

Gabriele Bellenberg/Christian Reintjes

Die Bedeutung des Unterrichtsausfalls für den Bildungsauftrag der Schule: Eine steuerungstheoretische Betrachtung

1 Einleitung: Unterrichtsausfall – politisch brisant, wissenschaftlich kaum untersucht

In modernen Gesellschaften ist Bildung ein gesellschaftlich besonders bedeutungsvolles Gut, denn die schulisch erworbenen Qualifikationen in Form von Abschlusszertifikaten stellen wichtige Voraussetzungen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt und damit für den beruflichen Bildungsweg und gesellschaftliche Teilhabe insgesamt dar.

In demokratischen Gesellschaftsstrukturen wie der Bundesrepublik Deutschland gilt es als Staatsziel dafür Sorge zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen von Bildungsangeboten profitieren können.

Wie wird dieses Ziel durch staatliches Steuerungshandeln umgesetzt? Dass alle Schülerinnen und Schüler den Unterricht angeboten bekommen, der ihnen zusteht, wird durch verschiedene Organisationsstrukturen und –maßnahmen gewährleistet. In aller Regel werden Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsklassen eingeteilt, um das Lernen und Lehren zu erleichtern. Auf die Vielfalt des fachlichen Lernens wird mit einem Stundenplan reagiert. Dieser Stundenplan ist das zentrale Steuerungsinstrument der Unterrichtszeit, die das Lehren durch die Lehrkräfte und das Lernen der Schüler miteinander koordiniert. Die so koordinierte Unterrichtszeit dient im Schwerpunkt der Vermittlung von fachbezogenen Kompetenzen und Fertigkeiten. Die über den Unterricht hinausgehenden, aber gleichwohl schulischen Aktivitäten wie Wandertage, Praktika, Theaterbesuche usw. dienen insbesondere der Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung zum mündigen Bürger und damit dem umfassenden Bildungsauftrag von Schule¹.

Das Maß des erteilten Unterrichts steht deshalb unter politischer Beobachtung: Viele Bundesländer lassen regelmäßig Daten zum Unterrichtsausfall durch ihre Schulen ermitteln und legen dazu durch die Kultusbehörde Berichte vor, denn Unterrichtsausfall ist von erheblicher politischer Brisanz. Er wird als Indiz dafür gewertet, dass (die staatlich verantwortete) Schule ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht wird und stellt ihre Verlässlichkeit in Frage. Unterrichtsausfall wird als Versagen der Bildungspolitik interpretiert, was die insbesondere in Wahlkampfzeiten aufflammenden Diskussionen zum Thema zeigen. In NRW zum Beispiel hat jüngst die CDU für den Fall ihres Wahlsieges angekündigt, eine vollständige und umfängliche Unterrichtsausfallstatistik zu führen, während die Daten der amtierenden Landesregierung auf einer Stichprobe basieren.²

¹ Vgl. dazu exemplarisch § 2 Absatz 4 des Schulgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen.

² CDU will Unterrichtsausfall in NRW künftig exakt messen (WAZ vom 5.8.2015). Online unter <http://www.derwesten.de/politik/cdu-will-unterrichtsausfall-kuenftig-exakt-messen-id10956340.html>.

Das Phänomen des Unterrichtsausfalls ist zugleich für alle schulischen Akteure täglich sichtbar, der Vergleich zwischen Stundensoll laut Stundenplan und erteiltem Unterricht ist schulintern offenkundig; die Schülerinnen und Schüler berichten über Unterrichtsvertretungen und -ausfall zu Hause ihren Eltern, die die Thematik u. a. in politischen Parteien, Elternvertretungen und Lehrerverbänden zur Grundlage von Auseinandersetzungen mit der Ministerialbürokratie machen.

Verwunderlich ist umso mehr, dass dieses brisante Thema in der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung im deutschen Sprachraum so gut wie keine Rolle spielt, empirische Befunde zum Zusammenhang von Unterrichtsausfall und Schülerlernen sind äußerst selten.

Der folgende Beitrag arbeitet die Thematik des Unterrichtsausfalls so auf, dass in einem ersten Schritt der Frage nachgegangen wird, wie die Unterrichtszeit des Schülers aus der Sicht der Schule gesteuert wird und gesteuert werden kann, bevor in einem zweiten Schritt durch die Sichtung relevanter Theorien und empirischer Befunde der Frage nachgegangen werden soll, wie der Faktor Unterrichtszeit mit dem Schülerlernen und dem Lernerfolg zusammenhängt. Schließlich werden einige zentrale Daten zum Ausmaß des Unterrichtsausfalls zusammengetragen und so weit als möglich differenziert, bevor Gründe für Unterrichtsausfall und Ansatzpunkte zur Vermeidung aufgezeigt und einer vorsichtigen Bewertung unterzogen werden.

2 Zur Steuerung des quantitativen Unterrichtsangebots

Das gesamte Schulwesen ist Angelegenheit des Staates. Durch das Chancengleichheitsgebot des Grundgesetzes besteht die Sorgfaltspflicht des Staates, gleiche Bildungschancen überall in Deutschland zu gewähren. Dieses Ziel wird auf der Grundlage des Kulturföderalismus durch die Länder verfolgt. Wesentliche Instrumente, diesem Gleichheitsanspruch genüge zu tun, zielen auf eine gleichmäßige Ressourcenzuweisung an die Schulen.

Aus diesem Grund legen die Länder für alle Schulen ihres Landes Prinzipien der Ressourcenzuweisung und Ressourcensteuerung fest und definieren zugleich verbindliche Ziele (in Form von Kompetenzen), die in Schulen erreicht werden sollen.

Zur Festlegung schulischer Ziele in Form von Kompetenzen dienen den Ländern die Lehrpläne, welche schulform- und fächerspezifisch die angestrebten fachlichen Kompetenzen – in modernen Kernlehrplänen orientiert an exemplarischen Inhaltsbereichen für einzelne Jahrgangsstufen – definieren und damit steuern, was im Unterricht mit welchen Zielstellungen erarbeitet werden soll.

Während also Lehrpläne die inhaltliche Seite des Unterrichts und seine Ziele definieren, steuern die Stundentafeln die angestrebte Quantität der zu erteilenden Unterrichtsstunden.

Diese länderspezifischen Stundentafeln für die einzelnen Schulstufen, die fächerspezifisch differenziert sind, sind das Ergebnis politischer Priorisierungen und gesellschaftlicher Festsetzungen zur Relevanz einzelner Unterrichtsfächer und geben, wenn sie in Form einer Kontingentstundentafel festgelegt sind, den Einzelschulen eine – wenngleich eingeschränkte – Profilierungsmöglichkeit. Vergleicht man das durchschnittliche Ausmaß der erteilten Unterrichtsstunden in Deutschland mit anderen Ländern, so zeigen sich deutliche Unterschiede.

2.1 Deutschland stellt den Schülerinnen und Schülern wenig Unterrichtsstunden zur Verfügung

In internationaler Perspektive fällt auf, dass Deutschland für seine Schülerinnen und Schüler vergleichsweise wenige Unterrichtsstunden vorsieht: In den Ländern der OECD sind für Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I durchschnittlich 7.475 Stunden Unterricht vorgesehen, in Deutschland nur 7.063 Stunden.³ ⁴ Die Tatsache, dass Deutschland bereits 2003 unterdurchschnittlich wenig Unterrichtsstunden angeboten hat, weist auf eine Profilierung hin ⁵.

2.2 Landesvorgaben und Ressourcenzuweisungen

Die Bundesländer müssen sich bei der Planung ihres Unterrichtsangebots an die Vorgaben der KMK zur Unterrichtsquantität halten. Sie hat in diesem Zusammenhang festgelegt, dass die Wochenstundenzahl der Fächer und Lernbereiche im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht insgesamt im Sekundarbereich I bis zum Hauptschulabschluss in der Regel 146 Wochenstunden, bis zum Mittleren Schulabschluss mindestens 176 Wochenstunden betragen muss ⁶.

Die Bundesländer legen fest, wie sich diese bis zu einem bestimmten Abschluss notwendigen Unterrichtsstunden auf die einzelnen Fächer und Jahrgangsstufen verteilen sollen. Eine Reihe von Bundesländern regelt diese vorgesehene nominale Unterrichtszeit für ihre Schulen in sogenannten Kontingent- oder Rahmenstundentafeln, so z. B. auch Nordrhein-Westfalen. Die Kontingentstundentafeln geben für jede Jahrgangsstufe eine Bandbreite an, in der sich die erteilten Unterrichtsstunden bewegen sollen. Dies gibt den Schulen einen gewissen Handlungsspielraum. Addiert man diese Bandbreiten entlang der Schülerbiografie, dann sind für die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe in NRW zwischen 94 und 98 Wochenstunden Unterricht vorgesehen⁷, in den sechs Jahren der Realschule beispielsweise zwischen 179 und 197 Wochenstunden.⁸ Diese exemplarisch herangezogenen Kontingent-Stundentafeln aus NRW zeigen, dass die Schulen für die Erfüllung der Unterrichtsverpflichtung gemäß dieser Vorgabe einen Spielraum haben.

Damit die einzelnen Schulen ihre unterrichtsbezogenen Aufgaben erfüllen können, erhalten die Schulen Ressourcen in Form von Lehrdeputaten für die an der Schule tätigen Lehrkräfte. Die Zuteilung von Lehrerstellen – und damit Lehrdeputaten – an Schulen erfolgt dabei nach landesweit festgelegten Kriterien, die schulformspezifisch differenziert sind.

Durch diese Art der Ressourcensteuerung erweitert sich der Handlungsspielraum der Schulen hinsichtlich der Unterrichtsverpflichtung ein weiteres Mal, denn die Einzelschule kann in einem

3 OECD: Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren, Gütersloh S. 559, Tabellen D1.1 und D1.2. Online unter <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9614015e.pdf?expires=1423479700&id=id&acname=ocid54022141&checksum=F9BAF74AB329F90BD0726FB553EBC460>.

4 Vgl. OECD (Anm. 1), S. 557.

5 Avenarius, H. u. a. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen, S. 92.

6 KMK: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (in der Fassung vom 25.09.2014), S. 8. Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf.

7 Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule – AO-GS) vom 23. März 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. März 2014 (SGV. NRW. 223, Anlage zur Verordnung (online unter http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GS-Primarstufe/AO_GS.pdf).

8 Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I) vom 2. November 2012, geändert durch Verordnung vom 26. März 2014 (SGV. NRW. 233), Anlage 2 (online unter http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf).

gewissen Spielraum und abhängig von ihren Schülerzahlen in den einzelnen Jahrgangsstufen auf die Klassengröße und damit die Anzahl der Jahrgangsklassen Einfluss nehmen. Mit Blick auf die zu erteilende Unterrichtszeit ist dies neben der Bandbreitenregelung bei der nominellen Unterrichtszeit eine entscheidende Stellschraube.

Vorausgesetzt, dass die Schule über alle notwendigen Ressourcen verfügt (also u. a. genügend Fachlehrkräfte für alle Fächer), ergibt sich ein Entscheidungskorridor für strategisch planerisches Handeln der Einzelschule, mit dessen Hilfe die Vorgaben jeweils erfüllt werden können.

Die steuerungstheoretischen Handlungsmöglichkeiten werden in der folgenden Abbildung dargestellt (vgl. Abbildung 1)

Abbildung 1: Steuerung der Unterrichtsquantität an den Schulen

Makroebene KMK	Vorgaben zu den Wochenstunden in den Fächern und Lernbereichen bis zum Hauptschulabschluss bzw. bis zum Mittleren Abschluss
Mesoebene Land	Prinzipien der Ressourcenzuweisung an die Schulen <ul style="list-style-type: none"> • Schüler/Lehrerrelation; Klassenteiler usw. • Festlegung der schulformbezogenen Kontingentstundentafel für jede Jahrgangsstufe
	Festlegung von weiteren Aufgaben der Schulen (z.B. Prüfungsvorgaben (z.B. mündliches Abitur; Wandertage, Klassenfahrten usw.)
	Realisierte Ressourcenzuweisung an die Schulen
Mikroebene Schule/ Lehrkräfte	Entscheidungsspielraum der Schule zur Festlegung der nominalen Unterrichtszeit (Stundentafel für jede Klasse) <ul style="list-style-type: none"> • Klassengröße, Fachlehrereinsatz, Interpretation der Kontingentstundentafel, Verplanung fachfremden Unterrichts
	Entscheidungsspielraum der Schule zur Terminierung der zusätzlichen Aufgaben von Schule (Wandertage, Elternsprechtage, ...)
	Entscheidungsspielraum der Schule zur Reaktion auf temporären Unterrichtsausfall (fachfremder Unterricht, Klassenteilung, didaktische Prinzipien, Lehrerteam)
	Entscheidungsspielraum der Lehrkräfte zur Prävention von und Reaktion auf Unterrichtsausfall (Absprachen zwischen Fachlehrern, didaktische Entscheidungen zu Stoffverkürzungen, Hausaufgaben usw.)

Über diese Steuerungsmöglichkeiten hinaus kommt es in der schulischen Realität auch vor, dass Schulen nicht in der Lage sind, die staatlichen Vorgaben zu erfüllen.

3 Unterrichtsausfall: Ursachen und Begriffe

Wenn Unterricht ausfällt, kann dies unterschiedliche Ursachen haben, die nicht alle an den Schulen selbst zu suchen sind. Es kann zwischen dem strukturellen und dem temporären Unterrichtsausfall unterschieden werden.

3.1 Struktureller Unterrichtsausfall

Haben Schulen nicht genügend Ressourcen, um der Unterrichtsverpflichtung in allen Jahrgangsklassen für alle Fächer zu erfüllen, dann kann es zu sogenanntem *strukturellen Unterrichtsausfall* kommen. Struktureller Unterrichtsausfall liegt vor, wenn die vorgesehene Unterrichtserteilung (manifestiert im Stundenplan der einzelnen Jahrgangsklasse) hinter dem niedrigsten Wert der Kontingenzstundentafel zurück bleibt. Er entsteht vorrangig aufgrund von Fachlehrermangel, aber z. B. auch wegen nicht vorhandener (fachlicher) Unterrichtsräume. Aus solchen Gründen können die betroffenen Schulen im schulinternen Stundenplan nicht alle gemäß Stundentafel vorgesehenen Unterrichtsstunden einplanen. Der strukturelle Unterrichtsausfall wird zumeist öffentlich nicht sichtbar und ist im politischen Raum weniger umstritten als der temporäre Unterrichtsausfall. Zur Kompensation von temporärem Unterrichtsausfall verursachenden Fachlehrermangel setzen die Schulen unterschiedliche Strategien der Kompensation ein, die zum Teil schulformspezifisch unterschiedlich ausfallen: Während beispielsweise an Hauptschulen in NRW im Fach Mathematik (2013/14: 33,6%) und Gesamtschulen (2013/14: 16,5%) fachfremder Unterricht relativ häufig vorkommt, greifen Gymnasien (2013/14: 5,1%)⁹ relativ selten auf diese Möglichkeit zurück. Dies lässt sich auf das unterschiedliche Selbstverständnis dieser Schulformen sowie auf ihre pädagogische Schwerpunktsetzung zurückführen.

3.2 Temporärer Unterrichtsausfall

Anders als der strukturelle Unterrichtsausfall ist der Unterrichtsausfall, der gemessen an den Stundentafeln der Jahrgangsklassen realisiert wird, politisch umstritten: Dieser wird je nach Bundesland und Argumentationszusammenhang als kurzfristiger, sequenzieller, situativer oder temporärer Unterrichtsausfall bezeichnet. Er entsteht dadurch, dass entweder Lehrkräfte z. B. wegen Krankheit, Fortbildung oder Schüleraustausch nicht in der Schule bzw. im Unterricht anwesend sind oder anderen pädagogischen Aktivitäten nachgehen wie z. B. einen Wandertag, eine Klassenfahrt oder einen Theaterbesuch durchführen.

Viele Bundesländer erheben und dokumentieren ihren temporären Unterrichtsausfall regelmäßig und machen diese Daten für die Öffentlichkeit zugänglich. Die dabei übliche Berichterstattung, die landesspezifisch variiert, differenziert in aller Regel zwischen dem (gemäß Stundenplan der Klassen) *erteiltem Unterricht* und dem *Unterrichtsausfall*. Erfasst werden zudem die Gründe für ausgefallenen Unterricht.

3.3 Abgewendeter Unterrichtsausfall

Unter der Rubrik des erteilten Unterrichts wird in aller Regel auch der sogenannte *abgewendete Unterrichtsausfall* erfasst. Gemeint sind Maßnahmen, die dazu führen, dass ein potenzieller Unterrichtsausfall (der vorgesehene Fachlehrer kann die Stunde nicht erteilen) vermieden werden kann. Dazu bieten sich unterschiedliche Maßnahmen an, z. B. fachbezogener oder fachfremder Vertretungsunterricht, die Verteilung der Klasse auf andere Klassen u. s. w. Das Verständnis des-

9 MSW NRW: Das Schulwesen aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2013/2014, Düsseldorf. Tabelle 6.6. Online unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2013_4_Auflage.pdf.

sen, was als abgewendeter Unterrichtsausfall bezeichnet wird, unterscheidet sich länderspezifisch insbesondere hinsichtlich der Frage, ob das selbstständige unbetreute Lernen der Schülerinnen und Schüler dazu gezählt wird.

Entscheidend für die Bewertung des Unterrichtsausfalls ist die Frage, wie sich dieser auf das Lernen und die Bildungsentwicklung auswirkt. In politischen Argumentationen wird zumeist ein linearer Zusammenhang zwischen der Erteilung von Unterricht, dem Schülerlernen und dem Lernerfolg unterstellt. Diese Annahme hält in dieser Enge einer empirischen Prüfung allerdings nicht stand. Dies macht ein Blick auf die Prozessebene des Unterrichts und die Effektivität von Unterricht deutlich. Das folgende Kapitel geht dieser Fragestellung unter Zuhilfenahme theoretischer Modelle und ausgewählter empirischer Befunde nach.

4 Zum Zusammenhang zwischen Unterrichtszeit und Lernerfolg: Theoretische Modelle und ausgewählte empirische Befunde

Der Faktor Zeit spielt für das schulische Lernen eine entscheidende Rolle. Für diesen Zusammenhang sind unterschiedliche psychologisch orientierte Modellvorstellungen entwickelt worden.

4.1 Das Modell von Carroll

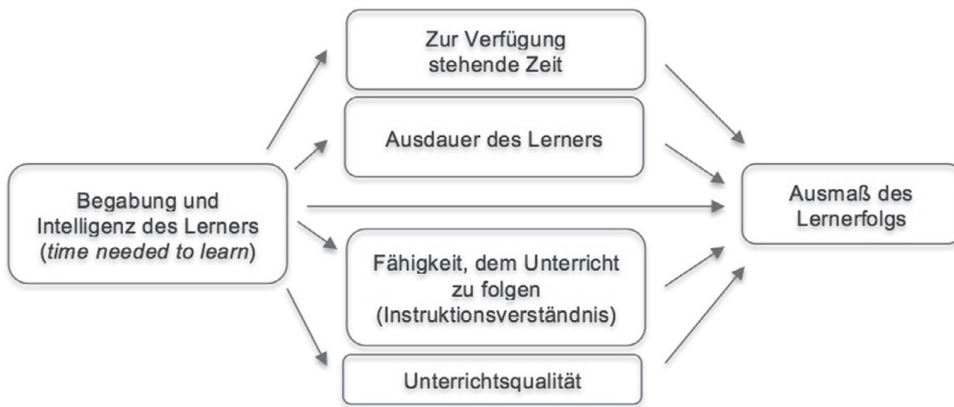
Besonders hervorzuheben ist das Modell des schulischen Lernens von J.B. Carroll (1963). Unterrichtszeit ist für ihn der Indikator für die Menge bereitgestellter Lerngelegenheiten. Er hat in seinem Modell des schulischen Lernens (1963, 1989) die Zeit, die Lerner aufgrund ihrer Begabung und Intelligenz, des Instruktionsverständnisses und der gegebenen Unterrichtsqualität benötigen, um Lernerfolg zu haben, in Relation gesetzt zu der Zeit, die von Lernern für das Lernen aufgewendet wird (vgl. Abbildung 2). Diese aufgewendete Zeit setzt sich zusammen aus der Ausdauer der Lernenden und der durch Unterricht zur Verfügung gestellten Zeit. Demzufolge hat eine Veränderung der zur Verfügung gestellten Zeit Einfluss auf das Zusammenwirken der anderen Variablen und damit indirekt auch Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Wenn die anderen Variablen kontrolliert würden, basiert das Modell auf der Annahme, dass günstigere Lernausgangslagen der Lernenden mit schnelleren (weniger zeitaufwendigen) Lernprozessen einhergehen.

Umgekehrt könnte mehr Lernzeit dazu führen, dass auch Lernende mit weniger günstigen Lernausgangslagen (Begabung, Instruktionsverständnis und Ausdauer beim Lernen) bei gleicher Unterrichtsqualität denselben Lernerfolg haben können.

Relevante Konsequenz aus dieser Modellvorstellung für das Thema Unterrichtsausfall ist, dass Schüler mit geringen Lernvoraussetzungen von Absenkungen der nutzbaren Unterrichtszeit besonders betroffen sind. „Verkürzungen der nutzbaren Unterrichtszeit unter sonst gleichen Bedingungen trifft sie am härtesten. Umgekehrt profitieren sie von Verlängerungen der Unterrichtszeit am meisten. Schüler mit besseren Eingangsfähigkeiten benötigen bei sonst gleichen Bedingungen weniger Lernzeit und können somit mit weniger Unterrichtszeit auskommen.“¹⁰

10 Hesse, H.: Lehr-Lern-Zeit und Lernerfolg aus psychologischer Sicht, in: Mitter, Wolfgang [Hrsg.]; Kopp, Botho von [Hrsg.]: Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs, 1994, S. 150. Der Befund bezieht sich auf wirtschaftlich entwickelte Länder. In Entwicklungsländern zeigt sich ein stärkerer Zusammenhang.

Abbildung 2: Carrolls Modell schulischen Lernens (1963, 1989) nach Schweizer 2006, 149



Das Modell zeigt: Der Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und der zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunden wird durch die Lernvoraussetzungen der Schüler und die Unterrichtsqualität beeinflusst und wirkt nicht direkt. Das Modell von Treiber und Weinert, das folgend vorgestellt werden soll, wirft einen vertiefenden Blick auf die Bedeutung des aktiven Lernprozesses innerhalb eines Unterrichtsangebots und leistet damit einen Beitrag zum Verstehen des Zusammenhangs zwischen Unterrichtszeit und Schülerkompetenzen.

4.2 Das Modell von Treiber & Weinert (1982)

Treiber & Weinert (1982) charakterisieren mit Blick auf die unterrichtliche Lehr- und Lernzeit in ihrem Rahmenmodell fünf verschiedene Zeitkomponenten. Sie differenzieren in Anlehnung an den Grundgedanken des Angebot-Nutzungs-Modells zwischen der durch die Schule bzw. die einzelne Lehrkraft zu verantwortende Ebene der Schulklasse (Angebot) und der Ebene des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin (Nutzung). Folgende fünf Zeitkomponenten beinhaltet das Modell:

- Die *nominale Unterrichtszeit* ist die im Stundenplan einer Klasse angesetzte Anzahl von Unterrichtsstunden in einem bestimmten Zeitraum (z. B. im Schuljahr).
- Demgegenüber stellt die *tatsächliche Unterrichtszeit* die Anzahl der tatsächlich gehaltenen Unterrichtsstunden im Schuljahr (also die nominale Unterrichtszeit abzüglich des Stundenausfalls) dar.

Die bedeutsameren Komponenten der Modellvorstellung stellen die folgenden Größen dar:

- *Nutzbare Unterrichtszeit*: Der Zeitanteil an der tatsächlichen Unterrichtszeit, in dem lehrzielbezogener Stoff behandelt wird (also tatsächliche Unterrichtszeit minus Zeit, die für andere Tätigkeiten als Stoffbehandlung verbraucht wird).

Die drei bisher genannten Zeitkomponenten sind für alle Schüler gleich. Davon zu unterscheiden sind die folgenden beiden Zeitkomponenten, die sich auf die Schülerinnen und Schüler individuell beziehen.

- *Schüleranwesenheit*: Dies ist – pro Schüler – die angebotene nutzbare Unterrichtszeit abzüglich individueller Fehlzeiten, Krankheiten, Zuspätkommen, Schulschwänzen etc. Die physische Präsenz stellt eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für den Lernerfolg dar.
- *Aktive Lernzeit*: Die Dauer der Aufmerksamkeit eines Schülers während des Unterrichts. Dieser Zeitfaktor ist die Schlüsselvariable im Zeitmodell. Das ist derjenige Zeitanteil, während dem der Schüler aktiv bei der Sache ist.

In welcher Weise Schüler vom angebotenen Unterricht profitieren, hängt entscheidend von der zuletzt genannten Komponente ab.

4.3 Empirische Befunde zum Zusammenhang von Unterrichtsausfall und Schülerlernen

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, gibt es sehr wenig Forschung zum Zusammenhang der Unterrichtsquantität bzw. dem Unterrichtsausfall auf der einen Seite und dem Schülerlernen auf der anderen Seite. Bisher zeigt sich, dass zwischen der Erhöhung der Unterrichtszeit und der Verbesserung von Schülerleistungen nur ein geringer bis mittlerer Zusammenhang festgestellt wird.¹¹ Analysen von PISA-Daten¹² weisen einerseits darauf hin, dass Bundesländer mit mehr Schulstunden, also höherer nomineller Unterrichtszeit, bei den Leistungen im Ergebnis besser abscheiden als Länder mit niedrigerer nomineller Unterrichtszeit. Andererseits findet sich in der rheinland-pfälzischen MARKUS-Studie¹³, immerhin eine Vollerhebung für das Fach Mathematik für alle achten Klassen des Landes, kein Effekt ausgefallener Unterrichtsstunden auf die gemessenen Schülerleistungen. Klassen mit viel Unterrichtsausfall im Fach Mathematik verfügten nicht über geringere mathematische Kompetenzen als Schüler, die in solchen Klassen lernten, in denen sehr wenig Unterricht ausgefallen ist. Dieser auf den ersten Blick überraschende Befund lässt sich mit der hohen Bedeutung der Lernvoraussetzungen sowie der Lernzeitnutzung auf Schülerseite mit Hilfe des Modells von Carroll plausibilisieren: Nur wenn ein Schüler oder eine Schülerin das zur Verfügung gestellte Maß an Unterrichtszeit dadurch nutzt, sich aktiv mit den Lerninhalten auseinander zu setzen und hierfür Lernzeit zu investieren, ist das Lernen erfolgreich. Zudem könnte man vermuten, dass Lehrkräfte Strategien entwickeln, für ihre Klassen ausgefallenen Unterricht erfolgreich zu kompensieren.

Die Studie liefert einen weiteren bemerkenswerten Befund: Die Anzahl individueller Fehlzeiten einzelner Schülerinnen und Schülern hat sich in der Studie durchaus als Prädiktor für die Leistungsentwicklung erwiesen: Je höher die Fehlzeiten des einzelnen Schülers, desto geringer der Lernerfolg¹⁴. Anders ausgedrückt: Wenn die Klasse im Klassenunterricht voranschreitet, aber

11 Vgl. Hesse, H. (Anm. 9) S. 153.

12 Süßmuth, B. & Mandel, P. (2011): Total Instructional Time Exposure and Student Achievement: An Extreme Bounds Analysis Based on German State-Level Variation, CESifo Working Paper No. 3580, <http://www.cesifo-group.de/portal/pls/portal/docs/1/1209995.pdf>.

13 Helmke, A. u. a. : Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext, 2002.

14 Vgl. Helmke, A. u. a. (Anm. 13).

einzelne Schüler im Unterricht fehlen, dann schlägt sich dies negativ in den Schulleistungen der betreffenden Schüler nieder.

Die beiden Modelle von Carroll und Weinert/Treiber sensibilisieren dafür, dass der Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Unterrichtsquantität von den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Lernzeitnutzung sowie der Qualität des Unterrichts, weniger aber von der Quantität des Unterrichtsangebots abhängt. Befunde aus internationalen Studien stützen diese Einschätzung. Im Vergleich zum deutschsprachigen Raum wird hier allerdings nicht der Unterrichtsausfall auf der Seite der Schüler untersucht, sondern die Abwesenheit der Lehrkräfte in der Schule. Zur Frage, ob und inwieweit die Lehrerabwesenheit Einfluss auf das Schülerlernen und die Kompetenzentwicklung hat, zeigen insbesondere ältere Studien keinen oder nur einen geringen negativen Zusammenhang zwischen der Lehrerabwesenheit und den Schülerleistungen¹⁵. Neuere Studien¹⁶ deuten auf einen moderaten Zusammenhang hin. Insgesamt ist der Einfluss der Lehrerabwesenheit auf die Schülerleistung allerdings eher gering einzuschätzen. Es konnten, wenn überhaupt, nur geringe negative Zusammenhänge gefunden werden. Andere Faktoren wie z. B. die individuelle Schülerabwesenheit (vgl. dazu die Befunde aus der MARKUS-Studie) oder der Schulkontext üben einen größeren Einfluss auf die Schülerleistungen aus.

Zusammenfassend bleibt also festzuhalten, dass durch Forschungsstudien kein direkter bzw. linearer Wirkungszusammenhang zwischen erteilten (oder ausgefallenen) Unterrichtsstunden und der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern belegt werden kann, sondern dass dieser über Merkmale auf Schülerseite sowie der Angebotsseite des Unterrichts vermittelt wird.

5 Quantifizierung des Unterrichtsausfalls in Deutschland

Trotz dieses Befundes lassen die meisten Bundesländer regelmäßig Daten zum Unterrichtsausfall durch ihre Schulen ermitteln und legen dazu durch die Kultusbehörde Berichte vor. Eine Erhebung des Unterrichtsausfalls wird auch als Rechenschaftslegung über die Angemessenheit der Ressourcenzuweisung durch die Bildungsadministration bzw. die Schulaufsicht sowie über den Einsatz der zugewiesenen Ressourcen durch die Schulen wahrgenommen. Damit kommt ihr eine Kontroll- und Rechenschaftsfunktion zu.

Eine im Jahr 2013 von den Autoren des Beitrages durchgeführte Internetrecherche zum Thema zeigt, dass der Unterrichtsausfall in fast allen deutschen Bundesländern (mit Ausnahme von Hessen, Niedersachsen und dem Saarland) durch die Kultusbehörden erhoben wird und die Schulen von den Ländern oft zur Führung einer Ausfallstatistik verpflichtet werden¹⁷. Sachsen geht dabei im Gegensatz zu den anderen Ländern in der öffentlichen Berichterstattung bis auf die Ein-

15 Ehrenberg, R.G. u. a.: School district leave policies, teacher absenteeism, and student achievement. *Journal of Human Resources* 26 (1) 1991, S. 72–105; Kirk, C.: Teacher absenteeism and student achievement. Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University 1998; *New York City public schools: Impact of students attendance, teacher certification and teacher absence on reading and mathematics performance in elementary and middle schools in New York City* (Flash Report No. 3). Brooklyn: New York City Board of Education 2000.

16 Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L.: Are teacher absences worth worrying about in the U.S.? (NBER Working Paper No. 13648). Cambridge: National Bureau of Economic Research 2007; Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L.: Are teachers absences worth worrying about in the U.S.? *Education Finance and Policy*, 4 (2), 2009, S. 115–149; Miller, R., Murnane, R.J. & Willett, J.B. (2007) Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence from One Urban School District, NBER Working Paper No. W13356, 2007.

17 Bellenberg, G./Reintjes, Ch.: Möglichkeiten einer Ermittlung des Unterrichtsausfalls an den Schulen in NRW, 2013.

zelschulebene herunter: Dort wird der durchschnittliche jährliche Unterrichtsausfall jeder Schule für die Öffentlichkeit in einer Datenbank zugänglich gemacht.¹⁸

Wie wird der Unterrichtsausfall erhoben? Der Unterrichtsausfall wird in allen Ländern durch die Schulen selbst erhoben, allerdings unterscheiden sich die Verfahren der Datenerhebung teilweise erheblich: Differenzen zeigen sich insbesondere bei der Erhebungsart (Vollerhebung/Stichprobe) sowie dem Erhebungszeitraum (Dauer der Datenerhebung, Terminierung im Schuljahr). Auch die landesspezifischen Ergebnisse fallen höchst unterschiedlich aus: Die 2013 durchgeführte Recherche hat schulartenübergreifend eine Differenz bei der durch die Länder ermittelten Höhe des ersatzlosen Unterrichtsausfalls zwischen 1,6 % in Bayern (2012/13) und 3,5 % in Thüringen (2011/12) ergeben.¹⁹ Bei derselben Recherche variieren die Länderangaben zu den nicht planmäßig erteilten Unterrichtsstunden zwischen 7,2 % in Baden-Württemberg (2011/12) und 12,6 % in Nordrhein-Westfalen (2009/2010).

Überall dort, wo Landesrechnungshöfe die landeseigenen Datenerhebungen zum Unterrichtsausfall geprüft haben, kommt es zu massiver Kritik an der Datenerhebung. Diese Kritik bezieht sich vor allem auf die Genauigkeit der Datenerhebung. Der Thüringer Rechnungshof hält fest, dass an den Schulen keine Dokumentation besteht, aus der sich der tatsächliche Unterrichtsausfall vollständig bzw. aussagekräftig ermitteln ließe.²⁰

Als Prüfinstanzen erheben Landesrechnungshöfe Daten zum Unterrichtsausfall selbstständig nach einer eigenen, sehr ressourcenaufwändigen Methodik. Sie setzen eigenes Personal an ausgewählten Schulen vor Ort ein, werten vor Ort Klassenbücher, Vertretungspläne und ähnliche Dokumente aus. Die Prüfung in Thüringen erfolgte beispielsweise an 24 Schulen, die jeweils eine Woche lang vor Ort durch die Mitarbeiter des Landesrechnungshofes besucht wurden.²¹ Die Aufbereitung der Daten für ein gesamtes Schuljahr erfolgte anhand von 303 Klassenbüchern, Vertretungsplänen und Abwesenheitsnachweisen. Der Rechnungshof hält zum Erhebungsaufwand fest: „Wiederholt mussten auch sonstige Unterlagen, bspw. persönliche Aufzeichnungen in Schreibtischkalendern der Schulleitung etc., herangezogen werden, um insbesondere die Ausfallgründe lückenlos nachvollziehen zu können.“²² Klassenbücher erwiesen sich dabei nach Einschätzung des Landesrechnungshofes allerdings als ungeeignete Datenquellen für die Dokumentation von Unterrichtsausfall.²³

Da das Thema Unterrichtsausfall in der Politik vergleichsweise häufig eine Rolle spielt, müssen Landesparlamente zu dem Thema immer wieder Darstellungen und Rechtfertigungen in großen und kleinen Anfragen liefern. Die darin enthaltenen Informationen sind häufig differenzierter als die Darstellungen der Kultusverwaltungen, so z. B. in Hinblick auf schulformspezifische, regionale oder gar einzelschulische Unterschiede sowie auch mit Blick auf eingesetzte Vermeidungsstrategien. So zeigt eine entsprechende Auswertung für Brandenburg zum Schuljahr 2012/13, dass der realisierte Unterrichtsausfall in den Grundschulen mit 1 % am niedrigsten und in den Förderschul-

18 *Sächsisches Staatsministerium für Kultus*: Datenbank Unterrichtsausfall. Online unter <http://www.schule.sachsen.de/4928.htm>.

19 Vgl. Bellenberg, G./Reintjes, Ch. (wie Anm. 17).

20 *Thüringer Rechnungshof*: Über die Prüfung an staatlichen allgemein bildenden Schulen, 2013, S. 24.

21 *Thüringer Rechnungshof* (wie Anm. 19), S. 17.

22 *Thüringer Rechnungshof* (wie Anm. 19), S. 17.

23 *Thüringer Rechnungshof* (wie Anm. 19), S. 54.

len (Sek. I) mit 3,1 % am höchsten quantifiziert wird.²⁴ Während in den brandenburgischen Grundschulen zur Vermeidung von Unterrichtsausfall vor allem die Vertretungsreserve genutzt wird, spielt diese Maßnahme in den Gesamtschulen und Gymnasien nur eine sehr untergeordnete Rolle. Eine differenzierte Statistik liegt auch für Mecklenburg-Vorpommern für das Schuljahr 2012/13 vor.²⁵ Es zeigen sich erhebliche einzelschulbezogene Spreizungen des realisierten Unterrichtsausfalls, der durch Vertretungen nicht abgesichert werden konnte. Landesweit und schulformübergreifend liegen die einzelschulischen Differenzen des quantifizierten Unterrichtsausfalls zwischen 0 % und 11,4 %, bei den Rostocker Gymnasien (exemplarisch für eine Großstadt im Land) zwischen 2,6 % und 5,5 %. Auch hinsichtlich der Vermeidungsstrategien (differenziert nach befristeter Erhöhung der Regelstundenzahl teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte, befristet eingestellter Vertretungslehrkräfte, Mehrarbeit, Kurs- und Klassenzusammenlegungen, zusätzlicher Unterricht durch Referendare, sonstige Maßnahmen und Stillarbeit) zeigen sich einzelschulisch sehr unterschiedliche Strategien und mit unterschiedlichen Effekten zur Vermeidung von Unterrichtsausfall.

6 Gründe für Unterrichtsausfall und Ansatzpunkte zur Vermeidung

Die quantitativ bedeutsamsten Verursacher von ersatzlosem Unterrichtsausfall sind Erkrankungen von Lehrkräften und schulorganisatorische Maßnahmen wie Schülerpraktika, Wandertage oder Lehrerfortbildungen. Eine wichtige weitere Differenzierung der Thematik liefern internationale Studien: Diese weisen darauf hin, dass der durchschnittliche Krankenstand an Schulen durch das Schulklima beeinflusst wird und damit keine Größe ist, die nur exogen beeinflusst wird. Schwierige Schulbedingungen schlagen sich häufiger in Lehrerabwesenheit durch Krankheit nieder: So fehlen Lehrkräfte an Schulen mit herausforderndem Schülerklientel häufiger als an Schulen mit leichteren Rahmenbedingungen. Insgesamt scheint es, als sei vor allem das Wohlbefinden der Lehrkräfte an einer Schule für den Umfang der Abwesenheit von Bedeutung: Je wohler sich Lehrkräfte an ihrer Schule fühlen, desto seltener fehlen sie. Maßgebliche Faktoren scheinen dafür die Schülvoraussetzungen, die (kollegialen) Arbeitsbedingungen an der Schule sowie der organisatorische Umgang der Schulleitung bzw. der Personalführung der Schulleitung zu sein.²⁶

Die bisherigen Ausführungen sollten bereits deutlich gemacht haben, dass Ansatzpunkte zur Vermeidung von Unterrichtsausfall multiperspektivisch zu betrachten sind. Diese lassen sich vereinfacht nach den Zuständigkeitsebenen systematisieren:

Die Rahmenverantwortung für den Unterricht liegt bei der Bildungsadministration, auf der Schulebene erfolgt der Einsatz der Ressourcen vor Ort. Das Kollegium und die einzelne Lehrkraft schließlich können auf der Prozessebene von Schule, im Unterricht und in der kollegialen Abstimmung, Entscheidungen treffen und Maßnahmen einsetzen, die Folgen eines Unterrichtsausfalls für das Schülerlernen so gering als möglich zu halten. Folgend werden diese Ansatzpunkte kurz vorgestellt.

24 *Landesregierung Brandenburg*: Antwort der Landesregierung auf die kleine Anfrage 3377 des Abgeordneten Gordon Hoffmann CDU-Fraktion Drucksache 5/8509, 2014, S. 6.

25 *Landtag Mecklenburg-Vorpommern*: Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulrike Berger, Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. Unterrichtsausfall und Vertretungsunterricht 2012/13 Drucksache 6/3074, 2014.

26 Bellenberg, G./Reintjes, Ch. (vgl. Anmerkung 17), S. 16.

6.1 Vermeidung von Unterrichtsausfall: Ansatzpunkte der Bildungsadministration

Die Bildungsadministration hat die Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass sowohl die Lern- als auch die Bildungsziele von Schule (vgl. Einleitung) erreicht werden können. Beide Zielstellungen müssen in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen. Diese Zielstellungen können an kritischen Punkten gegen einander stehen: Wenn für aufwändige Prüfungsformate wie dem mündlichen Abitur viele Fachlehrer eingesetzt werden müssen, fällt in vielen Klassen der Unterricht aus. Hieraus erwächst die Notwendigkeit, solche neuralgischen Punkte besonders im Auge zu halten und gemäß der priorisierten Zielstellung entsprechende Entscheidungen zu treffen.

Auf der Ebene der Bildungsadministration sind auch Steuerungsinstrumente angesetzt, die drohenden Unterrichtsausfall abzuwenden helfen: Dazu zählt eine Vertretungsreserve (die nicht für alle Schulformen gleichermaßen sinnvoll ist) wie auch Personalkostenbudgets an Schulen, um kurzfristig Honorarkräfte einstellen können.

Die Schulverwaltung ist die Institution, in der einzelschulbezogenes Wissen über erfolgreiches Steuerungshandeln an Schulen erfasst und weitergegeben wird. Die Schulverwaltung ist deshalb auch die geeignete Institution, Schulen bei der Frage zu beraten, wie Unterrichtsausfall in der praktischen Umsetzung vor Ort am erfolgreichsten vermieden werden kann. Dabei kann es z. B. um die Frage gehen, wie die aufwändigen Abiturprüfungen so organisiert werden können, dass möglichst wenig Unterricht ausfällt.

6.2 Vermeidung von Unterrichtsausfall auf der Ebene der Einzelschule

Der Einzelschule steht eine Reihe von Maßnahmen zur Verfügung, den Unterrichtsausfall zu begrenzen. Als reaktive Maßnahmen auf erkrankte Kollegen oder Lehrerabwesenheit wegen außerunterrichtlicher Veranstaltungen können durch die Schulleitung fachbezogener bzw. fachfremder Unterricht angesetzt werden, Kurse und Klassen zusammengelegt oder Kollegen um Mehrarbeit gebeten werden. Diese sind reaktive Reaktionsformen. Eine Schule, die über ein systematisches Konzept zur Vermeidung von Unterrichtsausfall verfügt, hat Planungen entwickelt und zwischen allen Beteiligten einvernehmlich bekannt gemacht, wie mit Unterrichtsausfall strategisch umzugehen ist, um das Schülerlernen möglichst wenig zu gefährden. Ein solches Vertretungskonzept regelt die Verhaltensweisen zwischen den Beteiligten und sorgt dafür, dass der Unterrichtsbetrieb weiter gehen kann, ohne dass dieser vom *good will* und dem Engagement Einzelner abhängt. Positive Rahmenbedingungen für ein solches Konzept liefert die Arbeit in Lehrerteams, da Unterrichtsvertretungen dadurch organisatorisch und inhaltlich leichter zu realisieren sind. Zu einem guten Vertretungskonzept gehört sicherlich auch die Unterrichtsentwicklung der Lehrkräfte im Team. Durch Unterrichtsentwicklung finden sich auch Antworten auf die Frage, wie erfolgreiches Schülerlernen trotz Unterrichtsausfall sichergestellt werden kann. Das Kollegium kann sich darauf verständigen, auf welche Weise die im Falle von Vertretungsunterricht an die bisherige Unterrichtsarbeit angeschlossen werden kann. Und schließlich kann Einvernehmen über den Einsatz von Wochenplanarbeit, Freiarbeitsstunden und selbstgesteuertem Lernen im Unterricht hergestellt werden. Werden diese Prinzipien im Unterricht eingesetzt, wird der Umgang mit Unterrichtsausfall erleichtert.

Ein zentraler Ansatzpunkt zur Vermeidung des Unterrichtsausfalls ergibt sich durch Schulleitungshandeln, welches auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte durch ein gutes Schul- und Unterrichtsklima zielt. Die internationale Forschung hat gezeigt, dass das Thema der Lehrgesundheit

nicht nur von den (nicht ausschließlich durch die Einzelschule beeinflussbaren) Rahmenbedingungen von Schule abhängt, sondern aktiv durch die einzelne Schule beeinflussbar ist.

7 Statt eines Fazits: Wie kann der Bildungsauftrag der Schule trotz Unterrichtsausfalls sichergestellt werden?

Der bisherige Beitrag sollte deutlich gemacht haben, dass das Thema des Unterrichtsausfalls für Schule durchaus Gewicht hat, aber differenzierter und auch in einem weiteren Kontext als bisher diskutiert werden könnte und sollte. Dazu wollen wir abschließend einige Anregungen geben:

- Bildungspolitisch wäre aufgrund des internationalen Vergleichs die Frage zu stellen, ob die Unterrichtsquantität in Deutschland ausreicht oder erhöht werden sollte. Bei der Platzierung des Themas in der Öffentlichkeit sollte die Bildungspolitik die Ziele des politischen Handelns klären: Geht es um Sicherstellung erfolgreichen Schülerlernens, um Betreuungsfunktion der Schüler oder um die Rechenschaftslegung über Mittel aus der öffentlichen Hand?
- Bei der Steuerung des Unterrichtsangebots sollte zukünftig stärker darauf geachtet werden, welche Akteure auf welchen Ebenen des Bildungssystems Verantwortung tragen und wie diese wahrgenommen wird. Auf diese Weise würde neben dem temporären Unterrichtsausfall auch der strukturelle Unterrichtsausfall Aufmerksamkeit erhalten und die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Bildungsadministration wie der Einzelschule stärker in den Fokus rücken.
- Da Unterrichtsausfall Normalfall an Schulen ist, denn Lehrkräfte erkranken oder gehen mit ihren Schülern außerschulischen Lernaktivitäten nach, sollte es ebenso selbstverständlich sein, dass Schulen über eigene Vertretungskonzepte verfügen, um das Schülerlernen auch bei ausgefallenen Stunden zu optimieren. Unter der Zielstellung des erfolgreichen Schülerlernens auch im Falle von Unterrichtsausfällen könnten alle Akteure auf diese Weise wissen, was zu tun ist. Das Vertretungskonzept sollten der Schulgemeinde gegenüber transparent gemacht und gegebenenfalls einer Evaluation unterzogen werden.
- Die Schul- und Unterrichtsforschung könnte einen Beitrag dazu leisten, wie zielführende innerschulische Vertretungskonzepte zu gestalten sind. Die Ermittlung kritischer Werte ausgefallener Unterrichtsstunden insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler wäre angesichts der internationalen Befunde eine lohnende Forschungsperspektive, die sowohl für die unterrichtliche Praxis als auch für die einzelschulische Steuerung des Unterrichts bedeutsam sein könnte.

Verf.: Prof. Dr. Gabriele Bellenberg, Gebäude GA 2/31 (Nord), D-44780 Bochum, E-Mail: gabriele.bellenberg@rub.de

Prof. Dr. Christian Reintjes, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, E-Mail: christian.reintjes@fhnw.ch