

Ferdinand Burghardt

---

## Traumberuf Lehrer? Ein Erfahrungsbericht

Als Michael Heinrich mir im Juli schrieb, zur Abrundung des Dezemberheftes der PROKLA „könnte ein kleiner Erfahrungsbericht aus dem Innern einer Bildungsinstitution ganz schön sein“, brachte er mich in eine Zwickmühle, denn er fuhr fort: „Was macht die Schule mit den Lehrern, wie wirkt sich das auf die Schüler aus? Schlechte Arbeitsbedingungen, burning out, frustrierte Lehrer, frustrierte Schüler – das waren so ungefähr die Vorstellungen der aus lauter Nicht-Lehrern bestehenden Redaktion. Hättest Du nicht Lust dazu einen kleinen Artikel zu verfassen?“ Nun, ich hatte Lust, allerdings las sich die Anfrage wie eine Aufforderung zum Jammern auf hohem Niveau. Das zu tun, halte ich aber nicht für besonders weise, da so der Satz von Vorurteilen bestätigt wird, mit dem meine Kolleginnen und Kollegen, und also auch ich, des öfteren konfrontiert werden: Lehrer haben so etwas ähnliches wie einen Halbtagsjob, 3 Monate im Jahr Ferien und jammern trotzdem über ihre Arbeitsbedingungen. Obwohl ich das eigentlich nicht will, ärgern mich die entsprechenden Sprüche von Nachbarn, Sportkollegen, entfernten Bekannten manchmal doch – besonders wenn ich gerade vier 60-Stunden-Wochen hinter mir habe und dementsprechend physisch und psychisch erschöpft bin.

Diese Vorurteile sind vielleicht auch deshalb so zählebig, weil die Privilegien des Lehrerberufs in der Tat nicht zu übersehen sind: Außer für Berufsanfänger sichere Stellen (auch dann, wenn man wie ich zu der wachsenden Minderheit der angestellten Lehrer gehört), die Möglichkeit, lange Urlaub zu machen (auch wenn durchaus nicht alle Ferien arbeitsarme oder gar -freie Zeiten sind), eine gemessen am Durchschnitt der Arbeitseinkommen in Deutschland oder der Einkommen von Lehrern in anderen Ländern ordentliche Bezahlung (wobei allerdings der Nettoeinkommensunterschied zwischen dem BAT 3 einer angestellten Grundschul- oder SI-Lehrerin und dem A 15 eines verbeamteten Studiendirektors wiederum gewaltig ist)<sup>1</sup>.

Ich selbst unterrichte die Fächer Mathematik und Sozialwissenschaften/Politik an einem Gymnasium im nördlichen Ruhrgebiet – was bei der Beurteilung des Folgenden zu berücksichtigen ist: Eine Grund- oder Hauptschullehrerin hätte zweifellos eine andere Geschichte zu erzählen.

---

1 Ein paar Daten lassen sich Halász u.a. (2004), Anhang 4, entnehmen.

## Die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern

Die Schüler sind blöd, faul und schlecht erzogen: In den 14 Jahren, die ich nun an meiner jetzigen Schule arbeite, hat es nur wenige Kolleginnen und Kollegen gegeben, die sich zu derartigen Pauschalverurteilungen haben hinreißen lassen, obwohl diese Schlussfolgerung nahe liegt, wenn man ohne viel nachzudenken von dem ausgeht, was den Unterrichtsalltag anstrengend und oft auch zermürend macht.

Ich selbst habe im letzten Schuljahr (2003/04) einen Mathematikkurs im 11. Jahrgang unterrichtet, der reichlich Anlass zu einer derartigen Beurteilung bot. Ich schildere die besonders unerfreuliche Unterrichtssituation relativ ausführlich, weil es dieselben Schwierigkeiten in fast allen anderen Klassen und Kursen in abgemilderter Form ebenfalls gibt. Auf dem Lehrplan für den 11. Jahrgang steht insbesondere die Einführung in die Differenzialrechnung, ein Themengebiet, das gemessen am Mathematikunterricht bis einschließlich Klasse 10 theoretisch anspruchsvoll und außerdem für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der beiden folgenden Jahrgangsstufen (in denen wegen der Leistungskurswahlen zu Beginn des 12. Jahrgangs neue Kurse mit veränderter Zusammensetzung gebildet werden) von zentraler Bedeutung ist.

„Blöd“: Mehr als drei Viertel des Kurses verfügte nicht über die zur Erarbeitung des Gebiets unbedingt erforderlichen Rechentechniken: Bruchrechnen (Einführung Klasse 6), Auflösen und Setzen von Klammern / binomische Formeln (Einführung Klasse 8), Lösen quadratischer und biquadratischer Gleichungen (Einführung Klasse 9).

„Faul“: Hausaufgaben wurden regelmäßig nur von 10-20% des Kurses erledigt. Die Hausaufgaben waren dabei fast immer so gewählt, dass sie entweder einen Rückgriff auf die Mitschriften der letzten Stunde(n) notwendig machten, also zum gegebenenfalls erforderlichen Nacharbeiten anhalten sollten, oder beim Einüben von Standardrechenverfahren helfen sollten. Wer sich diesen beiden Situationen nicht aussetzt, hat natürlich auch keine Möglichkeit, gezielt nachzufragen – was übrig bleibt, ist das diffuse Gefühl, dass „das alles“ furchtbar kompliziert ist. Außerdem wurde auch in diesem Kurs mein Angebot, nach dem Unterricht für Einzelerklärungen zur Verfügung zu stehen, Materialien aus der Bibliothek zu nennen oder bereitzustellen, mit denen sich rechentechnische Probleme, die in früheren Jahren aufgelaufen sind, beheben lassen, und den Schülerinnen und Schülern bei der Erstellung eines geeigneten Arbeitsplanes behilflich zu sein, nur von einer Schülerin etwas regelmäßiger in Anspruch genommen. Den Willen, die nicht zufriedenstellende Lage durch Eigeninitiative zu ändern, konnte ich nur bei dreien der zahlreichen schwachen Schülerinnen und Schüler feststellen.

„Schlecht erzogen“: Erstmals hatte ich in diesem Kurs auch im 11. Jahrgang mit einer Gruppe von Jungen zu tun, deren hauptsächliches Bemühen es war,

das Entstehen einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre zu unterbinden – leider nicht immer ohne Erfolg. Anders als im 11. Jahrgang sind solche Verhaltensweisen (Unruhe erzeugen, sobald die Lehrkraft nicht die ganze Gruppe im Blick hat, der Versuch, ernsthaftes Bemühen anderer Kursmitglieder als Strebertum zu stigmatisieren usw.) im 7. bis 9. Jahrgang nichts Ungewöhnliches.

Abgesehen davon, dass sich (bestimmt nicht nur) mir die Lage in den meisten anderen Klassen und Kursen weniger katastrophal (in seltenen Fällen sogar inhaltlich und sozial gut) darstellt, hält sich die überwiegende Mehrzahl meiner Kolleginnen und Kollegen mit der Diagnose „blöd, faul und schlecht erzogen“ vermutlich deshalb zurück, weil der Gedanke, solche für alle Beteiligten entnervenden Unterrichtserfahrungen als Resultat eines 10-jährigen schulischen Sozialisationsprozesses zu interpretieren, nicht allzu fern liegt. An Gymnasien kommt noch die Feststellung dazu, dass in den vorhergehenden Jahrgängen nicht eben wenig selektiert wurde, man also jeweils mit einer Auswahl der „schulkompatibelsten“ Jugendlichen zu tun hat.

Unterrichtssituationen wie die dargestellte sind auch für die Lehrkräfte sehr belastend und wenn sie zur überwiegenden Erfahrung werden, haben sie oft Zynismus und Demotivierung zur Folge. Nicht selten führen sie auch, zusammen mit anderen Ursachen, auf die ich noch eingehen werde, zu psychosomatischen und/oder psychischen Problemen<sup>2</sup>.

Welche Schlussfolgerungen ziehen Lehrerinnen und Lehrer aus der dargestellten Misere? Erstens: Es wird nicht scharf genug selektiert. Wenn die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die Erfahrung machen, dass sie das Gymnasium auch ohne langwierige und konzentrierte häusliche Arbeit „irgendwie“ schaffen, zurückginge, so erhöhte dies zugleich die Motivation, sich anzustrengen. Diese Meinung habe ich bisher in Reinkultur nur selten angetroffen, sie begegnete mir meist eher unterschwellig. Nach meiner Wahrnehmung hat die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie dazu geführt, dass diese Position noch seltener schulöffentlich vertreten wird. Zweitens: Zentrales Problem ist, dass es uns Lehrerinnen und Lehrern mit den heute üblichen Mitteln des Unterrichts nicht gelingt, den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem und selbstständigem Arbeiten zu vermitteln. Eine Problembeschreibung, die bei Menschen, die ihren Beruf ja in der Regel unter anderem deshalb gewählt haben, weil sie selbst Erkenntnisgewinn als beglückend erlebt haben, nicht weiter überraschend ist. Aus ihr resultiert der relative hohe Aufmerksamkeitswert, den veränderte didaktische Kon-

---

2 In der OECD-Lehrerstudie wird auf Grundlage des von der Kultusministerkonferenz erstellten Nationalen Hintergrundberichts konstatiert, dass „bis zu einem Drittel der Lehrkräfte unter verschiedenen physischen, psychosomatischen und psychologischen Beschwerden leiden, die häufig als ‘Burn-out-Syndrom’ bezeichnet werden.“ (Halász u.a. 2004: 26) Man sollte glauben, dass dieser dramatische Befund zu intensiver Ursachenforschung Anlass gibt – tut er aber nicht.

zeptionen genießen – der Klippert-Boom<sup>3</sup> ist nach meiner Wahrnehmung im Abklingen. Ich selbst habe in Köln zu seinem Beginn eine Massenveranstaltung der GEW mit vermutlich mehr als 1000 teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern besucht. Warum dieses zumindest nicht unerhebliche, wenn nicht sogar große Interesse zumeist wenig Folgen für den Unterricht hat, darauf gehe ich weiter unten ein. Drittens: Zumindest unter Gymnasiallehrern nach wie vor eine Randposition, seit der Veröffentlichung der PISA-Studie aber immerhin wieder diskutabel: Das eigentliche Problem ist das selektive Schulsystem, das vielen Schülerinnen und Schülern das Erlebnis zu versagen statt des beglückenden Erlebnisses zu lernen vermittelt, das viele Schülerinnen und Schüler ausgerechnet im Alter von 10-15 Jahren „nach unten durchreicht“ statt sich mit ihren individuellen Lernmöglichkeiten und -blockaden zu befassen und diese zu berücksichtigen. Dass diese Position am Gymnasium nach wie vor randständig ist, hat auch mit den real existierenden Gesamtschulen zu tun, die ja bekanntlich in den 70er Jahren aufgrund ähnlicher Überlegungen gegründet wurden und von Gymnasiallehrern nach meiner Wahrnehmung mit unterschiedlichen Argumenten überwiegend negativ beurteilt werden. Ich selbst habe auf eigenen Wunsch mein Referendariat an einer Gesamtschule verbracht und halte das, was nicht zuletzt die konkurrierenden Kultusbürokratien aus dieser Idee gemacht haben, nicht für einen Fortschritt. Ich kann jedenfalls gut nachvollziehen, dass in der Bundesrepublik Deutschland trotz der Resultate der PISA-Studie nur wenige mit der erforderlichen Begeisterung eine Schulreformdebatte führen.

Auch wenn ich der Meinung bin, dass die Schulen in der BRD auch ohne die gesamte Gesellschaft umzukrempeln, deutlich verbessert werden könnten, so scheint es mir doch wichtig, sich die Grenzen aller didaktischen Variationen, und seien sie noch so grundlegend, klar zu machen. In den 70er Jahren gab es eine Debatte mit vielen Veröffentlichungen, die diese Grenzen reflektierte<sup>4</sup>. Bezüglich der Grenzen der didaktischen Einflussnahme (und nicht nur in die-

- 
- 3 Der Didaktiker Heinz Klippert stellt in den Mittelpunkt seiner Überlegungen die Förderung arbeitstechnischer Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (gliedern, markieren, exzerpieren von Texten, referieren, visualisieren, in Teams arbeiten usw.). Seine Zielsetzung ist ein Unterricht, in dem die Zeiten aktiver Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler zunehmen und bei dem die Lehrkräfte entsprechend seltener im Zentrum stehen. Seine Bücher bestehen überwiegend aus Schülerarbeitsblättern und Vorschlägen für Unterrichtsformen, die auf dieses Ziel hinführen sollen.
  - 4 Heute beschäftigen sich nach meiner Wahrnehmung nur noch Freerk Huiskens und einige AutorInnen im Umfeld der Zeitschrift *Pädagogische Korrespondenz* mit den konkreten Wirkungen der gesellschaftlichen Grundstrukturen auf die Situation von Heranwachsenden innerhalb (und außerhalb) der Schule sowie den Wechselwirkungen zwischen Schule und „Wirtschaft“. Ob sich aus Huiskens meiner Meinung nach überwiegend richtigen oder im Wortsinne diskussionswürdigen Struktur- und Ideologieanalysen irgendeine Anregungen für die Veränderung der pädagogischen Praxis gewinnen lassen, müssen sich die geneigten Leser allerdings selbst überlegen, da Huiskens daran festhält, dass zunächst einmal der Kapitalismus abgeschafft werden müsse.

ser Hinsicht) kann man aus der damaligen Debatte meines Erachtens bis heute viel lernen. Bezogen auf den vorliegenden Zusammenhang knapp zusammengefasst: Jede hocharbeitsteilige Gesellschaft kommt nicht umhin, die jeweils nachwachsende Generation auf die gesellschaftlichen Positionen zu verteilen – was unweigerlich mit Konkurrenz und enttäuschten Zukunftshoffnungen verbunden ist. Handelt es sich um eine kapitalistische, so kommt hinzu, dass die Frage, ob und zu welchem Preis die erworbenen Qualifikationen kapitalverwertbar oder staatsdienstbrauchbar sind, massive Konsequenzen für die zukünftige materielle Lebenssituation, den Arbeitsalltag und den späteren sozialen Status der jungen Erwachsenen hat. Auch wenn die schulische Selektion vom individuellen wie vom gesellschaftlichen Standpunkt aus gesehen dazu beiträgt, die Stellung der Personen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und deren Konsequenzen zu legitimieren, so ist es andererseits wohl ausgeschlossen, dass Entscheidungen mit derart weitreichenden persönlichen Konsequenzen ohne erhebliche Konflikte akzeptiert werden. Viele Schülerinnen und Schüler werden unweigerlich das Gefühl haben, ungerecht beurteilt zu werden<sup>5</sup>, sie werden mit Selbstzweifeln und Depressionen oder aggressiv auf das reagieren, was da mit ihnen angestellt wird. Zu berücksichtigen ist schließlich auch, dass der gesellschaftliche Fortschritt der allgemeinen Schulpflicht nun einmal die für die pädagogische Alltagspraxis nicht unerhebliche Konsequenz hat, dass die Schülerinnen und Schüler gezwungen sind, in die Schule zu kommen – auch vor diesem Hintergrund sind Versuche, sich der Situation zu entziehen nicht gerade überraschend. Offensichtlich gelten diese Überlegungen ebenso für Gesamtschulen wie für die übrigen Schulformen. Sie machen mich skeptisch gegenüber den oft geradezu euphorischen Darstellungen der Konsequenzen anderer Unterrichtsformen, egal ob sie von Vertretern der Montessori-Pädagogik, Freunden der Klippertschen Didaktik oder GEW-Lehrergruppen vorgebracht werden, die mehr oder weniger berauscht von einer dreiwöchigen Bildungsreise an skandinavische Schulen zurückkehren. Ich bin mir einigermaßen sicher, dass man die durch die Gesellschaftsstruktur gegebenen unvermeidlichen Härten für die Schülerinnen und Schüler erträglicher gestalten kann als dies in Deutschland derzeit geschieht, und dass dies auch positive Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag für alle Beteiligten haben kann – aus dem Weg gehen kann man ihnen aber nicht.

### Arbeitszeiten und Arbeitsbelastung

Da Fehlurteile über die Lehrerarbeitszeiten wie erwähnt nicht auf den Kanzler („faule Säcke“) beschränkt bleiben, versuche ich am Beispiel meiner Arbeit im letzten Schuljahr einen (unvermeidlich unvollständigen) Überblick zu geben.

---

5 Ohne dass sie dabei allerdings die Maßstäbe der Beurteilung oder gar die Vergleicherei als solche in Frage stellen.

Im Schuljahr 2003/04 hatte ich folgende Kurse und Klassen zu unterrichten: eine Klasse 8 in Mathematik (4 Unterrichtsstunden), eine Klasse 9, in der ich zugleich Klassenlehrer war, in Mathematik (3 U-Stunden), zwei Klassen 10 in Politik (jeweils 2 U-Stunden), den bereits erwähnten Kurs in Jahrgang 11 in Mathematik (3 U-Stunden), je einen Mathematikgrundkurs in Jahrgang 12 und 13 (jeweils 3 U-Stunden) und einen Leistungskurs in Sozialwissenschaften in Jahrgang 13 (5 U-Stunden) - insgesamt also die 25 Unterrichtsstunden, die zu einer vollen Stelle (25,5 Stunden) am Gymnasium eben gehören. An einem Unterrichtsvormittag, an dem ich 6 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten) unterrichte, bin ich, wenn nichts außergewöhnliches passiert, von 7.30 Uhr bis 13.30 Uhr in der Schule und arbeite in dieser Zeit auch (abgesehen von den ein bis zwei Gängen zur Toilette). Auch an einem Standardvormittag ist unterrichten nämlich nicht die einzige Arbeit: Kopieren, Gespräche mit Schülern, Kollegen und der Schulleitung, Eintragungen in Listen und Übersichten, um sich bestimmte Räume, technische Gerätschaften, Klassenarbeitstermine zu sichern, Faxe an Verlage, Schulreiseveranstalter usw. verschicken, Auffinden und Lesen von Erlassen und Verfügungen, über die man gerade Bescheid wissen muss etc. sind einfach nötig.

Man macht also sicher keinen großen Fehler, wenn man die 25 Unterrichtsstunden mit 25 Stunden (à 60 Minuten) Arbeitszeit in der Schule übersetzt. Darin sind dann Lehrer-, Schul- und Fachkonferenzen ebenso wenig eingerechnet wie nachmittägliche Weiterbildungen, ausführlichere Gespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern, eingehendere Beratungen mit der Schulleitung oder Lehrerratssitzungen. Jede einzelne dieser Veranstaltungen ist in regelmäßige wöchentliche Arbeitszeit umgerechnet nicht sehr wesentlich, in der Summe sind sie aber durchaus spürbar.

Dass Unterricht auch dann vorbereitet werden muss, wenn die Lehrkraft inhaltlich bereits voll auf der Höhe ist, ist nach meinen Erfahrungen allgemein bekannt. Schließlich wachsen für die jeweilige Lerngruppe geeignete Unterrichtsmaterialien nicht im Garten, sondern müssen oft aus verschiedenen Lehrwerken zusammengesucht und für die Unterrichtssituation angepasst werden. Häufig unterschätzt wird aber der Aufwand, den Lehrerinnen und Lehrer insbesondere beim Unterricht in der gymnasialen Oberstufe betreiben müssen, um die notwendigen gesicherten Kenntnisse zu erwerben. Wenn man von meinen Fächern ausgeht, so ist das im Falle Sozialwissenschaften noch unmittelbar einsichtig: Als ich 1987 mein Studium beendete, war von Globalisierung keine Rede, die WTO gab es nicht, die EU war eine völlig andere, die internationalen Beziehungen waren vom Ost-West-Konflikt geprägt und außerdem hat man mir (zumindest im eingeführten Lehrbuch) die neoliberale Synthese als Keynesische Theorie verkauft. Ich hatte und habe also viel zu lernen, um akzeptabel unterrichten zu können. Um die nötige Fachliteratur lesen zu können, versuche ich mir den Freitagabend freizuhalten, und nutze außerdem

die Ferien entsprechend. Überraschender dürfte sein, dass ich auch in Mathematik immer mal wieder vor der Situation stehe, etwas Neues lernen zu müssen, auch wenn dies seltener vorkommt und es um weniger grundlegende Dinge geht. Als Berufsanfänger muss man zunächst lernen, das im Studium erworbene Wissen in unterrichtsfähige Teile zu zerlegen und mit geeigneten Leitfragen und Beispielen zu verbinden. Dazu gibt es reichlich Hilfen, insbesondere Lehrwerke, aber davon, dass etwas in Büchern steht, weiß man es bekanntlich noch nicht. Abgesehen davon ist nicht jedes vorgeschlagene Vorgehen sinnvoll und dies zu beurteilen braucht ebenfalls Zeit. Aber auch Lehrkräfte, die schon länger beschäftigt sind, sehen sich in regelmäßig unregelmäßigen Abständen vor die Situation gestellt, dass sich die Lehrpläne ändern und sie das ein oder andere Neue lernen müssen, um den entsprechenden Unterricht angemessen gestalten zu können. Als im Jahr 2000 die Lehrpläne für den Mathematikunterricht in der Oberstufe in NRW hin zum Schwerpunkt Anwendungsorientierung geändert wurden, bedeutete das für mich, dass ich mich auf die oft wenig ertragreiche Suche nach Anwendungsbeispielen machen musste, ökonomische Anwendungen der Matrizenrechnungen erlernen und mich in die Nutzung von Taschenrechnern mit Computer-Algebra-Systemen einarbeiten musste. Dergleichen kann man nicht an zwei Nachmittagen erledigen. Dass dies alles sehr viel Zeit in Anspruch genommen hat, liegt auch daran, dass es Unterstützung vom Land in Form entsprechender Fortbildungen nicht gegeben hat. Die Situation von Sprachlehrerinnen und -lehrern, die nach einem sprach- und literaturorientierten Studium plötzlich Filmanalyse unterrichten sollen, ist sicher nicht besser. Meine und meiner Kolleginnen und Kollegen Fortbildung findet überwiegend am heimischen Schreibtisch statt und ist durchaus zeitintensiv<sup>6</sup>.

Dass ein Archiv mit fachwissenschaftlichen, journalistischen und Unterrichtsmaterialien gewartet werden muss, dürfte zumindest PROKLA-Leserinnen und -leser nicht überraschen. Man muss im Buchhandel Material sichten, Rezensionen lesen, einkaufen und archivieren, damit man das Material bei Bedarf auch wiederfindet. Besonders zeitraubend sind immer die unvermeidlichen Wegwerfaktionen, da im Falle jedes einzelnen Buches, Heftes und Artikels eine nicht immer leichte Entscheidung zu treffen ist. Für die Wegwerfaktion reserviere ich in der Regel die ersten drei bis fünf Tage der Sommerferien. Auch die

---

6 In der taz (22.9.2004: 7) liest sich das dann so: „Laut einer neuen OECD-Studie (...) nehmen deutsche Lehrer im internationalen Vergleich am wenigsten an Fortbildungen teil. Die Gründe liegen auch im Beamtenstatus.“ Grundlage dieser nassforschens Behauptung ist, dass im Rahmen der PISA-Studie 2000 Schulleitungen gefragt wurden, wie viel Prozent der Lehrkräfte während der letzten drei Monate an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen hat (Halász 2004: 77f). Wie gesagt, geeignete Fortbildungen im schulischen Rahmen sind eher die Ausnahme. Abgesehen von der häuslichen Fortbildungsarbeit besuche ich gerne und regelmäßig Vorträge von Wissenschaftlern, Tagungen und Podiumsdiskussionen – von all dem weiß meine Schulleitung aber nichts.

viertägige Exkursion nach Berlin, die ich mit dem SoWi-Leistungskurs durchgeführt habe, hat mich über einen längeren Zeitraum regelmäßig beschäftigt. Bevor ich nun zum für mich und die meisten meiner Kolleginnen und Kollegen unangenehmsten Teil der Lehrerarbeitszeit komme, möchte ich darauf hinweisen, dass mit den oben aufgelisteten Tätigkeiten bereits bis hierher von der eingangs erwähnten Halbtags­tätigkeit nicht mehr viel übrig ist. Leider sehe ich mich aber außerstande, eine halbwegs realistische Schätzung des zeitlichen Aufwands zu liefern. Kommen wir nun also zu den Korrekturen. Ich war selbst erschrocken, als ich feststellen musste, dass ich dafür im letzten Schuljahr ziemlich sicher zwischen 300 und 350 Stunden, also 7 bis 9 volle Arbeitswochen verbraucht habe<sup>7</sup>. Dies ist ganz sicher überdurchschnittlich viel aber ebenso sicher kein Spitzenwert. Noch ungünstiger stellt sich die Situation für Kolleginnen und Kollegen dar, die Deutsch und eine Fremdsprache oder zwei Fremdsprachen mit Schwerpunkt in der Oberstufe unterrichten, denn diese Fächerkombinationen haben den Nachteil, dass alle Klassen und Kurse Klassenarbeiten oder Klausuren schreiben müssen und dass jeweils immer alle Kursteilnehmer an den Klausuren teilnehmen und dass diese Kurse normaler

---

7 Um den zeitlichen Aufwand zu schätzen, muss man sich klar machen, dass zu einer Korrektur entschieden mehr gehört als das Lesen der Hefte. Zunächst müssen die Klassenarbeiten und Klausuren erstellt werden, sodann muss man vollständig aufschreiben (Mathematik) oder zumindest stichpunktartig notieren (Sozialwissenschaften), wie die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben im besten Falle bearbeiten sollen. Weiter benötigt man ein Bewertungsschema, das eine wenigstens einigermaßen gleichmäßige Bewertung sicherstellt und diese auch für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar macht. Während der Lektüre der Schülerarbeiten ist es oft sinnvoll, sich Gedanken über mögliche Schwächen des zurückliegenden Unterrichts zu machen, sich Notizen für eine möglichst gewinnbringende Besprechung der Arbeit zu machen, und eventuell Schlussfolgerungen für die weitere unterrichtliche Arbeit zu ziehen. Schließlich müssen Nachschreibeklausuren für diejenigen angefertigt werden, die wegen einer Krankheit die Klausur versäumt haben – all das braucht Zeit. – Die Kurse im Einzelnen: 1. Sozialwissenschaften-Leistungskurs, 13. Jahrgang, nur 9 teilnehmende Schülerinnen und Schüler – Glück gehabt. Diese schreiben aber jeweils sehr viel, was auf inhaltliche Richtigkeit, widerspruchsfreie und folgerichtige Argumentation hin zu überprüfen ist, auch dann, wenn die Klausur mehrere sprachliche und logische Ungereimtheiten enthält. Das dauert einfach lange. Zudem kann schon mal ein ganzer Sonntagnachmittag dabei draufgehen, einen mehr oder weniger geeigneten Arbeitstext zu finden und den Aufgabenapparat zu formulieren. Hier komme ich auf schätzungsweise 13 bis 20 Arbeitsstunden pro Klausur, mal 4 Klausuren im Schuljahr sind das 52 bis 80 Arbeitsstunden. 2. Mathematik-Grundkurs, 13. Jahrgang, 20 TeilnehmerInnen, von denen im ersten Halbjahr alle, im zweiten Halbjahr in der Abiturphase nur noch 6 Klausuren schreiben mussten. Mathematik Klausuren lassen sich wesentlich schneller erstellen als SoWi-Klausuren, aber auch hier kommt es vor, dass die Suche nach neuen Aufgaben sich als unerfreulich zeitraubend herausstellt. Geschätzter Zeitaufwand: 2 mal 10 bis 15 Stunden und 2 mal 6 Stunden, macht 32 bis 42 Arbeitsstunden im Schuljahr. 3. Mathematik-Grundkurs, 12. Jahrgang, 25 TeilnehmerInnen, von denen alle an allen 4 Klausuren teilnehmen mussten. Geschätzter Zeitaufwand: 4 mal 15 Stunden, also 60 Stunden im Schuljahr. 4. Für den Mathematik-Grundkurs im 11. Jahrgang gilt dasselbe, also noch einmal 60 Stunden. 5. Mathematikunterricht in der 9. Klasse, 27 Schülerinnen und Schüler, 5 Klassenarbeiten im Jahr. Geschätzter Zeitaufwand: 5 mal 10 Stunden, also 50 Stunden im Jahr. 6. Mathematikunterricht in der 8. Klasse, 27 Schülerinnen und Schüler, 6 Klassenarbeiten im Jahr. Geschätzter Zeitaufwand: 6 mal 8 Stunden, also 48 Stunden im Jahr.

Weise viele Mitglieder haben (das alles gilt auch für das Fach Mathematik, allerdings lassen sich Mathematik Klausuren im Allgemeinen schneller korrigieren als fließende Texte). Ungerechter Weise wird diese für manche Lehrerinnen und Lehrer nicht vorhandene, für andere erhebliche Belastung durch Korrekturen vom Arbeitgeber bei der Festlegung der Pflichtstundenzahlen nicht berücksichtigt. Die tatsächlichen Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Lehrern sind also sehr unterschiedlich. Für die stark Belasteten ist nicht nur die reine Arbeitszeit eine Quelle von erheblichem Stress, sondern auch die Tatsache, dass sie unvermeidlich Konsequenzen für die Unterrichtsvorbereitung hat. Diese findet häufig unter extremem Zeitdruck und entsprechend unvollkommen statt. Schlecht laufender Unterricht und bei vielen ein schlechtes Gewissen sind die Folge. Was mich persönlich angeht, so habe ich im letzten Schuljahr die Arbeitsbelastung zwischen Ende Oktober und Anfang April als unzumutbar empfunden. Ich habe in dieser Zeit eine Woche lang nicht gearbeitet (19. bis 26.12.), in der zweiten Herbstferien- und Weihnachtferienwoche normal (35 bis 40 Stunden für Korrekturen, Abiturvorschläge, Beratung von Referendaren) und während der gesamten Unterrichtszeit immer weit über 40 Stunden in der Woche. Es kam nicht selten vor, dass ich zwischen Freitag Nachmittag und Montag morgen allein auf 15 Stunden gekommen bin. In solchen Phasen ist es nicht immer leicht, angemessen auf Wünsche, Fragen und Extravaganzen von Schülerinnen und Schülern zu reagieren. Schon gar nicht ist daran zu denken, zusätzliche Vorbereitungszeit zu erübrigen, um Material für einen methodisch variationsreicheren Unterricht zu erstellen. Von pädagogischer und didaktischer Gestaltung kann keine Rede mehr sein, es geht ums „Überleben“.

## Arbeitsmaterial

Was das Arbeitsmaterial an unserer Schule angeht, so gibt es drei Dinge die mit vertretbarem Aufwand und zuverlässig zur Verfügung stehen: Kreide, Tafeln, Kopien. Über die Schulbücher könnte man leichtfertiger Weise dasselbe behaupten – sie sind nämlich überwiegend Eigentum der Schule und müssen am Ende des Schuljahres wieder zurückgegeben werden. Das ist bei einem Mathematikbuch kein großes Problem, eine vernünftige Textarbeit mit Unterstreichungen und Anmerkungen, wie sie in den meisten Fächern nötig ist, ist mit diesen Büchern allerdings nicht möglich. Die Versorgung mit Overheadprojektoren ist so schlecht, dass sie nicht zuverlässig zur Verfügung stehen – ich versuche deshalb ohne auszukommen, was manchmal nicht zu leugnende Nachteile hat. Wenn ich mal einen Film zeigen will, so erzwingt das normaler Weise, dass ich mich frühzeitig mit einer Kollegin oder einem Kollegen auf einen Raumtausch einige, weil die Zahl der Räume an der Schule einfach nicht reicht, um ein bis zwei Räume für Videovorführungen freizuhalten. Wenn ich das getan habe, muss ich mich auch an den Termin halten,

und kann nicht mehr auf überraschende Wendungen im Unterricht reagieren. Ein besonderes Ärgernis ist die Ausstattung mit PCs. In den Lehrplänen der meisten Fächer wird ausdrücklich die Arbeit mit Textverarbeitungen, Tabellenkalkulationen, Computer-Algebra-Systemen und Internet gefordert. Abgesehen davon, dass ich immer noch nicht überzeugt bin, dass das alles besonders sinnvoll ist, – meiner Meinung nach sind Clifford Stolls Begründungen, „warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben“ (Stoll 2001), durchaus nicht an den Haaren herbeigezogen – sind die technischen Voraussetzungen für einen effektiven Unterricht in diese Richtung einfach nicht gegeben und auch nur mit einem sehr hohen finanziellen Aufwand herzustellen und zu erhalten. Dass es kaum möglich ist, den Umgang mit einem Computerprogramm zu erlernen und den PC anschließend als Werkzeug zu nutzen, wenn sich zwei bis vier Schüler einen PC teilen müssen, dürfte klar sein. Meine Versuche, mit Lerngruppen Internetrecherchen durchzuführen, scheitern immer wieder, weil die zur Verfügung stehenden Anlagen des öfteren extrem langsam werden, wenn an allen Plätzen gearbeitet wird<sup>8</sup>. Es nervt dann schon ein wenig, wenn in bildungspolitischen Verlautbarungen behauptet wird, an den Schulen werde immer noch relativ wenig mit PCs gearbeitet, weil die Lehrerinnen und Lehrer eine gewisse Scheu im Umgang mit der nicht mehr ganz neuen Technik hätten und im Übrigen zu faul seien, an entsprechenden Fortbildungen teilzunehmen. Solche Lehrkräfte mag es geben, gäbe es sie nicht, änderte dies allerdings wenig.

## Entscheidungen der Bildungspolitik und Berichterstattung in den Medien

Man sollte ja glauben, dass Bildungspolitikerinnen und -politiker angesichts der nicht besonders ermutigenden Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen bei der TIMSS- und der PISA-Studie anfangen, grundsätzlicher über das Bildungssystem nachzudenken. Bekanntlich ist das bisher kaum der Fall, statt dessen sind wir von unserer rot-grünen Landesregierung (soweit ich sehe gemäß dem Trend in allen anderen Bundesländern) mit überwiegend sinnlosen bis schädlichen Maßnahmen belästigt worden. Hier eine sehr unvollständige Liste.

Die Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe werden immer weiter eingeschränkt. Einerseits wird beklagt, dass es

---

8 Ein nicht zu unterschätzendes Problem ist in diesem Zusammenhang, dass die Systemadministration zumeist (so auch bei uns) von einem besonders einsatzwilligen Kollegen erledigt wird, der bei den zahlreichen auftretenden Schwierigkeiten aber einfach nicht nachkommt. Diese sind nicht nur dadurch bedingt, dass Programminstallationen in Netzwerken noch entschieden mehr Nervereien verursachen als sie jeder private PC-Nutzer von zu Hause kennt. Sabotageakte einzelner Schüler binden hier (wie an vielen anderen Stellen) viel Lehrerarbeitszeit, die nun wahrlich keine Freude verursacht.

an gut ausgebildeten Berufsanfängern fehle, andererseits verhindert man durch sogenannte Reformen, dass z.B. junge Erwachsene, die bei der Bearbeitung literarischer Texte ernsthafte Schwierigkeiten haben, Informatik studieren können (Deutsch kann seit 2001 nicht mehr nach der 12 abgewählt werden). Entsprechendes gilt seit dem letzten Schuljahr für diejenigen, die Schwächen im naturwissenschaftlichen Bereich haben (die zweite Naturwissenschaft wurde obligatorisch). Außerdem wurden die Leistungskurse um eine Unterrichtsstunde gekürzt, ohne dass auch Inhalte gestrichen worden wären.

Alle Schulen wurden verpflichtet, ein sogenanntes Schulprogramm zu schreiben, in dem pädagogische Leitlinien und deren konkrete Umsetzung im Unterricht und im sonstigen Schulleben festzuhalten sind. In Schulen, die sowohl auf die Stundentafel als auch auf die konkreten Unterrichtsinhalte nur wenig Einfluss haben<sup>9</sup>, ist dies eine nicht unerhebliche Verschwendung von Arbeitszeit (Verlängerung von Fach-, Lehrer- und Schulkonferenzen, ungezählte Arbeitsgruppensitzungen, Beschäftigung der Schulleitungen mit Kritik der Bezirksregierung).

In den Klassen 7 und 10 wurden sogenannte Vergleichsarbeiten eingeführt: Alle Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe schreiben dieselbe Klassenarbeit zur gleichen Zeit. Das bedeutet, dass sich die Kolleginnen und Kollegen mindestens zwei Monate vor dem Termin über den Themenbereich und die zugrundeliegenden Unterrichtsinhalte einigen müssen und sich spätestens ein bis zwei Wochen vor der Arbeit auf die zu stellenden Aufgaben zu verständigen haben. Da Unterricht aber bekanntlich nur dann nach Plan läuft, wenn die Lehrperson wenig Rücksicht auf die jeweils besonderen Schwierigkeiten in der Lerngruppe nimmt, entsteht damit eine Situation, wo in der einen Klasse im Vorfeld der Vergleichsarbeit inhaltlich auf der Stelle getreten wird, was die Möglichkeit eröffnet, viel zu üben, während sich die Lehrkraft in der anderen Klasse gezwungen sieht, über die Köpfe einer erheblichen Anzahl von Lernenden hinweg zu unterrichten, um zum festgelegten Termin zumindest formal alle notwendigen Inhalte „durchgenommen“ zu haben. Welche Klasse bei dem anstehenden Vergleich dann besser abschneidet, steht natürlich schon vorher fest. Über die Qualität der Lehrkraft sagt der jeweilige Ausgang nichts – ich selbst habe mich mit meiner jeweiligen Klasse schon in beiden Situationen befunden – und welchen Nutzen diese Veranstaltung für die Schülerinnen und Schüler haben soll, hat mir bisher auch niemand erklären können. Ich vermute hinter dieser Maßnahme, ebenso wie hinter dem demnächst auch in NRW durchgeführten Zentralabitur, die Verwechslung gleicher Prüfungsaufgaben mit gleichen Prüfungsanforderungen, die wiederum für ein Gebot der Gerechtigkeit gehalten werden und außerdem als Mittel der staatlichen „Qualitätskon-

---

9 Im Fach Mathematik etwa gibt es keinerlei inhaltliche Gestaltungsspielräume, da die verpflichtenden Inhalte der Lehrpläne selbst dann kaum oder gar nicht zu schaffen sind, wenn kein Unterricht ausfällt.

trolle“ eingesetzt werden. Was dabei herauskommt, ist, dass Schülerinnen und Schüler für nicht genügend prüfungsorientierten oder einfach schlechten Unterricht, ungünstige schulische Bedingungen, längere Krankheiten der Lehrkraft usw. büßen müssen<sup>10</sup>.

Im laufenden Schuljahr werden in NRW erstmals zentrale Lernstandserhebungen im 9. Jahrgang in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik durchgeführt (wofür die Vergleichsarbeit im 10. Jahrgang kaum eingeführt wieder gestrichen wurde). Die dort von den Schülerinnen und Schülern gezeigten Leistungen gehen nicht in die Leistungsbewertung ein. Ich finde es prinzipiell sinnvoll, anders als üblicher Weise in Klassenarbeiten, jahrgangsstufenübergreifend zu erheben, was denn nun bei der unterrichtlichen Arbeit an dauerhaft abrufbaren Fähigkeiten herausgekommen ist. Ob dieses neue Instrument das leistet und was anschließend mit den Ergebnissen der Erhebung angefangen wird, bleibt jedoch abzuwarten.

Die Versetzungsbedingungen wurden verschärft. Das hält verantwortliche Bildungspolitikern nicht davon ab, sich gegenüber der Presse zu beklagen, es blieben zu viele Schülerinnen und Schüler sitzen, was ökonomisch und pädagogisch ineffektiv sei.

Schülerinnen und Schüler dürfen im 9. und 10. Jahrgang vom Gymnasium nicht mehr an eine andere allgemeinbildende Schule wechseln. Eine Maßnahme, die vermutlich vor allem Schulabgänge ohne Abschluss fördert.

In all diesen Maßnahmen ein Konzept oder gar eine Reaktion auf bekannte Schwächen des Schulsystems zu entdecken, ist wohl kaum möglich. Worum es bei der Erhöhung der Schülerzahlen in den Klassen, bei den regelmäßig stattfindenden Arbeitszeitverlängerungen für die Lehrerinnen und Lehrer und bei der Einführung des sogenannten bedarfsdeckenden Unterrichts durch die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter<sup>11</sup> geht, ist dagegen klar: Die in Deutschland gemessen am Bruttoinlandsprodukt ohnehin schon niedrigen Bildungsausgaben sollen möglichst wenig wachsen. Dass der Unterricht durch diese Maßnahmen eher schlechter als besser wird, liegt aber auch auf der Hand. Da die Fortbildung ja neuerdings für besonders wichtig gehalten wird, lohnt es sich vielleicht darauf hinzuweisen, dass unserer Schule mit 49 fertig ausgebildeten Lehrkräften für das laufende Schuljahr 1.120,26 Euro für schulinterne Fortbildungen für das gesamte Kollegium sowie schulexterne Fortbildungen einzelner Kolleginnen

10 Da ich in den letzten Weihnachtsferien eine volle Arbeitswoche für die Erstellung der beiden Abiturvorschläge benötigt habe, die dann vom wachsamem Auge der Behörde dennoch kritisiert wurden, weil sie immer noch, wie auch ich wusste, unvollständig waren, kann ich der Einführung des Zentralabiturs durchaus etwas abgewinnen. Lieber würde ich allerdings die Abiturklausuren auch weiterhin selbst stellen, wenn nur der unsäglich bürokratische Aufwand weitgehend gestrichen würde.

11 Seit einigen Jahren müssen Referendarinnen und Referendare 8 Stunden in den Wochen unterrichten, in denen sie nicht von einer Lehrkraft mit abgeschlossener Ausbildung betreut werden.

und Kollegen zugeteilt wurden. Der amtlich festgestellte Fortbildungsbedarf beläuft sich also auf 22,86 Euro pro Lehrkraft und Jahr. Praktisch bedeutet das, dass ich fast alle Fortbildungsmaßnahmen selbst auswähle und bezahle.

Seit dem letzten Schuljahr gibt es in NRW einen Modellversuch mit dem irreführenden Namen „selbstständige Schule“ – selbstständige Schulleitung wäre treffender. Die Schulleitungen an diesen Schulen suchen (wenn ich mich recht entsinne) neue Lehrkräfte selbst aus, können Umschichtungen zwischen Personal- und Sachmitteleinsatz vornehmen, Hilfskräfte für befristete Aufgaben beschäftigen usw. Ich habe nichts gegen mehr Entscheidungsautonomie der Schulen (auch wenn ich einen skrupellosen Umgang mit nicht-pädagogischen Beschäftigten befürchte). Diese sollte allerdings eine ernsthafte Beteiligung der Lehrerschaft, Eltern und Schülerinnen und Schüler an allen grundlegenden Entscheidungen beinhalten und nicht dadurch geschehen, dass man die Schulleiterinnen und -leiter zu „vollwertigen Chefs“ macht.

Dieses bildungspolitische Kleinklein wirkt ebenso wenig motivierend wie vieles, was man von Seiten der Presse geboten bekommt. Man muss nicht die Boulevardpresse lesen oder Nachrichten im Privatfernsehen sehen, um statt einer angemessenen Berichterstattung nur die bekannten Vorurteile zu finden. So schreibt – ein Beispiel statt vieler – der Spiegel (eine von Lehrern relativ häufig gelesene Zeitschrift) am 22.9.2004 unter der Schlagzeile „Satt, überaltert, ausgebrannt“ über die OECD-Lehrerstudie: „Die Bildungsforscher bescheinigen den deutschen Lehrern (...) geringe Leistungsbereitschaft, mangelndes Interesse an Weiterbildung und unzureichende Ausbildung für den Schulalltag.“ Im Original steht dagegen unter anderem: „Wir stellten bei unseren Schulbesuchen ein starkes berufliches Engagement der Lehrkräfte und eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung fest“ (Halász u.a. 2004: 42). Ich halte nicht besonders viel von dieser letzten OECD-Studie<sup>12</sup>, was aber der Großteil der Presse, der sich weigert, über die mangelnde finanzielle Ausstattung und Fragen der Schul(verwaltungs)struktur zu reden und folgerichtig die Lehrerschaft für alle Probleme verantwortlich machen muss, aus ihrem Inhalt gemacht hat, war oftmals indiskutabel.

## Traumberuf Lehrer?!

Als ich mich kürzlich mit einer Schülergruppe über die Belastungen des Lehrerberufs unterhielt und dabei auf Teile dessen, was ich hier aufgeschrieben

---

12 Der hohe Aufmerksamkeitswert, den die OECD-Studien erzielen, resultiert vermutlich unter anderem aus der falschen Annahme, es würde jedes Mal wie bei TIMSS oder PISA ein hoher empirischer Aufwand am Ort des Bildungsgeschehens, den Schulen eben, betrieben, der zu einigermaßen abgesicherten Ergebnissen führt. Die wichtigste Grundlage der Lehrerstudie sind aber Länderberichte, die von Regierungsstellen, in Deutschland der Kultusministerkonferenz, erstellt wurden. Diesen Berichten lässt sich über die konkreten Belastungen der Lehrertätigkeit aber nur wenig entnehmen.

habe, hinwies, machte ein Schüler den berechtigten Einwand: „Aber Ihnen macht Ihre Arbeit doch offensichtlich Spaß!“ Ja, die Arbeit macht mir trotzdem Spaß, weil ich es bisher immer noch schaffe, ohne Groll zum Unterricht zu erscheinen (was beim wiederholten wochenendlichen Korrekturmarathon durchaus nicht der Fall ist) und dafür mit trotz der widrigen Umstände überwiegend positiven oder neutralen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern, gelegentlich geglückten pädagogischen Einflussnahmen und in der Regel eben doch halbwegs gelingenden Lernprozessen belohnt werde. Ich habe an der Schule gelernt, mit Kolleginnen und Kollegen, von denen mich politisch und pädagogisch vieles trennt, produktiv und in angenehmer Atmosphäre zusammenzuarbeiten, was ich vorher nicht für möglich gehalten hätte. Außerdem gibt es eigentlich jeden Vormittag sowohl in den Klassen als auch Kreis der Kolleginnen und Kollegen etwas zu lachen. Schließlich habe ich das Glück, an einer Schule mit einer überwiegend kooperativen Schulleitung zu arbeiten. Wie ich oben dargelegt habe, muss ich mich ständig weiterbilden; dieser Zwang hat bisher aber nicht dazu geführt, mir die Freude am (ganz überwiegend selbstständigen) Lernen zu nehmen: Auch diese Seite meines Broterwerbs weiß ich sehr zu schätzen. Ich mache die Arbeit gern und hoffe, dass ich sie die verbleibenden mindestens 20 Jahre bis zur Rente auch durchhalte. Wenn sich die Rahmenbedingungen wider Erwarten doch noch einmal verbesserten, würde dies ein wenig wahrscheinlicher. Der Traum, dass eine größere Zahl von Kolleginnen und Kollegen von der täglichen Treitmühle freigestellt wird, um mit Energie und Phantasie in etwas größeren Umfang als an der Bielefelder Laborschule neue Schulen – etwa orientiert an den skandinavischen – auszuprobieren und dass ich womöglich dabei mitmachen könnte, wird sich jedoch mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit nicht erfüllen.

## Literatur

- Bourdieu, P. / Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart.
- Halász, Gábor u.a. (2004): *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern, Länderbericht: Deutschland (OECD-Studie)*, [http://www.gew.de/Binaries/Binary5630/OECD\\_Endfassung\\_deutsch.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary5630/OECD_Endfassung_deutsch.pdf) (30.9.2004).
- Huisken, F. (1996): *Jugendgewalt. Der Kult des Selbstbewusstseins und seine unerwünschten Früchtchen*, Hamburg.
- Huisken, F. (2001): *Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten*, Hamburg.
- Huisken, F. (2002): *Z.B. Erfurt. Was das bürgerliche Bildungs- und Einbildungswesen so alles anrichtet*, Hamburg.
- Reichwein, R. (1985): Das deutsche Schulsystem im Reproduktionsprozeß der Gesellschaft; in: Buer, F. u.a., *Zur Gesellschaftsstruktur der BRD. Beiträge zur Einführung in ihre Kritik*, 2. überarbeitete Aufl., Münster, S.234-300.
- Spiegel (2004): *Satt, überaltert, ausgebrannt*, <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,319237,00.html>
- Stoll, Clifford (2001): *LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien*, Frankfurt/Main.