrex	6	17	0	5	4	1
Sonstige Software	0	1	0	5	1	2
Eigene Anwendung auf Basis MS-Office	11	10	1	7	2	12
Anwendung einer anderen Schule auf Basis MS-Office	4	2	0	1	0	0
Zusätzliche Excel-Tabellen	20	12	8	22	6	20
Manuell geführte Listen und Übersichten	57	18	13	13	11	11

Abbildung 51: Technische Hilfen (2), Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Daraus wird ersichtlich, dass sehr viele Schulen mit dem nur als Übergangsmodell gedachten LAZ-Tool arbeiten. Es sind folgende Wünsche an die Verbesserung der technischen Unterstützung geäußert worden:

<b>Genannte Wünsche zur Verbesserungen der technischen Unterstützung bei der Umsetzung des Lehrerarbeitszeitmodells (Anzahl Fälle)</b>						
<b>Art der Verbesserung</b>	<b>G</b>	<b>GHR</b>	<b>So</b>	<b>GY</b>	<b>GS</b>	<b>BS</b>
Verbesserung der Schnittstellen zur Übernahme von Stammdaten	20	28	9	32	10	11
Verbesserung der Schnittstellen zum Stundenplanprogramm	16	28	8	36	12	14
Leichtere Übernahmen von Planungsmodellen des Vorjahres	23	15	10	29	8	6
Leichtere Übernahme von Teildaten des Vorjahres, z.B. Funktionen, Kontensalden	25	25	15	31	6	8
Schnittstellen zu weiteren Konten wie Vertretungsstunden, überplanmäßige Arbeiten, Vorkonten zur Betreuung von Praktika etc.	20	16	8	21	5	7
Eine personalrechtlich abgestimmte Lösung zur Führung von Zeitkonten	36	21	8	30	12	18
Eine Konfigurations- und Einführungshilfe für den spezifischen Bedarf an der Schule	25	14	7	11	3	5

Abbildung 52: Technische Hilfen (3), Quelle: Erhebungen von Mummert Consulting

Der Ärger über die viel beklagte Bürokratisierung, die angeblich mit dem LAZ-Modell Einzug in den Schulen gehalten habe, hängt eng zusammen mit dem unnötigen Aufwand an Mehrfacherfassung von Daten, notwendiger besonderer Abgleiche zwischen parallel vorgehaltenen Daten und anderen Sonderaufwänden, die eine Folge von schlechter technischer Unterstützung sind.

Insgesamt bewertet der Gutachter die technische Unterstützung bei der Umsetzung des Lehrerarbeitszeitmodells wie folgt. Die Entwicklung des LAZ-Tools war von den dafür zuständigen Beschäftigten der BBS eine beachtliche Leistung unter den besonderen Umständen des Zeitrahmens



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

für die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells. Den Ansprüchen an eine professionelle Software zur Unterstützung von Planung, Modellrechnung und Zeitbuchführung an Schulen genügt die Lösung nicht. Dass eine solche Software immer noch nicht vorliegt, ist ein Managementfehler. Er offenbart eine gefährliche Unterschätzung der Bedeutung, die eine gut funktionierende Unterstützung in diesem Bereich für die Transparenz der Planung, für Lerneffekte bei der Anwendung und für die Akzeptanz hat. Durch falsche Prioritätensetzung vergeudet die BBS an dieser Stelle wertvolle und knappe Schulleitungskapazität und schafft oder perpetuiert Widerstände, die letztlich mehr kosten als eine gute Unterstützung.

Es muss so schnell wie möglich eine technische Unterstützung und Beratung bereitgestellt werden, die umfassend integrierbar aber auch nach den spezifischen Bedürfnissen der Schulen skalierbar ist und die positiven Erfahrungen transportiert, die innovative Schulen mit dem Lehrerarbeitszeitmodell bereits gesammelt haben. Diese sollte auch eine personalrechtlich unanfechtbare Lösung zur maschinellen Erfassung von Arbeitszeiten umfassen, wie sie in normalen Betrieben üblich ist.

### 6.12 Wünsche der Schulleitungen an Fortentwicklung

In den Schulleitungsinterviews sind unterschiedliche Wünsche zur Fortschreibungen des Modells geäußert worden. Deshalb sind diese bei den Schulleitungen noch einmal abgefragt worden.

Es ergab sich folgendes Meinungsbild. Nur 15% wünschen sich noch klarere Vorgaben der Behörde für die Handhabung des LAZ-Modells in vergleichbaren Einzelfällen. 79% sind der Auffassung, die Behörde sollte den Schulen möglichst weitgehende Handlungsfreiheit im Umgang mit dem LAZ-Modell im Rahmen des zugewiesenen Budgets einräumen. 73% würden begrüßen, wenn die Behörde zwar nicht noch mehr feste Vorgaben für den Umgang mit dem Modell aufstellen aber mehr „weiche“ Hilfestellungen anbieten würde, wie eine Schule bestimmte Probleme innerhalb des Modells lösen kann.

Eine intensivere Beratung durch die Schulaufsicht bei der Umsetzung des Modells wünschen sich nur 15%. Wichtig erscheint aber 66%, dass die Behörde eine schlüssige Argumentation hat, wie „neue Aufgaben“ innerhalb des Modells unterzubringen sind und sie nicht nur auf vorhandene Vertretungskontingente und ähnliche allgemeine Puffer verweist. Auch für Aufgaben, die die Behörde innerhalb eines Jahres veranlasst, sollte sie selbst eine Kapazitätsvorsorge betreiben, meinen 93% der Schulleitungen.

Eine höhere Flexibilität für die einzelnen Schulen, Anteile zwischen U-, F-, und A-Aufgaben modifizieren zu können, solange die Pflichtstunden nicht angegriffen werden, wünschen sich 71% der Schulleitungen. Den größten Bedarf, gegenwärtige Unklarheiten oder Ungereimtheiten bei der Anwendung des Modells zu beseitigen, sehen 57% bei der Behandlung von Klassenfahrten, 53% bei der Korrektur von einzelnen Faktoren, 25% bei einer besseren Regelung der Vertretung.

Diese Wünsche sind bei den Empfehlungen des Gutachters in der ihm richtig erscheinenden Gewichtung berücksichtigt worden.



### 7 Gesamtbewertung des Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg

Nach Auffassung des Gutachters ist das in Hamburg eingeführte Lehrerarbeitszeitmodell besser als das bisherige Wochenpflichtstundenmodell geeignet, die Planung schulischer Aufgaben zu steuern.

Das Wichtigste am Lehrerarbeitszeitmodell ist, dass es einen Paradigmenwechsel für das Selbstverständnis von Schule und für die Organisation schulischer Aufgaben einleitet, der sich ein wenig überzeichnet wie folgt darstellen lässt:

- Das Pflichtwochenstundenmodell versteht Schule als Gemeinschaft eines Kollegiums, dessen Mitglieder Lehrdeputate einbringen, um gemeinsam eine Schule zu betreiben, für die sie in gewissem Umfang auch bereit sind, weitere Aufgaben zu übernehmen.
- Das Lehrerarbeitszeitmodell versteht Schule als einen Bildungsbetrieb, der Anspruch auf 100% der Arbeitszeit seiner angestellten Lehrkräfte hat, und die Aufgabe übernehmen muss, diese Kapazität wirkungsvoll einzusetzen.

Dieser Paradigmenwechsel hat Auswirkungen auf den verschiedensten Ebenen von Führungsverhalten, Organisationsinstrumenten, Kapazitätszuweisungsmechanismen bis zum Selbstverständnis von Schulleitungen und Lehrkräften. Einige wichtige Auswirkungen sind:

- Das Lehrerarbeitszeitmodell stellt allen Schulen ein Budget an Lehrerkapazität für außerunterrichtliche Aufgaben zur Verfügung, das ein Drittel des Unterrichtsbedarfs ausmacht. Da dieses Verfügungsbudget mittelbar an die Schülerzahlen gebunden ist, entsteht ein sehr wettbewerbsorientiertes Anreizsystem für Schulen, ihre Attraktivität in selbstverantwortlicher Verwendung der Verfügungsmittel zu steigern.
- Das Lehrerarbeitszeitmodell macht nicht die Unterrichtsstunden, die nur ca. 40% der gesamten Arbeitszeit einer Lehrkraft ausmachen, zur Basis für die Gleichverteilung von Aufgaben unter Lehrkräften, sondern deren gesamte Arbeitszeit. Dabei legt es eine normierte Struktur dieser Arbeitszeit zu Grunde, die sich an empirischen Untersuchungen zum tatsächlichen Zeitbedarf für einzelne Aufgaben orientiert.

Damit wirkt es der bisherigen extremen Ungleichverteilung der tatsächlichen Arbeitszeit von Lehrkräften entgegen, die sich daraus ergab, dass der außerunterrichtliche Arbeitsaufwand für die Fächer sehr verschieden ist und die Beteiligung von Lehrkräften an den schulischen Aufgaben, die über Unterricht hinausgehen (und ca. 30% der durchschnittlichen Arbeitszeit ausmachen) weitgehend von Freiwilligkeit geprägt war.

- Das Lehrerarbeitszeitmodell führt eine systematische Trennung zwischen der Kapazitätszuweisung an Schulen und der Aufgabenzuweisung an Lehrkräfte ein. Damit stärkt es die Rolle von Schulleitungen ganz erheblich. Während Schulleitungen früher nur die der Schule zugewiesenen Lehrdeputate an Unterrichtsstunden an Lehrkräfte weiterreichen konnten, unterliegen nunmehr alle Teilaufgaben einer Lehrkraft, für die normierte Arbeitszeitanteile vorgesehen sind, wie Unterrichtsaufgaben, Funktionsaufgaben, Vertretung, Fortbildung der bewussten Disposition durch die Schulleitung.



Damit entsteht eine neue Qualität der bewussten Betrachtung und Auseinandersetzung über den angemessenen Aufwand zur Erledigung schulischer Aufgaben zwischen Schulleitung und Lehrkraft. Im Pflichtwochenstundenmodell hat die Schulleitung keinen Vorteil davon, wie produktiv die einzelne Lehrkraft ihre Unterrichtsstunden vorbereitet. Denn mehr, als diese Stunden verteilen, kann sie nicht. Im Lehrerarbeitszeitmodell beeinflusst die Produktivität mit der Funktionsaufgaben wahrgenommen werden, unmittelbar die Ergebnisreichweite der dafür zur Verfügung stehenden Kapazität. Die Schulleitung hat ein erhebliches Interesse daran, dass Funktionsaufgaben so effektiv wie möglich wahrgenommen werden, Auch wie produktiv Unterrichtsaufgaben wahrgenommen werden, wird mit der Möglichkeit, Faktoren schulspezifisch zu verändern, einen ganz anderen Stellenwert in der Aufmerksamkeit von Schulleitungen erhalten.

- Mit diesen Steuerungsimpulsen unterstützt das Lehrerarbeitszeitmodell viel besser als das Wochenpflichtstundenmodell ein ergebnisorientiertes Zeit- und damit auch Kostenmanagement an Schulen Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit von Schulen.

## 8 Empfehlungen des Gutachtens

### 8.1 Einführung eines Berichtswesens zur Aufgabenverteilung an Schulen

Die größere Gestaltungsfreiheit, welche die Schulleitungen mit der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells erhalten haben, Aufgaben für Lehrkräfte flexibel zu gestalten, legt Ihnen eine größere Ergebnisverantwortung auf. Sie sind verpflichtet nachzuweisen, dass sie die Gestaltungsfreiheit verantwortlich im Sinne ihrer Personalverantwortung gegenüber Lehrkräften und ihrer Finanzverantwortung für das Budget genutzt haben.

Diese Nachweise sollten von der Behörde für Bildung und Sport mit begrenztem Aufwand überprüfbar sein. Deshalb sollten die Schulen verpflichtet werden, eine standardisierte Dokumentation über die Aufgabenverteilung an ihrer Schule bereitzuhalten, aus der insbesondere hervorgeht,

- welche Form die Streuung der Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte an ihrer Schule einnimmt,
- welche maximale Unterrichtsverpflichtung für einzelne Lehrkräfte ihrer Schule entsteht,
- welche Durchschnittsfaktorisierung für die Lehrkräfte ihrer Schule im Einzelnen und in der Summe über ihre Schule erreicht worden ist.

Diese Dokumentation sollte pro Lehrkraft mindestens enthalten das WAZ-Soll, das WAZ-Ist, die F-Zeit, die A-Zeit, die U-Zeit und die Unterrichtsstunden, normalisiert auf der Basis von 45 Minuten pro Unterrichtsstunde.

Um den Berichtsaufwand zu minimieren, sollte diese Dokumentation als Standardbericht von der Software erstellt werden, die zur Unterstützung für die Verwaltung des Lehrerarbeitszeitmodells bereitgestellt wird. Die Schulaufsicht sollte diese Dokumentation pro Schulform in einem rollierenden System überprüfen, um die Sicherheit zu haben, dass mit den Bestimmungen des Lehrerarbeitszeitmodells korrekt im Sinne personalrechtlicher und budgetmäßiger Vorgaben umgegangen wird.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

### 8.2 Erarbeitung von Modellen zur organisatorischen Lösung des Vertretungsproblems

Viele Schulleitungen haben auf die unterschiedlichen organisatorischen Schwierigkeiten hingewiesen, die der Ausschöpfung der Vertretungsreserve in Form der von jeder Lehrkraft als Teil ihrer Normalarbeitszeit einzubringenden Vertretungsstunden entgegenstehen.

Diese organisatorischen Schwierigkeiten variieren von Schulform zu Schulform und sollten ernst genommen werden. Deshalb sollten für jede Schulform vertiefende Erhebungen angestellt werden, ob und wenn ja mit welchen organisatorischen Maßnahmen sichergestellt werden kann, dass die Vertretungsreserve in der gegenwärtig bereitgestellten Form auch wirklich zur Vermeidung oder zur Kompensation von Unterrichtsausfall aktiviert werden kann.

Soweit sich herausstellt, dass die individuelle Einforderung von Vertretungsstunden aus organisatorischen Gründen bei einer erheblichen Anzahl von Lehrkräften einer Schulform auch dann nicht realisierbar ist, wenn zumutbare Absprachen über die Organisation von Vertretung getroffen werden, müsste über andere Lösungen nachgedacht werden. Diese könnten in einer alternativen Verwendung dieses Teils der A-Zeiten pro Lehrkraft und/oder einer anderen Aggregation und Organisation von Vertretungsbudgets für die Schulen liegen.

### 8.3 Erarbeitung von alternativen Modellen zur Verwendung von F-Zeiten

Mit der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells sind allen Schulen Vorschlagslisten der Schulaufsicht jeder Schulform zur möglichen Definition und Dotierung von Funktionen zugeleitet worden. Dies war eine hilfreiche Orientierung in der ersten Phase der Einführung des Modells.

Inzwischen ist das Verständnis bei den Schulen für die Gestaltungsmöglichkeiten gestiegen, die in der konkreten Verwendung der Funktionen und in der realistischer Zumessung von Aufwandsdimensionen liegen, damit eine Funktion echte Wirkung für die Schule entfaltet.

Diese Wirkungen können auf unterschiedliche Ziele und Strategien einer Schule ausgerichtet werden und erfordern dann konsistente Konzepte für die Dimensionierung aller Funktionen einer Schule im Gesamtkontext. Es wird vorgeschlagen, mit interessierten Schulen solche Gesamtkonzepte für Funktionen mit unterschiedlicher Zielrichtung modellhaft auszuarbeiten, sei es, um eine Schule bei der Entscheidungsfindung über ihre strategische Ausrichtung zu unterstützen, indem zwei Varianten einer „Funktionskonzeption erarbeitet werden, sei es, um ein von der Schule anvisiertes Schulprofil optimal mit einem Funktionskonzept zu hinterlegen.

Als mögliche Zielvarianten könnten für die Schulen interessant sein.

- Optimierung einer möglichst gleichmäßigen Entlastung aller Lehrkräfte von Unterrichtsaufgaben,
- Optimierung der Funktionen im Hinblick auf eine realistische Steigerung der Attraktivität der Schule im Rahmen ihres Schülerpotenzials,



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

- Optimierung der Funktionen im Hinblick auf schulinterne Maßnahmen, die vorhandene Potenziale erschließen, wie schulische Arbeit produktiver gestaltet werden kann. Damit können sich neue Handlungsspielräume für die Schule eröffnen.

Die erarbeiteten Konzepte könnten anderen Schulen als Anregung dienen, aktiv mit den Gestaltungsspielraum umzugehen, der in dem schulspezifischen Zuschnitt eines Funktionskonzeptes liegt.

### 8.4 Erweiterung des Gestaltungsspielraums der Schulen

Es gibt eine Mehrzahl von Gründen, warum der Gestaltungsspielraum von Schulen im Umgang mit dem Lehrerarbeitszeitmodell erweitert werden sollte:

- Die Schulen, insbesondere die meisten Schulleitungen, wünschen sich eine größere Handlungsfreiheit und sind bereit, die entsprechende Verantwortung zu übernehmen.
- Die Optimierung des Betriebsaufwandes an Schulen kann sinnvoll nur im Gesamtkontext der lokalen Bedingungen einer jeden Schule gelöst werden. Dazu müssen Gestaltungsoptionen unter verschiedensten Zielaspekten frei wählbar sein.
- Ein größerer Handlungsspielraum der Schulen setzt kreative Potenziale frei, im Interesse der Steigerung von Leistung und Attraktivität der Schule die eigenen Ressourcen optimal einzusetzen.
- Nur innerhalb von Schulen kann das Thema „Produktivität“ der pädagogischen Arbeit konkret vorangebracht werden. Solange eine Schulleitung nur Pflichtwochenstunden durchreichen konnte, bestand kein wesentlicher Gewinn für die Schule darin, den dafür bei Lehrkräften entstehenden Aufwand zu beobachten und zu verringern. Das ändert sich mit einer schulspezifischen Entscheidung zur Faktorisierung.
- Ein größerer Handlungsspielraum der Schulen schafft für die Schulen dasjenige Feld der Interessengegensätze und Gestaltungsmöglichkeiten, dem das Bildungssystem insgesamt ausgesetzt ist, und innerhalb dessen die notwendige Eigenpolung der Schulen für verantwortliche Selbststeuerung wachsen kann.
- Insbesondere wegen des von den Personalräten und Lehrerverbänden propagierten Widerstandes gegen das Lehrerarbeitszeitmodell hat die konstruktive Auseinandersetzung mit diesem Modell und den Möglichkeiten der Gestaltung, die es Schulen bietet, noch kaum begonnen. Es muss deutlich werden, welcher Chancen Schulen versäumen, die sich nicht konstruktiv damit auseinandersetzen.

Bei der Erweiterung des Handlungsspielraums der Schulen ist zu beachten, dass er aus verschiedenen Gründen nicht beliebig sein kann, sondern einen kontrollierten Korridor der Bewegungsfreiheit eröffnen muss. Das ist wichtig im Interesse der beschäftigten Lehrkräfte. Die Freie und Hansestadt Hamburg als Arbeitgeber muss vergleichbare Arbeitsbedingungen für alle Lehrkräfte schaffen. Diese können sehr wohl verschieden sein, wenn eine zumutbare Anpassung an die lokalen Bedingungen jeder Schule gefordert wird.

Ein kontrollierter Korridor ist auch wichtig, um Schulleitungen vor Druck auf die Gestaltung der Arbeitssituation an ihrer Schule zu schützen, den sie nicht aushalten können. Tarifrrechtliche Konflikte sind nicht an Schulen auszutragen.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Wie dieser Korridor im Detail auszugestalten ist, sollte die Behörde nicht einseitig festlegen, sondern in einem strukturierten Dialog mit ihren Schulleitungen klären. Dieser Klärungsprozess wäre eine wichtige Maßnahme, um den Einblick in die jeweiligen Handlungszwänge zu vertiefen und eine Lösung zu entwickeln, die vom Geist der Kooperation getragen wird.

Als Rahmen einer solchen Lösung könnten gelten:

- Ziel aller Bemühungen auch im Umgang mit der Arbeitszeit ist es, den Schulen mehr Gestaltungsspielräume zur Optimierung ihrer Organisation zu geben, ihnen aber gleichzeitig die Verantwortung für ihre Arbeitsergebnisse zu übertragen.
- Die Behörde ist aufgefordert, den Schulen rechtzeitig Planungssicherheit zu geben, u. a. auch durch rechtzeitige Zuweisung eines verbindlichen Arbeitszeitbudgets.
- Die Schulen werden ermutigt und ertüchtigt, die in der Lehrerarbeitszeitverordnung vorgesehenen Handlungsspielräume in eigener Verantwortung auszuschöpfen.
- Zur Stärkung der Selbstverantwortung der Schulen und zur Vereinfachung der Handhabung des Modells werden entgegenstehende Formulierungen durch generelle Vereinbarungen ergänzt.
- So sollte z.B. die Nutzung der in §4 Absatz (2) LAZVO vorgesehenen Handlungsspielräume wesentlich vereinfacht werden, in dem zur Erfüllung der geforderten Zustimmung der zuständigen Behörde grundsätzliche Vereinbarungen mit den Schulen getroffen werden. Diese könnten etwa wie folgt lauten:

Die Zustimmung der zuständigen Behörde zu von der Schulleitung festgelegten Abweichungen gilt grundsätzlich als erteilt, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

1. Die Abweichungen und die Begründung für die einzelnen Abweichungen werden von der Schulleitung schriftlich festgehalten.
  2. Die Abweichungen und die Begründung für die einzelnen Abweichungen werden den Gremien der Schule transparent dargestellt.
  3. Die Arbeitszeitplanung der Schule insgesamt und für jede Lehrkraft wird der zuständigen Behörde transparent dargestellt.
- Die Schulen sollten ausdrücklich aufgefordert werden, eigene Schwerpunktsetzungen, spezielle Arbeitsweisen, besondere Aufgabenstellungen oder sonstige in der Arbeitszeitverordnung nicht direkt erwähnte Aufgaben in eigener Verantwortung dem Ziel einer am Aufwand orientierten Arbeitszeitverteilung innerhalb der Schule anzupassen.
  - Die Schulen werden von verzichtbaren „Input-Vorgaben“ wie Stundentafeln, durchzuführenden Klassenarbeiten etc soweit wie möglich befreit, wenn ihre pädagogische Leistung durch messbare Ergebnisstandards, etwa zentrale Vergleichsarbeiten oder externe Zertifizierung, ausreichend gesichert werden kann.
  - Auch Input-Vorgaben zu den aufzuwendenden Zeitanteilen für U-,F- und A-Aufgaben werden soweit gelockert, wie funktionale Mechanismen greifen, die sichern, dass Anteilsverschiebungen in den Zeiten keine Selbstbedienung der Lehrkräfte, sondern bessere Ergebnisse für die Schule und die Schüler bewirken, die einer externen Ergebnismessung standhalten.

## 8.5 Unterstützung der Schulleitungen bei der Organisation des Lehrerarbeitszeitmodells

Es sollte eine Arbeitskapazität von etwa drei Stellen bereitgestellt werden, um die Schulleitungen bei der weiteren Anwendung und Organisation des Lehrerarbeitszeitmodells zu unterstützen. Sie sollte folgende Aufgaben wahrnehmen.

- Verbesserung der IT-technischen Unterstützung für das Lehrerarbeitszeitmodell

Diese Unterstützung kann nicht einheitlich sein, weil in den Schulen je nach Schulform und Größe der Schule unterschiedlich komplexe und inhaltlich verschiedene Planungsvorgänge anfallen, die Schulen andere Stundenplanprogramme einsetzen und daran gewöhnt sind und die Schulleitungen unterschiedlich technisch versiert sind.

Die Unterstützung sollte darin bestehen, für jede Schulleitung eine von ihr beherrschbare und für ihre Planungszwecke angemessen ausgebaute Unterstützung zu organisieren. Das kann vielfach in der Übernahme und einem gewissen Ausbau des vorhandenen LAZ-Tools bestehen, das an anderen Schulen bereits entwickelt ist. Sie kann darin bestehen, Gruppen der Nutzer von bestimmten Stundenplanprogrammen wie Untis, Konrex etc. darin zu unterstützen, LAZ-spezifische Modifikationen, Ergänzungen oder Schnittstellen zu anderen Beständen an Schuldaten herzustellen.

Sie sollte ein Baukastensystem an Blöcken technischer Unterstützung organisieren, um verschiedene vor- oder nachgelagerte Arbeiten zur Unterrichtsverteilung, z.B. Modellrechnungen zu Gestaltungsoptionen für die Struktur von F-Zeiten, gleichmäßige Minimierung der Unterrichtsbelastung aller Lehrkräfte, unterschiedliche Nutzung des Kontingents an Vertretungsstunden, Buchführung über Aufwand für Projektwochen, für Betreuung von Berufspraktika etc. sowohl in der Planung wie bei einer möglichen Abrechnung zu unterstützen.

- Organisation eines Erfahrungsaustausches

Schulleitungen finden unterschiedliche Wege, um bestimmte Anforderungen ihres schulischen Alltages im Lehrerarbeitszeitmodell abzubilden. Diese haben jeweils unterschiedliche Folgewirkungen innerhalb des Systems und möglicherweise spezifische Voraussetzungen in arbeitsrechtlicher oder haushaltsrechtlicher Sicht.

Viele Schulleitungen sind unsicher, was offiziell möglich ist und wo „graue Maßnahmen“ anfangen.

Die Unterstützungskapazität sollte eine Ansammlung von know how organisieren, wie welche Probleme des schulischen Alltages innerhalb des Lehrerarbeitszeitmodells gelöst werden können, wo es Beispiele dafür bereits gibt, welche Erfahrung zu den weiteren Implikationen damit gemacht worden sind und auf welche Aspekte zu achten ist.

Es scheint wichtig, diese Beratung außerhalb von Schulaufsicht zu organisieren, um nicht jeweils eine Pflicht zum Einschreiten oder eine grundsätzlich gültige Klärung herbeiführen zu müssen. Die Berater sollten aber intensiven Kontakt auch zur Schulaufsicht haben, um dieser aus der Praxis berichten zu können, welche Probleme häufig auftreten und wo ein echter Bedarf an grundsätzlicher Klärung besteht.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Die genannte Kapazität muss nicht aus drei Personen bestehen, es könnte von Vorteil sein, sie mit Teilzeitkapazitäten aus allen Schulformen zu besetzen. Sie könnte beim LI angesiedelt sein, sie könnte aber auch als eine Arbeitsgemeinschaft von Schulen organisiert werden und mit Teilkapazitäten von Schulleitungen, stellvertretenden Schulleitungen oder Organisatoren von Schulen besetzt sein. Die Kapazität könnte aus dem Stellendeputat finanziert werden, das die Schulen zur Organisation von Fortbildung an das LI abgetreten haben.

### 8.6 Verbesserung der Kommunikation mit Schulleitungen und Lehrkräften

Die Erfahrungen bei der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells zeigen, welche handfesten praktischen Probleme es mit sich bringt, wenn die Kommunikation mit den eigenen Beschäftigten nicht intensiv und verständlich genug geführt wird. Nicht umsonst verwenden große Unternehmen – gerade solche mit einer hoch professionellen Mitarbeiterschaft aus überwiegend Hochschulabsolventen – erhebliche Mittel und Führungsaufmerksamkeit auf die interne „Unternehmenskommunikation“. Bei Mummert Consulting ist es beispielsweise ein etabliertes Verfahren, dass der Vorstand einmal im Monat allen Mitarbeitern (ca. 1.400) in einer Telefonkonferenz Rede und Antwort steht.

Eine intensivere Kommunikation mit Schulleitungen und Lehrkräften ist nach Einschätzung des Gutachters aufgrund der Erfahrungen mit dem Lehrerarbeitszeitmodell aus folgenden Gründen wichtig:

- Schon die Erhebungen in NRW haben gezeigt, dass die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrkräften mehr von ihrer intrinsischen Motivation gesteuert wird, als von rechtlichen Regelungen. Motivation hängt aber eng zusammen mit der Wertschätzung, die man für die eigene Arbeit erlebt. Motivation leidet, wenn externe Sparzwänge die materiellen Möglichkeiten, gute Arbeit zu machen, beschränken. Jedes Unternehmen hat Motivationsschwierigkeiten in Konsolidierungsphasen. Umso wichtiger wird das Bemühen der Führung, Wertschätzung auch dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass überzeugende Ziele formuliert und der Versuch unternommen wird, die Mitarbeiter dafür zu gewinnen.

Das Engagement von Lehrkräften ist ein volatiler Stoff, was in der Praxis von Schulen erhebliche Auswirkungen hat. Das mag man bedauern oder gerne ändern mögen. Dem Fakt muss man Rechnung tragen.

- Das Lehrerarbeitszeitmodell ist eine strukturell tief greifende Veränderung. Es weicht so sehr von dem herkömmlichen Selbstverständnis von Lehrkräften ab und ist für jeden einzelnen persönlich nur in einem begrenzten Ausschnitt erfahrbar. Es muss unverständlich bleiben, wenn es nicht gut vermittelt wird. Solange es nicht verstanden ist, besteht die Gefahr, dass - wie sich erwiesen hat – die Widerstände sich aufürmen, die Realisierung überproportionale Reibungswiderstände auslöst und die konstruktive Umsetzung nur partiell gelingt.

Diese Überzeugungsarbeit für das Lehrerarbeitszeitmodell ist noch bei weitem nicht flächendeckend geleistet, die Widerstände nicht ausgeräumt, die Reibungsverluste nicht beseitigt, der konstruktive Gewinn noch nicht eingelöst. Das Bemühen, die Lehrkräfte von dieser Lösung zu überzeugen und sie zu gewinnen, verdient einen TOP-Platz auf der Tagesordnung.

- Das Lehrerarbeitszeitmodell führt eine neue Methode der Planung und möglichen Berichtslegung über Zeitverwendung an Schulen ein. Jede Einführung neuer Methoden der Planung und



## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

Berichtslegung, sei es eine Kostenrechnung oder ein vergleichendes Berichtswesen zu Leistungsmenge, Leistungsqualität und Produktivität, hat mit dem Problem zu kämpfen, dass das Steuerungsverständnis nur langsam wächst.

Üblicherweise werden solche Instrumente von den Betroffenen zunächst relativ mechanisch übernommen und als überflüssige Bürokratie eingeschätzt, solange sie kein Verständnis entwickelt haben, wie sie mit diesen Informationen steuern können. Das ist auch die Rezeption des Lehrerarbeitszeitmodells seitens vieler Schulleitungen.

Erst wenn der Blick auf die Daten analytisch geschärft ist, die Aussagekraft der neuen Information erkannt und vor dem Hintergrund der eigenen Handlungsmöglichkeiten interpretiert wird, lässt sich ein Steuerungsgewinn einfahren. Die Behörde sollte durch die Kommunikation mit den Schulleitungen helfen, diesen analytischen Blick zu schärfen und den möglichen Steuerungsgewinn herauszuarbeiten.

Um die Schulleitungen und Lehrkräfte stärker für ihre Ziele zu gewinnen, deren Verständnis für die Handlungsnotwendigkeiten im Bildungswesen zu verbessern und wieder eine Begeisterungsfähigkeit für neue Vorhaben zu erzeugen, deren Sinn von vielen eingesehen wird, müsste die Behördenleitung intensiver mit Schulleitungen und Lehrkräften ins Gespräch kommen.

### **8.7 Gewährleistung einer korrekten und gleichgewichtigen Information der Lehrkräfte über die offiziellen Behördenziele**

Der Gutachter hat im Lauf der Evaluation am Beispiel dieses Projektes mehrfach feststellen können, wie kritisch das Klima an den Schulen ist und welche Risiken sich daraus für die Durchführung eines Projektes ergeben. Das Gleiche gilt für die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells insgesamt. Das hat auch den folgenden Grund.

Die Informationshoheit in den Postfächern der Lehrkräfte haben die Personalräte und die Lehrerverbände. Entsprechend einseitig ist ihr Informationsstand. Personalräte und Lehrerverbände verfolgen eine Politik der strikten Ablehnung des Modells. Schulleitungen können dem kaum etwas entgegensetzen, weil ihnen die Zeit und die Information für eine kritische Aufarbeitung der an Schulen verbreiteten Positionen fehlen. Die Behörde bleibt weitgehend untätig und ignoriert das erhebliche praktische Störpotenzial, das damit für den Schulbetrieb entsteht.

Dabei sind die Positionen von Personalräten und Lehrerverbänden in vielen Punkten nicht überzeugend.

- Sie bagatellisieren die ungleiche Belastung von Lehrkräften, die im Pflichtwochenstundenmodell angelegt ist.
- Sie bieten keine konstruktiven Lösungen an.
- Sie agieren nicht informierend und aufklärend, sondern emotional polarisierend.
- Sie lassen sich nicht wirklich offen auf ein Evaluationsverfahren ein, sondern versuchen stärker, ein bestimmtes Ergebnis bestätigt zu bekommen, als es die Behörde versucht hat.

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

- Ihr Ton ist häufig polemisch, was nicht überzeugend in der Sache wirkt
- Ihre Sachaussage, dass durch das LAZ-Modell 1000 Stellen eingespart worden sind, ist falsch
- Sie agieren primär taktisch – also so wie sie es der Behörde vorwerfen – sofern sie behaupten, bei der Evaluierung die Interessen von Schulleitungen wahrzunehmen, um die Methode der Befragung beeinflussen zu können.

Nach Auffassung des Gutachters wirkt dem Potenzial an Desinformation und Desorientierung das durch Flugblätter von Personalräten und Gewerkschaften an den Schulen erzeugt werden kann, keine angemessene Gegenmaßnahme der Behörde entgegen.

Aktuelle Informationen der Behörde, die sich an Schulleitungen und Lehrkräfte richten, sind seltener als solche der Personalräte. Was in deren Flugblättern steht, ist häufig den Schulleitungen nicht bekannt, noch viel weniger der Behörde. Diese von ihm erlebte Gleichgültigkeit gegenüber den Aktionen von Personalräten und Gewerkschaften an den Schulen hält der Gutachter für falsch.

Die Information von Personalräten und Gewerkschaften an Lehrkräfte sollte systematisch verfolgt und korrigiert werden, wo sie sachlich unzutreffend ist. Noch besser wäre, wenn die Behörde so frühzeitig sachlich aufklären würde, dass Fehlinformationen keine Chance haben.

### 8.8 Stringente Aufgabenplanung seitens der Behörde

Mit ihren im Lehrerarbeitszeitmodell normierten Vorgaben, was sie als Inhalt von Lehrarbeit in welchem zeitlichen Rahmen erwartet, zwingt die Behörde, Schulleitungen und Lehrkräfte dazu,

- sehr bewusst mit den knappen Ressourcen an Lehrerkapazität umzugehen,
- ein realistisches Verhältnis zu dem Aufwand zu entwickeln, der durch bestimmte Aufgaben gefordert ist,
- Entscheidungen zu den relativen Prioritäten schulischer Aufgaben zu treffen und notfalls Leistungen vor Ort der einzelnen Schule einzustellen, wenn sie vom Bildungssystem nicht mehr erbracht werden können, weil sie nicht finanzierbar sind.

Das ist ein hoher Anspruch. Diesen kann die Behörde nur glaubhaft vertreten, wenn sie als Führungsebene mindestens die gleiche differenzierte Planungsprofessionalität an den Tag legt, die sie zu recht von den nachgeordneten Einheiten fordert.

Nach Auffassung des Gutachters würde dies beispielsweise folgende Ansprüche an die Planungsarbeit der Behörde bedeuten.

- Führt die Behörde neue Aufgaben erheblichen Umfangs ein, muss sie sich den gleichen Knappheitsbedingungen unterwerfen, deren Beachtung sie von den Schulleitungen fordert. Entweder es können zusätzliche Kapazitäten bereitgestellt werden oder es bleibt bei dem

## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

---

gedeckelten System. Dann muss die Behörde entscheiden, welche anderen Aufgaben etwa gleichen Aufwands nicht mehr oder weniger intensiv wahrgenommen werden können. Keinesfalls kann sie fairer Weise den Lehrkräften aufbürden, die neuen Aufgaben zusätzlich in ihrem Arbeitszeitkonto unterzubringen, noch den Schulen, die Umschichtungen selbst zu finanzieren. Neue Aufgaben in diesem Sinn sind nach Auffassung des Gutachters beispielsweise die zentralen Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I, für die geklärt werden sollte, an welcher Stelle eine Kompensation etwa durch weniger Klassenarbeiten oder andere Formen der Extensivierung von Prüfaufgaben möglich ist.

- Zweifellos sind auch innerhalb der vorhandenen Aufgaben in einem gewissen Umfang noch Produktivitätsreserven mobilisierbar. Dann sollte ein Verständnis hergestellt werden, in welchen Bereichen diese zu lokalisieren sind und ob dies ohne gleichzeitige Abstriche an der Qualität der wahrgenommenen Bildungsaufgaben möglich ist. Notwendige Minderleistungen des Schulsystems, die aus der Mittelknappheit entstehen, müssen von der Leitung der Behörde offensiv in der Öffentlichkeit vertreten werden, wenn sie ihre Glaubwürdigkeit bei den eigenen MitarbeiterInnen nicht verspielen will.
- Die Planung und Einführung umfangreicherer neuer Strukturen im Bildungswesen muss mit einem umfassenderen Steuerungsverständnis betrieben werden, als es bei der Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells an den Tag gelegt worden ist. Es reicht nicht, in kleinen Planungszirkeln der Behörde grundsätzlich richtige Konzepte zu entwickeln, und die Umsetzung dann weitgehend der gewöhnlichen Routine der Behördenarbeit anzuvertrauen.

Wenn professionelle Dienstleistungsunternehmen neue Produkte einführen, wird in der Regel ein „Business case“ erstellt. Es wird vorkalkuliert, welche Kosten für Entwicklung, Einführung und laufende Produktion des Produktes entstehen und welche begleitenden Maßnahmen in Marketing, Vertrieb, Verkauf und Serviceorganisation erforderlich sind, um das Produkt an den Kunden zu bringen und eine zufrieden stellende Gesamtleistung zu erbringen. Wird positiv über die bereits relativ ausgefeilte Produktplanung entschieden, wird in der Regel eine Projektgruppe eingesetzt, die alle bei der Neueinführung zu beachtenden Aspekte ganzheitlich bearbeitet.

Dafür wird lieber ein erheblicher Aufwand eingesetzt, als zu riskieren, dass die Produkteinführung ein Fehlschlag oder ein nur halbherziger Erfolg wird.

Die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells genügt solchen Planungsanforderungen nicht und ist deshalb auch nach zwei Jahren der Einführung noch kein voller Erfolg.

- Nach Auffassung des Gutachters muss die Behörde die anzustrebenden strukturellen Veränderungen im Bildungswesen in der Planungs- und Umsetzungsbegleitung besser ausstatten als beim Lehrerarbeitszeitmodell geschehen. Dafür muss u.U. eine Fokussierung und Konzentration der Vorhaben in Kauf genommen werden.

### 8.9 Organisation zur Fortschreibung der Normarbeitszeitwerte

Die gegenwärtigen Faktoren und empfohlenen Zeitwerte für Funktionen innerhalb des Lehrerarbeitszeitmodells basieren auf den näheren Überlegungen der 1. Arbeitszeitkommission, die sich im Wesentlichen auf die empirischen Untersuchungen in NRW gestützt haben.





## Evaluierung des Lehrerarbeitszeitmodells

Das ist eine für die gegenwärtige Situation ausreichende Datenbasis. Denn die pädagogischen Inhalte haben sich seit dem nicht so umfassend geändert und die Elastizität der Aufgabenwahrnehmung ist so groß, dass die Normsetzungen vertretbar sind.

Auf Dauer sollte die Behörde sich nicht auf die damaligen Untersuchungen stützen, weil die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrkräften sich umstrukturieren wird. Das liegt an verschiedensten Einflüssen, z.B. neuen Bildungsplänen, anderen Unterrichtsformen, veränderter Schulorganisation, Arbeitsverdichtung durch höhere Klassen- und Kursfrequenzen.

Die Funktionalität und Legitimation der Normwerte steht und fällt damit,

- dass sie auf der Zuweisungsebene an Schulen die Proportionen der anfallenden Aufgaben richtig widerspiegeln
- dass für die Zuweisung von Aufgaben an Lehrkräfte auch empirisch nachgewiesen ist, dass eine „Normallehrkraft“ die geforderten Leistungen innerhalb der zugewiesenen Arbeitszeit erbringen kann.

Dazu muss es in der Zukunft ein Verfahren geben, in dem überprüft und festgelegt wird, ob Anpassungen der Normen aufgrund der Veränderungen im Bildungswesen erforderlich sind.

Verschiedenste Organisationsformen und Verfahren sind denkbar, z.B.

- Einrichtung von zentralen ad hoc Kommissionen oder Projektgruppen, zur Bewertung der Auswirkung aller neuer Maßnahmen auf die Arbeitszeit. Diese könnten in bestimmten periodischen Abständen – nicht unbedingt jährlich – eine Bilanz ziehen, welche Veränderungen der Aufgabenwahrnehmung von Lehrkräften sich in der Zwischenzeit ergeben haben, wo Entlastungen und wo zusätzliche Belastungen aufgetreten sind. Daraus könnten Empfehlungen zur Anpassung der Normwerte erarbeitet werden.
- Periodische oder ad hoc Auswertung der Handhabung an den Schulen, wie diese aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen Zeitwerte vergeben haben. Dies setzt voraus, dass die Schulen die Gestaltungsmöglichkeit haben, Zeitwerte zu variieren und diese Wahl nach rationalen Kriterien unter Knappheitsgesichtspunkten realistisch treffen. Dies wäre die überzeugendste empirische Fundierung künftiger Normwerte.
- Empirische und repräsentative Gesamtuntersuchungen der Lehrerarbeitszeit wie sie in NRW unternommen worden sind. Dabei könnte möglicherweise auf der Basis der inzwischen gewonnenen Erkenntnisse zu den Strukturen von Lehrerarbeitszeit eine kleinere gezielte Stichprobe von Lehrkräften ausreichen, um hinreichend genaue Begründungen für die notwendigen Normsetzungen zu liefern.

Die Behörde sollte frühzeitig und mit ausreichendem planerischen Vorlauf ein Konzept für eine solche Fortschreibung der Normwerte erarbeiten.



### **8.10 Ausbau der institutionellen Bemühungen zur Steigerung der Produktivität im Bildungswesen**

Das Lehrerarbeitszeitmodell rückt den Zeitaufwand, der für unterrichtliche und sonstige schulische Aufgaben anfällt, ganz bewusst aus der Unsichtbarkeit der individuellen Verwendung in die sichtbare Zeitdisposition und Verfügungsentscheidung von Schulleitungen. Das ist ein enormer Fortschritt für die institutionelle Befassung von Schulen mit dem Thema Arbeitsproduktivität.

Dies ist allerdings ein Thema, dem nicht nur Schulen mehr Aufmerksamkeit widmen sollten, sondern dass auch ganz explizit in den Kanon der Aufgaben gehört mit dem sich die Behörde für Bildung und Sport intensiver befassen sollte. Gerade weil die finanziellen Mittel gegenwärtig so knapp sind, müssen die Anstrengungen, das Beste aus Ihnen zu machen, verdoppelt werden. In jedem Unternehmen sind Konsolidierungsphasen wichtige Zyklen, in denen das Hauptaugenmerk auf der Kostensenkung, der Steigerung der Produktivität und der Verbesserung der internen Steuerungsinstrumentarien liegt.

Auch dies ist ein Feld, für das Beschäftigte gewonnen und für dessen Ziele sie motiviert werden können, wenn glaubwürdige Vorhaben vorgetragen werden, von denen alle überzeugt sind, dass sie das Unternehmen mittelfristig voranbringen.

Neben neuen Leistungsangeboten des Bildungswesens wie der Ganztagschule, die bei den bestehenden finanziellen Engpässen immer nur im Wege der Umschichtung auf Kosten anderer Angebote finanziert werden können und dort weitere Frustration auslösen, wäre es sinnvoll einen Schwerpunkt in Programmen zur Produktivitätssteigerung zu setzen.

Schon jetzt erproben viele Schulen aus eigener Initiative bewusst neue Unterrichtsformen, die mit geringen Mitteln ihnen möglichst viel Ergebnis bringen. Sie verfolgen vielfältige Ansätze, die von der Nutzung neuer Medien, über neue Formen der Kooperation bis zu unterschiedlichen Formen des selbstgesteuerten Lernens reichen. Diese Bemühungen verdienen die intensive und gut strukturierte Unterstützung der Behörde.