

Korrekturentlastung für mehr Schulqualität!

Überlegungen des NRW-Korrekturlehrerverbandes zu einem Entlastungsmodell für alle Lehrkräfte mit Korrekturbelastung (Notwendigkeit, Ausgestaltung, Rahmenbedingungen)

Inhalt

0. Vorbemerkung.....	2
1. Sachgrundlagen unserer Forderungen.....	2
2. Unser Entlastungsmodell	3
2.1 Finanzielle Konsequenzen des Entlastungsmodells.....	3
2.2 Mögliche inhaltliche Ausgestaltung des Modells.....	4
2.3 Möglichkeiten und Grenzen des Modells.....	4
2.4 Gegenargument Lehrermangel.....	5
2.5 Gegenargument Finanzierbarkeit.....	5
2.5.1 Möglichkeiten der Gegenfinanzierung.....	6
2.5.1.1 Aussetzung/Abschaffung/Umwidmung der Qualitätsanalyse.....	6
2.5.1.2 Reduzierung/Abschaffung von wenig hilfreichen Fortbildungsveranstaltungen.....	7
2.5.1.3 Beauftragung geeigneterer Institutionen für die Lehrgesundheit.....	7
3. Entlastung von Vielkorrigierer/inne/n wirklich nötig und sinnvoll?.....	8
3.1 Mittelbare Auswirkungen der Überlastung (v. a.) der (Hauptfach-)Lehrkräfte.....	8
3.2 Unmittelbare Auswirkungen von Überlastung auf die Qualität von Unterricht und Schule.....	8
4. Nachbemerkung.....	10
5. Anhang:	11
5.1 Rechenbeispiele.....	11
5.2. Auszug aus der Arbeitszeitstudie von Mummert & Partner 1999.....	12
5.3 Informelle Umfrage unter 21 Q1-Schüler/inne/n zum möglichen Berufsziel „Gymnasiallehramt“.....	13
5.3.1 Ergebnisse.....	13
5.3.1.1 Berufswünsche.....	13
5.3.1.2 Vorteile des Gymnasiallehramts aus Schülersicht.....	13
5.3.1.3 Nachteile des Gymnasiallehramts aus Schülersicht.....	13
5.3.2 Auswertung/Kommentierung der Ergebnisse.....	14
5.3.3 Fazit.....	14



27.02.2019

0. Vorbemerkung

Was wir *nicht* zu bieten haben, ist ein ausgeklügeltes und morgen einführbares Modell, das alle Ungerechtigkeiten bei der Lehrerarbeitszeit auf einmal beseitigt und möglichst auch nichts kostet. Wir denken aber, dass die folgenden Überlegungen Schritte in die richtige Richtung sein könnten auf dem Weg zu einer spürbaren Entlastung der Lehrerschaft und zu mehr Bildungsqualität an den Gymnasien in NRW. Sie umfassen daher auch Ideen zur Finanzierung eines Mehrbedarfs an Lehrkräften und zur Freisetzung zusätzlicher personeller und zeitlicher Ressourcen, denn ohne diese muss ein Entlastungsmodell graue Theorie bleiben.

1. Sachgrundlagen unserer Forderungen

Der Kern unserer Überlegungen ist, dass auch für die Gymnasiallehrkräfte mit (Pflicht-)Korrekturen – sowohl in den Hauptfächern als auch in den Nebenfächern – eine durchschnittliche Arbeitszeit von 41 Wochenstunden (so die Festlegung in der AZVO) auch in der Realität möglich sein muss, ohne dass die Qualität des Unterrichts und die der Korrekturen (und nicht zuletzt das Privatleben) darunter leiden. Eine Selbstverständlichkeit. Eigentlich.

Mit „Korrekturen“ sind in der Folge die Pflicht-Korrekturen, also die unvermeidlichen Korrekturen der in NRW gesetzlich vorgeschriebenen Klassenarbeiten und Klausuren gemeint – nicht die Korrekturen von Tests, Hausaufgaben, Hausheften, Projektmappen u. Ä., deren Nichterledigung nicht justiziabel ist (wobei ihre Sinnhaftigkeit außer Frage steht). Diese werden allerdings in den einschlägigen Arbeitszeitstudien nicht von den Pflichtkorrekturen unterschieden – wie zuletzt in der vom Philologenverband veranlassten jüngsten Lehrerarbeitszeitstudie der Uni Rostock oder der COPSOQ-Studie in NRW. Um nicht unterstellen zu müssen, dass durch entsprechend formulierte Fragen bewusst die großen Unterschiede in der zeitlichen Belastung durch Pflicht-Korrekturen verschleiert werden sollen (immerhin handelt es sich um Auftragsstudien), möchten wir hier lediglich methodische Schwächen annehmen.¹ Die kaum validen Ergebnisse im Bereich der Korrekturbelastung verleiten dann allerdings leider manche zu dem Fehlschluss „Arbeiten und korrigieren müssen wir/die Lehrer doch alle – keine Extrawürste für die Korrekturfachlehrer!“.

Die 41 Wochenstunden² sind aus unserer Sicht nur dann realistisch, wenn zum einen das Deputat für alle Gymnasiallehrkräfte auf die 23,5 Wochenstunden von früher reduziert wird. Denn keine uns

-
- 1 Ein Musterbeispiel für solche Mängel ist die seit 2010 durchgeführte COPSOQ-Studie, welche die psychosoziale Belastung der Lehrkräfte messen soll. Diese ist insbesondere bei Lehrkräften mit zwei Korrekturfächern (oder gar zwei Sprachfächern) erheblich, wird aber nicht erfasst, wenn Frage A13a auf dem Fragebogen in ergreifender Schlichtheit lautet „Wie hoch ist die Anzahl [!] Ihrer [...] zu korrigierenden Schülerarbeiten im laufenden Schuljahr (Gesamtanzahl aller Schülerarbeiten wie z. B. Tests, Klassenarbeiten, Klausuren [...])“. Der Zeitaufwand für die Korrektur von 25 vorgeschriebenen vierstündigen Deutsch-LK-Abiturklausuren unterscheidet sich um Größenordnungen von dem für die Korrektur von 25 fakultativen Biologie-Tests in Klasse 5. Ein Fragebogen, der solche haarsträubenden Verzerrungen zulässt und hier eine vergleichbare Belastung rückmeldet, weckt starke Zweifel an einem echten Erkenntnisinteresse seines Auftraggebers, an seiner Validität und an der Kompetenz seiner Ersteller – denen offenbar dieser Fehler (den man keinem Schüler in einer Facharbeit nachsehen würde) in allen fünf Durchläufen in allen fünf NRW-Regierungsbezirken von 2010 bis 2017 entweder nicht auffiel oder nicht behebenswert schien. Da wundert es auch nicht, dass laut COPSOQ-Auswertung bei dieser Frage die Analyse „sich etwas schwieriger [gestaltete], weil einigen Lehrkräften hier die Berechnung nicht klar war“ (<https://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/c/copsoq/COPSOQ-Gesamtergebnis-Regierungsbezirk-Arnsberg.pdf>, S. 61) – eine peinliche Bankrotterklärung hinsichtlich der Sorgfalt bei der Erstellung dieses angeblich validierten Fragebogens und hinsichtlich seiner Aussagekraft.
- 2 Um dem Vorwurf einer typischen Beamtenmentalität vorzubeugen, die uns nach Erreichen der 41 Wochenstunden den Rotstift fallen bzw. das Elterngespräch abrechnen lässt, sei hier präzisiert, dass diese Wochenstundenzahl zumindest für jene Mehrheit der Lehrkräfte erreichbar sein sollte, die bewusst kein Beförderungsamt anstreben oder innehaben. Lehrkräfte in Beförderungssämtern kann man m. E. mit leitenden Angestellten vergleichen, die auch nicht jede einzelne Überstunde bezahlt bekommen (wollen). Wobei allerdings insbesondere im System Schule die unklare Grenze zwischen gesundem Arbeitsethos und Selbstausbeutung m. E. bewusst ausgenutzt wird.

bekannte Lehrerarbeitszeitstudie ermittelte für die Gymnasiallehrkräfte in NRW weniger als 43 Wochenstunden – zum Teil mit Extremwerten von maximal 81 und minimal 21 Wochenstunden am Gymnasium³). Und sie sind nur dann realisierbar, wenn die Zeit für die Korrekturen mit einem halbwegs realistischen Zeitfaktor (anders als beim ungeliebten „Hamburger Modell“) veranschlagt wird.

Im Gegensatz zum MSB und zur Rechtsprechung und zusammen mit der modernen Lehrerarbeitszeitforschung⁴ sind wir der Auffassung, dass sich außerunterrichtliche Lehrertätigkeiten wie eben Korrekturzeiten zwar nicht absolut, aber *hinreichend* genau ermitteln lassen⁵ (wobei eine minuten-genaue Erfassung weder möglich noch nötig ist). Zudem kann man u. E. nicht zeitliche Belastungen gegen andere Belastungen sinnvoll aufrechnen („Die Kollegin mit Deutsch und Englisch hat zwar ihre 700 Korrekturen pro Schuljahr, der Sportlehrer aber dafür den Lärm⁶ in der Sporthalle – das passt schon irgendwie alles mit der Belastung.“) – zumal letztere kaum valide zu messen sind.

2. Unser Entlastungsmodell

2.1 Finanzielle Konsequenzen des Entlastungsmodells

Die Anrechnung dieser Korrekturzeiten würde zu einer Verringerung des Stundendeputats führen, was logischerweise die Einstellung von mehr Lehrkräften erfordern würde. Ein „Nullsummenspiel“ wie beim (gescheiterten) Bandbreitenmodell ist hier nicht möglich. Allerdings würde der Mehrbedarf an Lehrkräften sicherlich durch eine sinkende Teilzeitquote abgedeckt werden, wenn bei erträglicheren Arbeitsbedingungen sich mehr Kolleginnen (es sind v. a. Frauen) und Kollegen wieder eine volle Stelle zutrauen.

Eine Deputatsverringerung für Gymnasiallehrkräfte mit einer höheren zeitlichen Belastung aufgrund der unterrichteten Fächer und/oder Jahrgangsstufen ist übrigens in anderen europäischen Staaten wie Finnland und etlichen anderen Bundesländern⁷ durchaus normal – in Bayern gibt es sogar Deputatsverminderungen um bis zu vier Wochenstunden explizit für Korrekturfachlehrer/innen.

3 Vgl. die entsprechende Tabelle auf Seite 3 der Zusammenfassung der NRW-Lehrerarbeitszeitstudie von Mummert & Partner von 1999 (vgl. Anhang auf S. 12). Ich besitze das entsprechende PDF-Dokument, konnte es aber im Internet nicht mehr ermitteln. (Die gedruckte Langfassung der seinerzeit aus immerhin mehrere Millionen Mark Steuergeldern finanzierten Studie ist bezeichnenderweise nur noch in zwei deutschen Bibliotheken vorhanden.)

4 Folgt man dem Lehrerarbeitszeitforscher Mussmann, ist stark zu bezweifeln, dass diejenige Lehrerarbeitszeit, die über die 25,5 Unterrichtsstunden pro Woche hinausgeht, „nur - grob pauschalierend - geschätzt werden kann“ (was im Übrigen noch nie geschehen ist ...), womit die Rechtsprechung (Az. 6 A 1353/12) und die NRW-Bildungspolitik seit Jahren die Nichtreformierung der Lehrerarbeitszeit begründen: „Das Problem der Unbestimmbarkeit kann nach den jüngsten Methodenfortschritten als überwunden und die Arbeitszeit von Lehrkräften somit als bestimmbar gelten.“ (https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/user_upload/PaedF_2018_04_Frank_Mussmann_Arbeitszeit.pdf, S. 3).

5 Die Ergebnisse einer Erhebung unseres Verbandes zu typischen Korrekturzeiten sind zu finden unter https://www.korrekturfachlehrer.de/images/Dokumente/Auswertung_Fragebogen_Aktion.pdf. Bei einer 2013 vom Bildungsministerium durchgeführte Pilotierungsmaßnahme, bei der erfahrene Lehrkräfte Grundkurs-Abiturklausuren in Englisch, Französisch und Spanisch nur in Bezug auf die Darstellungsleistung exemplarisch korrigierten, brauchten diese allein hierfür im Schnitt, bei anerkanntermaßen zügigem Arbeiten, mindestens schon 60 Minuten. Zu realistischen Korrekturzeiten vgl. auch den aktuellen Artikel „Arbeiter einer Bildungsindustrie“ von Nils B. Schulz in der „Frankfurter Rundschau“ vom 13.01.19 (<https://www.fr.de/wissen/arbeiter-einer-bildungsindustrie-11415621.html>).

6 Unerwähnt bleibt dann meistens, dass der Lärm von bis zu 34 zunehmend verhaltensoriginellen Gymnasiast/inn/en in einer 5. oder 6. Klasse in viel zu kleinen Klassenräumen durchaus auch beträchtlich sein kann.

7 So etwa im Schuljahr 2016/17 in Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und im Saarland (vgl. <https://www.lehrerfreund.de/schule/1s/lehrer-deputat-pflichtstunden/4370>).

2.2 Mögliche inhaltliche Ausgestaltung des Modells

Auf unserer Homepage⁸ stellen wir Rechenbeispiele vor (s. auch den Anhang auf S. 11), bei denen sich die Stundenreduzierung errechnet aus dem Produkt der Anzahl der Klassenarbeiten/Klausuren (in den Nebenfächern wie in den Hauptfächern), der Anzahl der mitschreibenden Schüler/innen und einem jahrgangsabhängigen Koeffizienten, der bei den Klassen 7 bis 9 doppelt so hoch angesetzt wird wie bei den Klassen 5 und 6 und in der EF, Q1 und Q2 viermal so hoch. Eins dieser Beispiele zeigt, wie ein/e typische/r Korrekturfachlehrer/in dann statt der üblichen 25,5 Wochenstunden (nach der alten Deputatsregelung) nurmehr 19 Wochenstunden zu unterrichten hätte.⁹

2.3 Möglichkeiten und Grenzen des Modells

Uns ist bewusst, dass dieses Modell ein verbesserungsfähiger Kompromiss aus mehr Faktenorientierung, Verwaltungspraktikabilität, Akzeptanzfähigkeit, politischer Durchsetzbarkeit ist und dass bestimmte Unterasspekte genauer ausgearbeitet werden müssten. (Das verschieben wir aber im Sinne von Arbeitsökonomie und angesichts unserer begrenzten Ressourcen auf den Zeitpunkt, ab dem mehr Arbeitszeitgerechtigkeit auch tatsächlich politisch gewünscht oder auf juristischem Wege durchgesetzt ist.) Das Modell ist z. B. immer noch insofern ungerecht¹⁰, als etwa in Klasse 9 eine Mathearbeit sehr viel schneller zu korrigieren ist als eine Deutsch- oder Englischarbeit. Differenziertere Koeffizienten wären zwar grundsätzlich *ermittelbar*, aber erfahrungsgemäß schwerer *vermittelbar* und somit politisch wohl kaum durchzusetzen. Zu klären wäre auch, ob die erkorrigierten Ermäßigungsstunden sofort vom Stundendeputat abgezogen werden (oder erst im folgenden Schuljahr) oder, ob der jeweilige Zeitaufwand für die Erstellung einer Klassenarbeit/Klausur ebenfalls zu berücksichtigen ist. Zudem könnte man auch eine Deckelung (z. B. auf maximal fünf Korrekturgruppen) erwägen, denn auch in nur 19 Wochenstunden lassen sich bequem noch sechs dreistündige Kurse „unterbringen“. Dies bedeutet in den Hauptfächern bei durchschnittlich großen Lerngruppen immer noch kaum zumutbare 600 Klassenarbeiten/Klausuren pro Schuljahr.

Mit all diesen Mängeln wäre aber ein Modell, bei dem beliebig viele und beliebig aufwendige Korrekturen nicht länger schlicht und einfach unter den Tisch fallen, immer noch um einiges besser und gerechter als das derzeitige System in NRW, bei dem die Festsetzung des Stundendeputats und der Besoldung sich überhaupt nicht am (grundsätzlich empirisch messbaren) tatsächlichen unvermeidlichen zeitlichen Arbeitsaufwand¹¹ orientiert¹². Das treibt immer mehr Kolleginnen und Kolle-

8 Vgl. <https://www.korrekturfachlehrer.de/images/Dokumente/HomeunterpageBerechnungDeputat.pdf>.

9 Die Verwaltungspraktikabilität ist aus unserer Sicht durchaus gegeben – die derzeit eingesetzten Schulverwaltungsprogramme oder selbst einfache Tabellenkalkulationen bewältigen weitaus komplexere Rechenaufgaben.

10 Es mag gut sein, dass wir Hauptfachlehrer/innen auch nicht wissen, wie Gerechtigkeit in Bezug auf die Lehrerarbeitszeit am Gymnasium aussehen kann. Durch unsere tägliche Erfahrung und empirische Studien wissen wir aber, wie sie sicher *nicht* aussehen kann ...

11 Besonders wieder bei den Hauptfachlehrkräften erhöht sich dieser Arbeitsaufwand noch einmal zusätzlich beträchtlich durch Klassenleitungen, mehr Elterngespräche, viel längere Elternsprechtage, Förderpläne, Förderplangespräche (beide mit sehr zweifelhafter Kosten-Nutzen-Relation), Lernstandserhebungen und deren Evaluation(ssimulation), individuelle Förderung und Differenzierung, Inklusion (inkl. zeitraubender Absprachen mit schlecht integrierten Förderlehrkräften), Integration etc.

12 Eine Arbeitszeit(nicht)regelung wie die der Lehrerinnen und Lehrer muss sich wohl kaum ein anderer Berufsstand gefallen lassen. Die meisten Berufstätigen werden nach der tatsächlichen Arbeitszeit bezahlt, die z. B. durch Stempeln oder modernere Methoden der Arbeitszeiterfassung nachgehalten wird. Und nicht wenige Berufsstände wie etwa Anwälte, Unternehmensberater, Handwerker rechnen stundengenau (oder sogar viertelstundengenau) ab. Was würden diese wohl von dem Ansinnen halten, dass sie innerhalb von 41 Wochenstunden nahezu beliebig viele Autos zusätzlich zu reparieren oder Satzätze zusätzlich zu formulieren haben, zum immer gleichen Pauschalpreis? Denn nichts anderes bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer folgender Auszug aus einem Urteil (Az. 6 A 1353/12), mit dem eine Klage gegen zu hohe Zusatzbelastungen durch Korrekturen abgewiesen wurde: „Die Zuweisung von

gen in Teilzeit, Arbeitsvermeidung, Gratifikationskrisen und Burnout.

Ein Entlastungssystem wie das oben skizzierte würde die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass weniger Kolleg/inn/en erkranken oder sich, damit dies nicht passiert, in Teilzeit flüchten. Dadurch fänden wieder mehr qualifizierte Unterrichtsstunden statt und weniger Student/inn/en, Fitnesstrainer/innen, Diplom-Grafiker/innen, Fremdsprachenkorrespondent/inn/en, lateinaffine Schornsteinfeger/innen und ähnliche Ersatzkräfte würden an den Gymnasien gebraucht und eingesetzt.

Die Lehrergesundheit und die Berufszufriedenheit würden sich erhöhen, mit positiven Auswirkungen auf das Schulklima, die Unterrichtsqualität und nicht zuletzt auch auf die Landeskasse. Abnehmen würde dagegen sicherlich die Zahl der Fehltage wegen „Krankheit aus organisatorischen Gründen“¹³, die dann auch wieder von einem ohnehin schon belasteten Kollegium aufgefangen werden müssen.

2.4 Gegenargument Lehrermangel

Als Argument gegen die Einstellung von mehr (Hauptfach-)Lehrkräften wird von der Ministerin gerne der derzeitige Lehrermangel genannt. Der ist allerdings am Gymnasium (noch!) nicht so hoch wie z. B. an den Grundschulen oder an den Berufsschulen und zudem v. a. auf bestimmte Fächer (wie z. B. im MINT-Bereich) beschränkt. Was spräche also dagegen, in einem ersten Schritt hin zu mehr Arbeitszeitgerechtigkeit zunächst pragmatisch diejenigen Kolleginnen und Kollegen mit den Fächern zu entlasten, bei denen die zeitliche Mehr- bzw. Überbelastung durch Korrekturen als hinlänglich empirisch abgesichert angesehen werden kann, etwa in den Fächern Deutsch und Englisch – selbstverständlich nicht (wie beim gescheiterten Bandbreitenmodell) auf Kosten derjenigen, die zu jenem Zeitpunkt noch nicht solchermaßen entlastet werden können, weil sie Mangelfächer unterrichten und/oder ihre zeitliche Belastung durch Korrekturen und andere unvermeidbare außerunterrichtliche Tätigkeiten zunächst genauer untersucht werden müsste.

2.5 Gegenargument Finanzierbarkeit

Als weitere Hürde bei der Einführung solcher Entlastungsmodelle werden natürlich immer die knappen finanziellen Ressourcen angeführt (angeblich begrüßt der jeweilige NRW-Finanzminister die jeweilige NRW-Bildungsministerin schon mal gerne doppeldeutig mit „meine Teuerste!“ ...). Allerdings gilt m. E. nach wie vor John F. Kennedys Erkenntnis „Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung: keine Bildung.“. Hier wünschen wir uns eine verantwortungsvollere und eine

Unterrichtsverpflichtung führt [...] zu einem Verbrauch von Arbeitszeit, definiert deren Grenzen aber nicht.“. Das ist für unseren Dienstherrn bzw. Schulleitungen äußerst praktisch, weil ein Freibrief dafür, einer Lehrkraft nahezu beliebig viel Arbeit aufzupacken, z. B. in einem Schuljahr acht jeweils dreistündige Kurse in Deutsch und Englisch mit einer unvermeidlichen Korrekturbelastung von etwa 800 Klassenarbeiten/Klausuren, vorsichtig gerechnet – gerne noch mit einer Klassenleitung und/oder einem Schüleraustausch als Dreingabe. (Anonymisierte Beispiele aus unserer täglichen Personalratspraxis stellen wir gerne zur Verfügung.) Das macht aber nichts, denn schließlich ist es ja „letztlich Sache des einzelnen Lehrers, ob [sic!] und wie er die ihm übertragenen Aufgaben in der für alle geltenden Arbeitszeit erledigt“. Ich kenne allerdings keine Kolleg/inn/en, die im Sinne dieser grotesk schlampigen juristischen Begründung die eine oder andere Klausur einfach mal weglassen, wenn's zeitlich gerade nicht so passt. Oder die eine Englischklausur in der Eph auf den Rat wohlmeinender Nebenfachkollegen hin („Die Schüler lesen deine Korrekturen und den Kommentar doch sowieso nicht“) „ein bisschen schneller“ und „ein bisschen weniger pedantisch“ korrigieren und dann nur jene 12,5 min dafür brauchen, welche die Berliner Bildungsverwaltung 2006 auf Nachfrage von Juristen dafür ansetzte (vgl. <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/panorama/korrigieren-im-akkord/686956.html>) ... Das OVG Lüneburg sieht übrigens in der Aufgabenzuweisung an Lehrkräfte ohne vorherige sorgfältige empirische Ermittlung ihrer tatsächlichen Arbeitszeit einen „Verstoß gegen den allgemeinen Gleichheitssatz (Art. 3 Abs. 1 GG) in seiner Ausprägung als Willkürverbot“ (Az. 5 KN 148/14).

13 So wird das in der niedersächsischen Lehrerarbeitszeitstudie von 2016 in erfrischender Ehrlichkeit genannt (https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/user_upload/AZS_PK/2016-08-01_Arbeitszeitstudie_2015-2016_Ergebnisbericht_final.pdf, S. 188).

weiter vorausschauende Finanzierung der NRW-Bildungspolitik, die nicht nur in Kategorien wie Außenwirkung, Placebo-Notfallpläne, Sparziele, Machterhalt, Wiederwahl denkt, sondern in größeren Zeiträumen. Auf lange Sicht erzielen eine nachhaltige und konsistente Verbesserung der Schulqualität und eine höhere Berufszufriedenheit und -tauglichkeit der Lehrkräfte sowie ein Wiederanstreben echter Studierfähigkeit auch eine finanzielle Rendite – etwa durch geringere Krankenstände bei den Lehrkräften, eine leichtere Gewinnung von (geeignete[re]m!) Lehrernachwuchs¹⁴, das Einsparen teurer Vor- und Brückenkurse an den Unis (in denen die Abiturient/inn/en wenige Wochen nach Erlangung ihrer Hochschulreife noch einmal das Bruchrechnen wiederholen müssen, um ein WiMINT-Studium schaffen zu können¹⁵), weniger Studienabbrüche u. v. m.

2.5.1 Möglichkeiten der Gegenfinanzierung

2.5.1.1 Aussetzung/Abschaffung/Umwidmung der Qualitätsanalyse

Zusätzliche finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen könnten in mehrfacher Hinsicht zur Entlastung der Gymnasiallehrkräfte genutzt werden, wenn die Qualitätsanalyse (QA) ausgesetzt bzw. ersatzlos gestrichen werden würde. (Das wäre keinesfalls gleichbedeutend mit einem Ende der nach wie vor notwendigen – und durchaus von den derzeitigen „Qualitätsanalytiker/inne/n“ durchführbaren – Qualitätssicherung und vor allem -steigerung am Gymnasium!)

Die umstrittene QA, auch in ihrer jetzigen (schon reformierten) Form, verschwendet Lehrerarbeitszeit (etwa durch die Produktion von Papierbergen, die fast niemand liest), die in die Unterrichtsvorbereitung viel besser investiert wäre. Sie vernichtet Motivation und gefährdet zusätzlich die Gesundheit, denn sie wird von den meisten (insbesondere den berufserfahreneren) Kolleginnen und Kollegen keinesfalls als ernstzunehmendes Beratungsangebot, sondern vielmehr als Gängelungs-, Kontroll- und Steuerungsinstrument wahrgenommen, das sie in ihrer pädagogischen Freiheit einschränkt. Zudem sind ihre Ergebnisse angesichts ungeeigneter Methoden zur Messung von Unterrichtsqualität fragwürdig, dämmern nach meinem Eindruck höchstens auf den Schul-Homepages in einer Positivauswahl zu Werbezwecken vor sich hin und finden an den meisten Gymnasien im Schulalltag aus guten Gründen in der Praxis kaum Berücksichtigung. Sie haben in den letzten zehn Jahren nicht erkennbar zur Steigerung der Schulqualität beigetragen, sie im Gegenteil durch die zusätzliche zeitliche und psychische Belastung der beteiligten Lehrkräfte m. E. verschlechtert.

Die fragwürdige Rolle der Qualitätsanalyse zur Durchsetzung von „Change Management“

Sehr erhellend sind in dieser Hinsicht zum einen die vom MSB angeforderten Stellungnahmen zur QA etwa von Prof. Dr. Jochen Krautz und Dr. Matthias Burchardt¹⁶ und zum anderen der Tagungsband¹⁷ zur Veranstaltung „Time for Change?“ an der Uni Wuppertal im Februar 2018, der unter gro-

14 Die derzeitige Lehrgewinnungskampagne kann m. E. getrost als gescheitert betrachtet werden. Selbst unsere Schüler/innen als eine der Zielgruppen finden Sprüche wie „Job mit Pultstatus – Gönn dir!“ peinlich. (Davon abgesehen ist Lehrer/in im Glücksfall eine Berufung, immer aber ein Beruf und lediglich in traurigen Fällen nur noch ein „Job“.) Und die meisten Schüler/innen, vor allem die guten, favorisieren auf Nachfrage andere Berufe als das Lehramt an Gymnasien, durchaus auch mit Verweis auf die hohe (und ungleich) verteilte zeitliche und psychische Belastung (vgl. hierzu die Ergebnisse meiner nicht repräsentativen Umfrage unter 21 Q1-Schüler/inne/n zu einem Gymnasiallehramt als mögliches Berufsziel im Anhang ab S. 13). Im Übrigen bleibt auch die Gewinnung von Gymnasiallehrkräften für den Grundschulbereich weit hinter den Erwartungen des Ministeriums und dem Bedarf zurück – wohl deswegen wird derzeit auffallend laut über eine Besoldungserhöhung der Grundschullehrkräfte nachgedacht.

15 Vgl. den einschlägigen Brandbrief besorgter Mathematik-Professor/inn/en und -Lehrer/innen vom 17.03.17 (<https://www.tagesspiegel.de/downloads/19549926/2/offener-brief.pdf>).

16 Vgl. die Links zu den beiden Beiträgen unter <https://schule-intakt.de/2015/die-qualitaetsanalyse-ein-seelenloses-instrument-zur-gleichschaltung-von-schulen/>.

17 Er kann frei heruntergeladen werden unter <https://bildung-wissen.eu/veranstaltungen-1/gbw-tagungen-2018/tagungs->

ßem Zuspruch von der „Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V.“ veranstaltet wurde und kritische Beiträge renommierter Bildungsforscher enthält. Etwa von Prof. Dr. Volker Ladenthin zur QA und generell zur neoliberalen Durchökonomisierung der Bildung nach den Vorstellungen der OECD¹⁸ (v. a. seit dem PISA-Schock 2001) auf Kosten der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte¹⁹ und auch der Bildungsqualität und Studierfähigkeit der Studienanfänger/innen. Und nicht zuletzt auch auf Kosten der Wirtschaft²⁰ – ein Argument, das eine von CDU und FDP geführte Landesregierung vielleicht noch am ehesten ernstnehmen dürfte.

2.5.1.2 Reduzierung/Abschaffung von wenig hilfreichen Fortbildungsveranstaltungen

Einsparpotenziale sehen wir auch bei entsprechenden fragwürdigen Fortbildungs- und Implementationsveranstaltungen, die weniger der (immer stärker reduzierten) fachlichen Fortbildung als vielmehr dazu dienen – sanft im Ton²¹, aber letztlich undemokratisch und unter Missachtung der pädagogischen Freiheit – das oben angedeutete „Change Management“ zu betreiben, bei dem einseitig bestimmte Vorstellungen von Unterricht wie die Kompetenzorientierung oder die starke Propagierung des selbstgesteuerten Lernens (gerne zum Wohl der IT-Branche möglichst durchdigitalisiert ...) in die Kollegien getragen werden sollen. Auch scheinen uns manche Gesundheitstage oder -fortbildungen entbehrlich – zumindest jene, bei denen erwachsenen Akademiker/innen zu mehr Feng Shui im Lehrerzimmer und zu Wohlfühlbeauftragten geraten wird ...

2.5.1.3 Beauftragung geeigneterer Institutionen für die Lehrergesundheit

Ferner wäre zu überlegen, ob nicht Maßnahmen zur Erhaltung und Stärkung der Lehrergesundheit eher z. B. von den landeseigenen Universitäten qualifizierter, faktenorientierter, bedarfsgerechter und kostengünstiger erarbeitet und durchgeführt werden könnten als von der BAD GmbH. Denn diese ist ein gewinnorientiertes Unternehmen und ihre immer gleichen Fortbildungen zu Stress/Resilienz/Rücken als Allheilmittel werden von nicht wenigen Kolleg/inn/en als wenig hilfreich z. B. für ihren *work-privacy*-Konflikt erlebt. Zudem ist aus unserer Sicht ein Großteil der gesundheitlichen Probleme der Lehrer/innen nicht durch ihr *Verhalten* bedingt, sondern durch die *Verhältnisse*.

Sparen könnte man auch an Erhebungen wie der COPSOQ-Studie, die zumindest in manchen Aspekten so schlampig durchgeführt wurde, dass sie erhebliche Zweifel an der Aussagekraft ihrer Ergebnisse weckt – wie in Fußnote 1 am Beispiel der Korrekturbelastung dargelegt, deren hemdsärmelige Ermittlung wir als einst wissenschaftlich ausgebildete Menschen mit offenem Munde bestaunen.

[bericht-time-for-change-wuppertal.html](#).

- 18 Vgl. das Zitat „Allein die Tatsache, dass die ehemalige Schulministerin im Vorwort der Kernlehrpläne von Nordrhein-Westfalen auf die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) verweist, die nachdrücklich die Bedeutung von Humankapital in Bildungskontexten betont, sollte Lehrerinnen und Lehrer skeptisch stimmen und aufhorchen lassen.“ aus dem Aufsatz „Time for Change? – Welcher Change? Zwischenrufe aus der Praxis“ von Sascha Frick aus dem in Fußnote 17 erwähnten Tagungsband (S. 211).
- 19 Frick zufolge sollen Lehrerinnen und Lehrer offenbar zu reinen „Potenzialentfaltungskoaches“ werden, „deren Hauptanliegen es ist, Schülerinnen und Schüler[r] bei der permanenten Optimierung ihres Humankapitals zu beraten“ (S. 211 des in Fußnote 17 erwähnten Tagungsbandes). Wünschenswert wäre aber u. E. die Gewinnung bzw. die Stärkung fachlich versierter und menschlich überzeugender Lehrerpersönlichkeiten – deren Bedeutung für den Lernerfolg zuletzt wieder die Hattie-Studie betont hat.
- 20 „Die vorgeblich durch Zwänge der Wirtschaft erforderliche Ökonomisierung der Bildung ist der falsche Weg. Indizien belegen, dass eben sie die Schäden verursacht, die man beklagt.“ – so der ehemalige BMW-Manager Eberhard von Kuenheim in seinem vielzitierten Artikel „Wider die Ökonomisierung von Bildung“ in der FAZ vom 13.04.2011 (das Original konnte ich leider im Internet nicht mehr ermitteln).
- 21 Frick verweist in seinem in Fußnote 18 angesprochenen Aufsatz auf den von dem Philosophen Robert „Pfaller herausgearbeitete[n] Gegensatz von sanfter Sprache und der ihr hohnsprechenden Realität auch im Schulalltag [...]: Zukunfts-, Qualitäts-, und ‚Kuschelrhetorik‘ auf der einen Seite, Zeitdruck, sukzessive Überforderung, Depression, Bürokratisierung, Zurückdrängung des Kerngeschäftes und eklatante Niveausenkungen auf der anderen“, S. 213).

3. Entlastung von Vielkorrigierer/innen wirklich nötig und sinnvoll?

Bedarf es zur Lösung der oben skizzierten Probleme allerdings wirklich einer Entlastung der Vielkorrigierer/innen? Muss man diese auf Lebenszeit abgesicherte besserverdienende Kaste wirklich noch mehr schonen und teures Geld für noch mehr solcher später pensionsberechtigten Lehrkräfte ausgeben, wenn die doch ohnehin ihre Korrekturen erledigen müssen, weil sie gar keine andere Wahl haben? Funktioniert das Gymnasium nicht nach wie vor immer noch einigermaßen, auch ohne solche Sonderkonditionen für eine kleine Teilgruppe dieses ohnehin hoch privilegierten Berufsstandes, dessen bekanntermaßen ständiges Jammern auf hohem Niveau als ebenso ignoranter wie gestrost ignorierbarer Teil der üblichen Lehrerfolklore anzusehen ist?

3.1 Mittelbare Auswirkungen der Überlastung (v. a.) der (Hauptfach-)Lehrkräfte

Drei Mal nein! Abgesehen davon, dass solche Stammtischparolen zynisch sind und sich mit der Fürsorgepflicht des Dienstherrn nicht vertragen, funktioniert das NRW-Gymnasium eben nicht mehr, wenn es zwar immer mehr Abiturient/inn/en mit immer besseren Noten „produziert“, diese aber immer weniger studierfähig und immer weniger jene geistige Elite sind, denen man später anspruchsvolle und verantwortungsvolle Positionen anvertrauen möchte.²²

Dieser Niedergang ist m. E. nicht nur, aber auch zurückzuführen auf die zunehmende Arbeitsverdichtung bzw. -überlastung der Gymnasiallehrer/innen, v. a. in den (klassenleitungsaffinen) Hauptfächern. Nicht wenige Kolleg/inn/en machen zum Schutz ihrer Gesundheit und/oder ihrer Familie gegen ihren Willen Abstriche an der Qualität ihrer Arbeit. Das äußert sich unter anderem dann so:

3.2 Unmittelbare Auswirkungen von Überlastung auf die Qualität von Unterricht und Schule

- schlechtere Unterrichtsvorbereitung in Phasen zu starker Korrekturbelastung (auch bei berufserfahrenen Lehrkräften!) und damit auch schlechtere Qualität unseres „Kerngeschäfts“, nämlich des Unterrichts.
- Reduzierung/Aussetzung von eigentlich notwendigen, mindestens aber sinnvollen Überprüfungen wie schriftliche Vokabeltests, Lektüre-Abfragen, Hausaufgaben-Kontrollen (Stichprobe) u. Ä., weil all dies eine (zeitweise) kaum noch leistbare Zusatzbelastung bedeutet.
- weniger gründliche, weniger informative, weniger individuelle Korrekturen, dazu unter bewusstem Verstoß gegen das eigene Berufsethos (unbefriedigend, frustrierend, entfremdend, burnoutfördernd) und gegen die gesetzlichen Vorgaben, wodurch die Noten und die Lehrkräfte selber angreifbar werden (sowohl in der Sache als auch juristisch).
- Berichtigungen werden nicht mehr verlangt und/oder kontrolliert (Nachberichtigungen schon gar nicht), gezieltes Arbeiten an den individuellen Defiziten und entsprechende Lernfortschritte bei der Schreibkompetenz werden so weniger wahrscheinlich.²³

22 Vgl. hierzu die kritischen Beobachtungen des ehemaligen Gymnasiallehrers und heutigen Pädagogikprofessors Dr. Volker Ladenthin unter http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/11/9_2014_ladenthin.pdf. Sie beziehen sich zwar auf die „Generation G8“, einige Kritikpunkte sind aber meiner eigenen Erfahrung nach bei ausbleibenden echten Reformen durchaus auf die neue „Generation G9“ übertragbar.

23 Wie bitter nötig gerade heute eine kontinuierliche Förderung der Schreibkompetenzen ist, angesichts der abnehmenden Beherrschung von Rechtschreibung und Grammatik auch bei den Student/inn/en, zeigen folgende Auszüge aus einem FAZ-Artikel der Dozentin und Journalistin Dr. Hannah Bethke vom 27.03.14: „An deutschen Schulen und Universitäten hat eine systematische Niveaunivellierung stattgefunden, die das Ergebnis einer wachsenden Scheu ist, den Lernenden gegenüber Grenzen zu ziehen, schlechte Leistungen als solche zu benennen“; „In der erschütternden Unkenntnis der deutschen Orthographie drückt sich nicht nur aus, dass offensichtlich kaum noch Bücher gelesen werden. Sie spiegelt auch ein Problem wider, das mit der Abschaffung des Frontalunterrichts – die, man glaubt es nicht, im Jahr 2014 immer noch als innovativ angepriesen wird – eingetreten ist: Der Verzicht auf Anleitung führt dazu, dass eine Fehlerkontrolle ausbleibt und die Schüler in ihrem oftmals falschen Selbstbild von ihren Leistungen nicht nur bestärkt, sondern paradoxerweise gleichzeitig auch alleine gelassen werden. Allzu oft wird an den Universitäten dieses

- Bereicherungen des Schullebens wie eine Theater-AG, Italienisch-AG, Film-AG, AG „Kreatives Schreiben“ (für die es i. d. R. keine Entlastungsstunden gibt) wird ein/e Vielkorrigierer/in mit Sprachfächern aus Selbstschutz nicht anbieten (und kann sich damit auch nicht so gut für ein Beförderungsamt positionieren – dessen bessere Bezahlung die Einbußen bei Einkommen und Pension durch eine Deputatsreduzierung wegen Überlastung abmildern könnte).
- Versuchung, in Phasen starker Belastung korrigierfreundliche Klassenarbeiten zu stellen – mit *multiple choice*-Aufgaben zu Lese- und Hörverstehen in Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und (nicht mehr gestatteten) reinen Grammatikarbeiten in Deutsch. Die zunehmend schlechten Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden davon nicht besser.
- Selbstschutz durch (zu) gute Noten („Die Abfassung zusätzlicher Förderpläne ist zeitlich nicht auch noch drin – also kriegt meine Fünferkandidatin halt doch wieder ihre schlechte Vier.“; „Ich kann mir momentan weder zeitlich noch emotional langwierige Diskussionen mit der unangenehmen Frau Dr. Müller-Lüdenscheid darüber leisten, warum im ersten Halbjahr ihr Tristan diesmal eine Zwei und keine Eins in Deutsch bekommt.“): Schüler/innen, Eltern, Schulleitung sind dann zwar alle zufrieden – aber man selber (und strengere Kolleg/inn/en) nicht, daraus entstehen Frustration, Verlust der Selbstachtung sowie allgemeiner Niveauverlust und Entwertung der Noten und letztlich des Abiturs und seiner Aussagekraft.
- mehr Fälle von „Krankheit aus organisatorischen Gründen“²⁴ (v. a. vor den Zeugnissen), um die Heftberge bewältigen zu können. Diese geht zu Lasten der Unterrichtsqualität (durch Vertretungsunterricht) und wiederum der Selbstachtung und der Kolleg/inn/en, die einen vertreten müssen. Und an vielen Tagen ist für Hauptfachlehrkräfte eine „heftige“ kurze Krankheit gar keine Option, da es wahrscheinlich mal wieder die letzte Stunde vor einer der zahlreichen Klausuren oder Klassenarbeiten ist, man jemanden zum Nachschreiben einbestellt hat, eine wichtige Konferenz oder Besprechung ansteht, man dem Referendar Hilfe bei seinen Unterrichtsentwurf in einer Freistunde zugesagt hat etc.
- weniger Zeit und Kraft für erzieherische und andere pädagogische Aufgaben²⁵ (oder auch „nur“ für die typischen Klassenleitungsaufgaben) und Herausforderungen, die immer mehr zunehmen; weniger Kraft und Zeit für Material-, Gedanken- und zwischenmenschlichen Austausch im Kollegium; starke Störung der persönlichen *work-privacy-balance*²⁶ (vgl. die entsprechenden Ergebnisse der COPSQ-Studie) – mit den Folgen Resignation, Frustration, Burnout.
- falscher blamabler Eindruck bei Schülereltern bzw. der Öffentlichkeit, dass für außerunterrichtliche Schulveranstaltungen (wie Konzerte, Jubiläen, Ausstellungen, Schülervorträge, Theateraufführungen, Sportfeste etc.) sich die Lehrkräfte nicht interessieren und deshalb fernbleiben – es geschieht meist aber eher aus Selbstschutz, denn viele von uns brauchen wenigstens die Nachmittage und Abende für die Unterrichtsvorbereitung, die Korrekturen, Organisatorisches, die Partnerschaft, die Familie, die Regeneration.

Problem nicht etwa behoben, sondern durch die (verantwortungslose!) inflationäre Vergabe guter Noten fortgesetzt.“ (https://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/sprachnotstand-an-der-uni-studenten-koennen-keine-rechtschreibung-mehr-12862242.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0).

24 Vgl. hierzu Fußnote 13 auf Seite 5.

25 Alle Eltern dürften aus eigener und oft genug schmerzlicher Erfahrung wissen, wie viel Zeit, Geduld, Mühe, Frustrationstoleranz es braucht, um Kinder und Jugendliche zu erziehen – und wie groß die Versuchung werden kann, sich diese wichtige Tätigkeit (zu) leicht zu machen, wenn man sich ständig erschöpft und überfordert fühlt. Wieso sollte es den Lehrerinnen und Lehrern – oft selber Eltern – in der Schule anders gehen?

26 Diese sich so eventuell nach einem Luxusproblem anhörende Störung kann sich ganz konkret darin äußern, dass z. B. der vernachlässigte Partner sich jemandem mit mehr Zeit und weniger schlechter Laune zuwendet, dass man keine Zeit für die alternden, kränkelnden Eltern hat, man seinen Kindern nicht gerecht werden kann, einstmalige Hobbys aufgibt, nicht auf seine Gesundheit und seinen Körper achtet. Beziehungs- und Gesundheitspflege sind für die vielbeschworene Salutogenese unverzichtbar, die nichts, aber auch gar nichts mit jenem übertriebenem Hedonismus und untertriebenem Berufseifer zu tun hat, den insbesondere Schulleitungen (nicht selten ohne Betreuungspflichten, sehr selten mit zwei Korrekturfächern) insbesondere Berufsanfänger/innen gerne insbesondere dann unterstellen, wenn diese eine Deputatsreduzierung wegen Überforderung beantragen. (Zum Thema „gezielte Überforderung als subtiles Mittel des *Change Management*“ [s. S. 6f.] vgl. etwa S. 68, 76, 109f., 203 des in Fußnote 17 erwähnten Tagungsbandes.)

4. Nachbemerkung

Dass die Umsetzung eines Entlastungsmodells wie des oben genannten auf Widerstand und Skepsis stößt, ist zu erwarten. Nicht zuletzt auch deswegen, weil die NRW-Bildungspolitiker/innen mit ihrer abgehobenen Vogelperspektive auf die Schulwirklichkeit immer noch zu glauben scheinen, es sei mit ein paar kostenlosen Placebo-Reförmchen getan (weniger Dokumentationspflichten, mehr Schulassistent/inn/en – wovon zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht viel zu spüren ist). Auch räum(t)en die NRW-Schulministerinnen immer anderen schulischen Baustellen (wie derzeit Inklusion, Integration, G9 etc.) höhere Priorität ein als den Arbeitsbedingungen und der Arbeitszeitgerechtigkeit bei den „Wasserträgern“ des Gymnasiums, den Lehrkräften mit Korrekturverpflichtungen, welche fast allein die schriftliche Ausdrucksfähigkeit sichern (sollen).

Aus den oben ausgeführten Gründen ist es im Sinne aller Lehrerinnen und Lehrer und aller Schülerinnen und Schüler an unseren Gymnasien, dass den berechtigten Belangen der Hauptvermittler/innen von für Studium und Ausbildung zentralen Fähigkeiten und Fertigkeiten endlich rasch und wirksam Rechnung getragen wird – bei allen zugestandenen Problemen und Hindernissen, z. B. hinsichtlich der Akzeptanz oder der Finanzierbarkeit der Entlastung von Korrekturfachlehrer/inne/n.

Hier gilt nach wie vor Hermann Hesses Erkenntnis:

„Man muss das Unmögliche versuchen, um das Mögliche zu erreichen!“

5. Anhang:

5.1 Rechenbeispiele

Für eine praktikable, pauschalisierte Deputatsverringerung aufgrund von Korrekturleistungen legen wir folgende Faktoren zugrunde: Klausuranzahl (KA), Schülerzahl (SuS) und einen jahrgangsabhängigen Koeffizienten (JK).

Damit ergibt sich folgende Formel für eine sofortige Deputatsminderung (Korrekturzuschlag) aufgrund von Korrekturleistung für eine übernommene Lerngruppe:

$$\text{Deputatsminderung} = \text{KA} \times \text{SuS} \times \text{JK}$$

Für die jahrgangsabhängigen Koeffizienten legen wir folgende Werte zugrunde:

$$\text{JK (EF - Q2)} = 0,0375$$

$$\text{JK (7 - 9)} = 0,0167$$

$$\text{JK (5 - 6)} = 0,0083$$

Berechnungsbeispiele für Lerngruppen:

Bei Übernahme eines 3-stündigen Grundkurses Englisch mit 20 SuS erhalten Sie eine sofortige Deputatsminderung (Korrekturzuschlag) von 1,5 Schulstunden ($2 \times 20 \times 0,0375 = 1,5$), der Kurs wird Ihnen also mit insgesamt 4,5 ($3 + 1,5$) Schulstunden angerechnet.

Für einen Leistungskurs Geschichte mit 24 SuS werden Ihnen nicht 5 Schulstunden angerechnet, sondern 6,8 ($2 \times 24 \times 0,0375 = 1,8$).

Für eine 6. Klasse mit 31 SuS, die alle Klassenarbeiten schreiben, werden Ihnen nicht 4, sondern fast 5 ($4,77$) Schulstunden angerechnet ($3 \times 31 \times 0,0083 = 0,77$).

Berechnungsbeispiel für den Unterrichtseinsatz einer Lehrkraft:

Lerngruppe	Schulstunden	Korrekturzuschlag (Deputatsminderung)	Gesamt
LK 25S 2K	5	1,88	6,9
GK 27S 2K	3	2,03	11,9
9 29S 2K	3	0,96	15,9
6 28S 3K	4	0,69	20,6
5 29S 3 K	4	0,72	25,3

Die Lehrkraft hat damit 25,3 Schulstunden Anrechnung (entspricht nahezu einer vollen Stelle, nach der bisherigen Deputatsregelung von 25,5 Wochenstunden) – bei 19 zu erteilenden Unterrichtsstunden.

(Quelle: <https://www.korrekturfachlehrer.de/images/Dokumente/HomeunterpageBerechnungDeputat.pdf>)

5.2. Auszug aus der Arbeitszeitstudie von Mummert & Partner 1999



3

Die erfaßten durchschnittlichen Jahresarbeitszeiten liegen je nach Schulform zwischen 1.750 und 1.976 Stunden (siehe nachfolgende Tabelle).

Jährliche Arbeitszeit der Vollzeitkräfte in den einzelnen Schulformen (Stunden pro Schuljahr)				
Schulform	Durchschnittl. Jahresarbeitszeit	Minimum	Maximum	Standard- abweichung * Std.
Grundschulen	1.750	1.289	2.478	205
Hauptschulen	1.791	1.166	2.635	225
Realschulen	1.769	949	2.443	245
Gymnasien	1.900	930	3.562	309
Gesamtschulen	1.976	1.207	3.152	295
Berufsbildende Schulen	1.839	606	3.000	283
Kollegschulen	1.798	923	3.133	335
Sonderschulen	1.828	948	2.612	242
Schulen 2. Bildungsweg	1.864	973	2.772	327

Tabelle 1 *Jährliche Arbeitszeit der Vollzeitkräfte in den einzelnen Schulformen (Stunden pro Schuljahr)*

* Standardabweichung: Innerhalb der angegebenen Stundenabweichung zur Durchschnittsarbeitszeit liegen 2/3 aller Antworten

5.3 Informelle Umfrage unter 21 Q1-Schüler/innen zum möglichen Berufsziel „Gymnasiallehramt“

Im Rahmen einer Veranstaltung zur Studien- und Berufsorientierung am 12.02.19 am Aldegrev-Gymnasium Soest beantworteten 21 Q1-Schüler/innen in Stichworten und anonym die beiden Fragen, warum sie sich den Beruf des Gymnasiallehrers vorstellen bzw. nicht vorstellen könnten und was ihre (sonstigen) Berufsziele sind.

5.3.1 Ergebnisse

5.3.1.1 Berufswünsche

Als Berufswünsche wurden genannt: Informatiker; Chemiker; Architekt; Makler [2x]; Arzt [2x]; Zahnarzt [2x]; Polizist; „Bürojob“ [!]; Beruf im Bereich Wirtschaft; Organisation/Marketing oder Kunst/Gestaltung oder Politik (mit Einsatz für ein neues; besseres Schulsystem [!]); Moderatorin²⁷; Grundschullehramt [2x]; Gymnasiallehramt [2x].

5.3.1.2 Vorteile des Gymnasiallehramts aus Schülersicht

Als Vorteile des Lehramts an Gymnasien wurden genannt:

- a) guter Verdienst [2x],
- b) „viel frei (Ferien)“,
- c) wenig Arbeitsstunden im Vergleich zu anderen Berufen,
- d) Beamtenstatus/Unkündbarkeit/Arbeitsplatzsicherheit,
- e) recht freie Arbeitsgestaltung,
- f) Vereinbarkeit von Familie und Beruf („praktische Arbeitszeiten [mit Familie]“),
- g) Möglichkeit, mit älteren Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.

5.3.1.3 Nachteile des Gymnasiallehramts aus Schülersicht

Als Nachteile des Gymnasiallehramts wurden genannt:

- h) schwieriges Studium,
- i) viel Arbeit und Organisation,
- j) „mittlerweile Arbeitsbedingungen nicht allzu gut“,
- k) zu stressig [2x],
- l) viele Korrekturen [3x] („oft über die Ferien, stressig und eintönig“),
- m) vergleichsweise moderate Bezahlung [3x],
- n) keine Wertschätzung,
- o) repetitiv/langweilig (immer die gleichen Themen), uninteressant, zu viel Routine,
- p) anstrengende Schüler [14x!], zum Teil unmotiviert, nervig, laut, dreist, respektlos,
- q) viel Geduld nötig,
- r) sozialer Beruf und somit uninteressant,
- s) unangenehme Auseinandersetzungen mit Schülereltern [2x] („schieben bei schlechten Noten Schuld auf Lehrer“),

²⁷ „am liebsten im Fernsehsehn aber Radio wäre auch mega cool. Dafür muss ich entweder Kommunikationswissenschaften studieren oder bei Germany next Topmodel mit machen, da ich zu klein bin wähle ich ersteres“ (der mindestens sieben Rechtschreib- und Kommafehler enthaltende Text ist offenkundig nicht als Satire gemeint ...)

- t) zu viel außerschulische bzw. außerunterrichtliche Arbeitszeit [5x] (die Arbeit hört nicht auf),
- u) kein flexibler Urlaub,
- v) Arbeitsumfeld teilweise schlecht (marode Gebäude etc.),
- w) „deutsches Schulsystem ist für die Tonne“, nicht reformierbar,
- x) „ich hasse Lehrer, deswegen will ich das nicht machen“,
- y) man will nicht sein ganzes Leben in der Schule verbringen.

5.3.2 Auswertung/Kommentierung der Ergebnisse

2 von 21 Schülerinnen und Schülern können sich das Gymnasiallehramt vorstellen (Nr. 20 ist sich „bei den Fächern noch nicht sicher“). Beide nennen als einzige Gründe die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Bezahlung, den Beamtenstatus, die Ferien und die „praktische[n] Arbeitszeiten (mit Familie)“.

In Finnland hätte man sich mit ausschließlich diesen (an sich ja nicht illegitimen) Motiven beim Auswahlgespräch für die begehrten Lehramtsstudienplätze schon disqualifiziert. Fachliche Interessen oder gar Begeisterung für bestimmte Fächer (und der Wunsch, auch andere für bestimmte Fächer/Inhalte zu begeistern oder wenigstens zu interessieren) bleiben unerwähnt und spielen zumindest für Nr. 20 offenbar auch keine Rolle.

Nr. 15 möchte explizit Grundschullehrkraft werden und nennt als einzige Gründe das gute Gehalt, die Arbeitsplatzsicherheit und die Ferien (gegen das Gymnasiallehramt sprechen die anstrengenden Jugendlichen und die viele außerunterrichtliche Arbeit). Für Nr. 19 kommt, wenn überhaupt ein Lehramt, dann nur das Grundschullehramt in Frage. Das Gymnasiallehramt wird mit dem Hinweis auf die viele Arbeit bzw. Organisation verworfen.

Bei der Nennung der subjektiv wahrgenommenen Vor- und Nachteile des Gymnasiallehramts zeigt sich schon in diesem sehr kleinen Ausschnitt insgesamt meines Erachtens eine recht realistische Sicht auf die heutige Berufsrealität – von Ausnahmen wie bei Punkt o) oder Punkt c) abgesehen (denn die tatsächliche durchschnittliche Arbeitszeit der Lehrkräfte an Gymnasien liegt über der durchschnittlichen Arbeitszeit im öffentlichen Dienst).

Besonders auffällig scheint mir bei den Nachteilen die häufige Erwähnung der anstrengenden Schüler/innen (14x) und des Stresses (2x), der vielen außerunterrichtlichen Arbeitszeit (5x), der Korrekturen (3x), was alles offenbar viele Schüler/innen davon abhält, sich für diesen Beruf zu entscheiden.

5.3.3 Fazit

Auch wenn die Datenbasis natürlich sehr klein ist, denke ich, dass die dargestellten Ergebnisse und Schlussfolgerungen durchaus Aufschlüsse erlauben über die Wahrscheinlichkeit der Gewinnung fachlich und pädagogisch guter, motivierter und belastbarer Gymnasiallehrkräfte in den nächsten Jahren.

Ich bin hier sehr pessimistisch. Wo sollen angesichts der oben skizzierten Qualität der schulischen Ausbildung an den NRW-Gymnasien, angesichts der derzeitigen von der Schülerschaft deutlich wahrgenommenen Arbeitsbedingungen (v. a.) ihrer (Korrekturfach-)Lehrer/innen, angesichts der hier ausschnitthaft referierten Vorlieben und Motive bei der Wahl des Berufes bzw. eines Lehramtes, angesichts der geplanten Besoldungserhöhung für Grundschullehrer/innen – wo also sollen gute Gymnasiallehrer/innen bzw. überhaupt gute Lehrer/innen in ausreichender Zahl dann noch herkommen?

Wolfgang Zschocke