

Schulleitung

in Nordrhein-Westfalen

Zeitschrift der Schulleitungs-
vereinigung NRW e.V.

- Wenn Schulleiter psychosomatisch erkranken
- Gesundheitliche Belastungen im Lehrerberuf
- Positionspapiere in Online-Befragungen der Mitglieder: „Leitbild für die Vorstandarbeit“ und „Bildung neu gestalten“
- Positionspapier „Beruf Schulleiterin/Schulleiter – eine eigenständige Profession im Bereich Schule“
- Qualitätsoffensive Hauptschule – Stellungnahme der SLV NRW
- „Zahlenspiele“
- Neuregelung zum häuslichen Arbeitszimmer verfassungswidrig?
- Bestellung der Schulleiterin oder des Schulleiters

Wie wir es sehen



Margret Rössler

Vorsitzende der Schulleitungsvereinigung NRW e.V.

Qualitätsoffensive an Nordrhein-Westfalens Schulen?

„Uns geht es nur um die Qualität in unseren Schulen – in fünf Jahren werden wir wieder vorne sein.“ So hieß die Devise. Die Ministerin aber führt das Wort „Qualität“ nur im Munde. Herstellen sollen die Schulen diese allein.

Diese Politik hat es trotz der Kenntnis der Entwicklungen versäumt, für qualifizierten Lehrernachwuchs zu sorgen. Verzweifelt wird versucht, dem immer größer werdenden Lehrermangel entgegenzuwirken. Der angeblich beabsichtigten Qualitätsentwicklung an den Schulen widerspricht es, wenn Staatssekretär Winands umfangreiche Listen ausgibt, um Quereinsteiger jeder Art im Lehrerberuf unterzubringen.

- Ministerin Sommer lässt die Schulen in Zeiten des Lehrermangels mit unbesetzten Stellen im Regen stehen
- überlässt die Nachqualifizierung in Mangelfächern weitgehend den Schulen
- überlässt den Schulen die Kosten für die Entlastungsstunden der in Fortbildungen steckenden Lehrkräfte: „Diese Maßnahme wirkt sich nicht bedarfserhöhend aus“, heißt es lapidar im Bescheid, wenn man das Glück hat, dass der zur Weiterqualifizierung befähigte und willige Kollege tatsächlich im kommenden Schuljahr einen Platz bekommen. Alles leider ohne die Zusage, dass die auf Kosten ihrer Schule qualifizierten Lehrkräfte dann auch eine Anzahl von Jahren an dieser Schule bleiben und eingesetzt sein werden.
- Unsere Ministerin hebt die Selbständigkeit von Schule aus, indem sie die Schulen in überbürokratisierte Stellenbesetzungsverfahren laufen lässt, ohne gleichzeitig für ein gut ausgebildetes und zahlreiches Bewerberfeld zu sorgen.
- Und am Ende wird das Listenverfahren aus der Tasche gezogen, und Bewerber/innen werden jenseits von Vorstellungsgesprächen und schulbezogener Eignung untergebracht.

Diese Art von Löcher-Stopfen kann man schwerlich als qualitätsfördernde Maßnahme betrachten.

In der Not werden die Verfahren von einzelnen Schulen inzwischen unterlaufen und das ganze Verfahren dadurch in Frage gestellt. Lehrer ohne Ausbildung erhalten Verträge, schulfremde Ausbildungen werden gleichgestellt. Nicht zu sprechen von der Abwanderung in andere Bundesländer, die längst erkannt haben, dass Qualität ihren Preis hat, die den Lehrerberuf respektieren und adäquat honorieren und damit wieder attraktiv machen.

Auch die Entscheidung der Ministerin, in Kürze die gesamte praktische Lehrerausbildung den Schulen zu überlassen, ohne dass die Kompetenzen für eine moderne und zukunftsweisende Lehrerausbildung an den Schulen zuvor geschaffen würden, passt zu diesem Abbau von Qualität zugunsten scheinbar besserer Zahlen.

Die schlichte Wahrheit an unseren Schulen sieht anders aus:

1. Massive Unterbesetzung

Einer Stichprobe der Landesregierung zufolge sind beispielsweise die Förderschulen zu 82% besetzt, Gesamtschulen zu 93% und die Gymnasien zu 94%. Auch bei vier Einstellungsterminen im Jahr und der neuen Möglichkeit der wöchentlichen Ausschreibung der Stellen hat sich die Situation in dieser Weise zugespitzt. Dabei gehören die meisten Fächer inzwischen zu den sogenannten Mangelfächern.

Bereit gestellte Stunden und Geld für die Vertretung längerfristig Erkrankter oder für Kolleginnen und Kollegen im Erziehungsurlaub laufen ins Leere.

Es fehlen die Personen zur Besetzung der Stellen.

2. Stellenzuweisung unterhalb des Bedarfs

Es ist ein offenes Geheimnis, dass bei jedem Stellenbesetzungsverfahren der Mangel an Stellen „gerecht“ auf alle Schulen verteilt wird. Da heißt es dann 98% = 100%, oder ein Quartal später 97,7 % = 100%. So erhält beispielsweise im noch laufenden 4. Verfahren zur Stellenbesetzung eine Schule, die einen Bedarf von 7,5 Lehrerstellen ausweisen konnte, stattdessen ganze 3 Stellen zugewiesen. Voilá: 100%.

Und dabei ist keineswegs klar, ob die Stellen überhaupt besetzt werden können, wenn einigermaßen passend zum Fachbedarf.

Unterrichtskürzungen laut Stundenplan sind der Normalfall.

3. Drastischer Unterrichtsausfall

Das ist aber noch nicht die ganze Wahrheit. Hinzu kommt in massivem Umfang nicht erteilter und nicht vertretener Unterricht. Um nur eine der vielen Formen des Unterrichts zu nennen, der laut Statistik erteilt wurde, aber als Ausfall gezählt werden müsste: „Selbstgesteuertes“ oder „eigenverantwortliches“ Lernen heißt es, wenn in der gymnasialen Oberstufe Unterricht ausfällt und den Schülerinnen und Schülern Aufgaben zur unbeaufsichtigten Bearbeitung zugewiesen werden. Diese landesweit geübte Maßnahme ist zwar geeignet, den größten Teil des Unterrichtsausfall in der Oberstufe zu kaschieren, stellt aber keinen Beitrag dazu dar, Schülerinnen und Schüler zu selbstgesteuerten Arbeitsformen zu befähigen. Sicher kann man so klagesicher nachweisen, dass dem Anspruch auf eine definierte Menge erteilten Unterrichts entsprochen wurde; eine gute Vorbereitung auf ein Abitur mit zentral gestellten Aufgaben wird das dennoch nicht sein.

Auch die familienfördernde Regelung, die es den Vätern ermöglicht, drei Monate lang zu Hause zu bleiben, entzieht der Schule für diese Zeit ersatzlos die Unterrichtsleistung dieses Lehrers. Alles nur Beispiele, denen etliche weitere hinzugefügt werden könnten. (Im Landtagshearing wurde die Zahl von 4 Millionen ausfallenden Stunden genannt.)

Unterrichtsausfall ist hier Programm.

Wer glaubt, dass dies nicht mehr zu toppen sei, der hat sich gründlich geirrt. In Zukunft kann man in Nordrhein-Westfalens Schulen unterrichten, ohne jemals zum Lehrer ausgebildet zu sein. Dies diskreditiert nicht nur einen gesamten Berufsstand; es gefährdet auch die geforderten und verkündeten Qualitätsstandards unserer Schulen. Hier trägt Politik eindeutig die Verantwortung, die sich nicht mehr so leicht wie bisher auf die Schulen abwälzen lassen kann.

Wenn Schulleiter psychosomatisch erkranken

Von Andreas Hillert und Edgar Schmitz

**Zwischen systemisch bedingten Gratifikationskrisen und individueller Problembewältigung.
- Anmerkungen aus psychotherapeutischer und psychologischer Perspektive**

Dem Wunsch des Vorstandes der Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen, die spezifischen Probleme des Berufes „Schulleitung“ aus psychotherapeutischer bzw. psychologischer Sicht für die Verbandszeitschrift darzustellen, sind die beiden Autoren, als Referenz an Schulleiterinnen und Schulleiter, deren Bedeutung für das Wohl und Wehe von Schule überhaupt kaum überschätzt werden kann, gerne nachgekommen. Ein wenig mulmig wurde uns dann allerdings angesichts der aus NRW gemalten Stichpunkte. Die Belastungskonstellationen u. a. von Arbeitsmenge und Arbeitsverdichtung, Rollenunklarheit (alles verantworten – nichts entscheiden), unklare Hierarchien, Sandwichposition, kaum Anerkennung der Leistungen, Zeitmangel, unzureichende Bezahlung und Anerkennung, fehlenden Rückzugsmöglichkeiten sowie erfolgversprechende Präventions- und Behandlungsmöglichkeiten sollten dargelegt werden.

Medizinisch- und psychotherapeutisch lässt sich zu den genannten Punkten viel sagen, darunter auch einiges, was die weitgehend auf Belastungs- und Gefährdungs-Aspekte fokussierende Anfrage ihrerseits problematisch erscheinen lässt. Um es prägnanter auszudrücken: Ihr Wunsch-Aufsatz, in dem Schulleitung als weitestgehend unattraktives, gesundheitsschädliches Phänomen erscheinen müsste (Warum sind Sie SchulleiterIn geworden?), wäre makellos problemorientiert und soll wohl auch wie ein unzerteilt verspeister bayerischer Knoedel im Halse stecken bleiben. In wessen Hals? Hand aufs Herz: Hätten Sie lieber ein berufspolitisches Kampfpapier oder genuin psychologisch-psychotherapeutische Anregungen - die eben, weil sie aus einer anderen Perspektive heraus formuliert werden, nicht in allen Punkten den Erwartungen im Beruf stehender Schulleiter entsprechen können?

Auch auf die Gefahr hin, uns Ihren Unmut zuzuziehen: Schulleitergesundheit ist ein viel zu wichtiges Thema, um die uns zur Verfügung gestellten Seiten mit zitierfähigen Aussagen zu füllen, die nur eine Seite der Medaille betreffen würden und deren systemische Durchschlagkraft auch nicht größer sein könnten, als es seinerzeit die Ausführungen von Professor Müller-Limroth waren.¹ Selbst wenn es einem gegen den Strich und gegen das Gerechtigkeitsempfinden gehen mag: Eine der Grundlagen erfolgreicher individueller Gesundheitsfürsorge ist und bleibt dort anzusetzen, wo man tatsächlich Einfluss hat, bei gleichzeitiger Akzeptanz der vom Individuum und kleineren Interessenvertretungen kaum beeinflussbaren Dimensionen. Nein, dies ist kein Appell zur berufspolitischen Resignation, im Gegenteil, es ist ein Hinweis darauf, dass kollektives Grübeln in aller Regel zur Verschlechterung der individuellen Befindlichkeit führt und konstruktive Lösungen erschwert.

Vor diesem Hintergrund haben wir, um das eine zu tun und das andere nicht zu lassen, die zwei Facetten Ihres Wunsches auseinanderdividiert. Der vorliegende erste Beitrag fokussiert auf die psychotherapeutische Perspektive. Ausgangspunkt sind vergleichende Beobachtungen erkrankter und gesunder Lehrer und Schulleiter und die implikationsträchtige Frage, was diese Gruppen voneinander unterscheidet. Hieraus ergeben sich unmittelbar Präventions- und Behandlungsansätze, die an anderer Stelle bereits eingehend diskutiert wurden (u.a. Hillert et al. 2005; Lehr et al. 2007; Hillert et al. 2007a; ders. 2009). Der zweite Beitrag versucht, ausgehend von verschiedenen Untersuchungen zur Rolle von SchulleiterInnen, das komplexe, potentiell belastungsträchtige Anforderungsprofil darzustellen. Die Autoren empfehlen, beide Beiträge quasi übereinander zu legen und hoffen, dass dann - zwischen den Zeilen und Perspektiven – neben den Belastungsmustern auch die Bedeutung und die Gestaltungsräume (Warum hätten Sie sonst diesen Beruf gewählt?) deutlich werden, die dem Schulleiter-Beruf eigen sind.

Schulleiter-Gesundheit: Individuelle Betroffenheit, Datenlage und methodische Aspekte

Anderslautenden Äußerungen zum Trotz gibt es bislang keine belastbaren Befunde denen zufolge LehrerInnen (und SchulleiterInnen) ein berufsbedingt größeres Gesundheitsrisiko haben, als in anderen Berufen tätige Menschen (u.a. Rose et al. 2005; Hillert et al. 2007b)! In größeren epidemiologischen Untersuchungen zur Gesundheit in der Bevölkerung (z.B. Jacobi et al., 2004) ist die Gruppe der Lehrkräfte zu klein, um damit statistisch aussagekräftig rechnen zu können. Offizielle Statistiken, etwa zu Frühpensionierungshäufigkeiten wiederum bilden eben nicht nur Gesundheit ab sondern spiegeln u. a. auch, wer sich eine Ruhestandsversetzung (nicht zuletzt finanziell) leisten kann. Der deutliche Rückgang der Frühpensionierungsquote nach Erhöhung der Versorgungsabschläge auch unter Lehrern, wobei die Zahl der den Altersruhestand erreichenden Personen zwischen 2002 und heute von unter 10 % auf über 25 % stieg, ohne dass gleichzeitig in der Schule nachhaltige Entlastungen zu verzeichnen waren, belegen letzteres nachdrücklich (vgl. Hillert und Schmitz, 2004). Deziidierte Untersuchungen zum Thema von „Lehrer sind gesundheitlich gefährdeter als“ gibt es bislang nicht, was neben forschungspolitischen vor allem methodische Gründe hat. Solche Vergleiche bilden nämlich nicht nur die beruflichen Belastungen und deren Folgen ab sondern vergleichen Menschen miteinander, die von Anfang an in vielen Hinsichten unterschiedlich waren, auch was die eigenen Schulleistungen, Berufsmotive, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Lebensumstände und Ideologien anbelangt. So erlebt sich etwa ein Drittel

¹ Statement von Prof. Wolf Müller-Limroth beim Landtags-Hearing NRW 1992, in diesem Heft als nächster Artikel abgedruckt.

aller Lehramts-Referendare, entsprechenden Fragebögen zur Folge, bereits als „ausgebrannt“. Wenn es dann bei 40- bis 50-jährigen LehrerInnen wenige Prozent mehr sind und dieser Wert über dem von Selbstständigen liegt, sagen solche Zahlen über den realen Stress in der Schule offenkundig nicht viel aus (vgl. Schaarschmidt und Fischer, 2003).

Es gibt derzeit nur eine einzige Untersuchung, die sich dezidiert erkrankten deutschen SchulleiternInnen widmet. Über drei Jahre hinweg wurden in Bayern alle amtsärztlichen Untersuchungen dokumentiert, in denen es um die Frage von Frühpensionierung von Beamten mit Leitungsfunktion ging (Weber, Weltle und Lederer 2005; vgl. Weber 1998). Von den 408 erfassten Schulleitern und stellvertretenden Schulleitern - 30% davon Frauen - im Durchschnittsalter von 58 Jahren wurden 84% als dauerhaft dienstunfähig beurteilt. Die Quote lag zwar deutlich höher als die von parallel erfassten Lehrern ohne Leitungsfunktion (dort waren es 74%). Letztere waren allerdings auch um einige Jahre jünger. In 45% wurde bei den SchulleiterInnen eine psychische oder psychosomatische Erkrankung diagnostiziert und als Kriterium für Dienstunfähigkeit bewertet; in knapp 20% wurden Herz-Kreislauferkrankungen und in ca. 10% Muskel und Skeletterkrankungen als für die Dienstunfähigkeit entscheidend dokumentiert. So wichtig diese Daten als Indikator für eine generell hohe Stress-Belastung des Schulleiterberufes sind, so schwierig bleibt ihre weitergehende Interpretation. Erfasst wurden zum einen nur dezidiert zur Feststellung der Dienst(un)fähigkeit vorgestellte Beamte, woraus ja u. a. kaum geschlossen werden kann, dass alle anderen, also die nicht untersuchten Personen, gesund waren. Zum anderen wurde bei den Gutachten-Patienten nicht systematisch alle körperlichen und psychischen Symptome dokumentiert, sondern mutmaßlich primär von den Vordiagnosen ausgegangen. Entsprechend bleibt offen, ob etwa die wegen Herz-Kreislauferkrankungen pensionierten LehrerInnen auch oder ggf. sogar primär unter psychischen Problemen litten. Und ob z.B. hoher Blutdruck bei SchulleiterInnen tatsächlich häufiger vorkommt als bei LehrerInnen bleibt angesichts solcher Einschränkungen offen. Das zentrale Ergebnis der Untersuchung, nämlich dass Stress-Folgeerkrankungen bei SchulleiterInnen häufig sind, bleibt davon unberührt.

Wenn es darum geht, konkrete Zusammenhänge zwischen beruflichen Belastungen und deren Folgen aufzuzeigen, sind differenzierte arbeitsmedizinische und psychologische Analysen der speziellen Lehrer- bzw. Schulleiter-Tätigkeit – unter Verzicht auf berufsübergreifende Vergleiche - letztlich unverzichtbar. Die Zahl der arbeitspsychologischen Modelle, von denen ausgehend auch Lehrerarbeit untersucht und diskutiert wird, ist groß. Allen aktuellen Modellen ist gemeinsam, dass sie nicht von linearen Ursache-Wirkungs-Konstellationen ausgehen, sondern das Individuum mit seiner individuellen Wahrnehmung der Aufgaben und seinen persönlichen Möglichkeiten diese zu lösen („Skills“) in den Mittelpunkt stellen. Die „Belastungen“ wären dann für alle mit einer bestimmten Situation konfrontierten Schulleiter identisch; die daraus erwachsende „Beanspruchung“ respektive der „Stress“, einschließlich daraus resultierender medizinischer Folgen, wären jedoch mehr oder weniger individuell verschieden. Angesichts der hohen Komplexität der Schulleitertätigkeit ist es schwie-

rig, die zumeist im Bereich der Industrie etablierten Stress-Gesundheitsmodelle eins zu eins in die Schule zu übertragen (z.B. Lehr, 2004). So ließ sich in der Industrie etwa zeigen, dass zunehmender Produktionsdruck insbesondere dann zu gesundheitlichen Belastungen führt, wenn die individuellen Entscheidungsspielräume gering sind (bzgl. etwa von Arbeitseinteilung und Organisation). In sozialen Tätigkeiten hängen die vom Individuum gesehenen bzw. genutzten Freiheitsgrade jedoch in hohem Maße wiederum auch von der individuellen „Schulleiterpersönlichkeit“ ab. Hierzu ein kleines Beispiel unter vielen möglichen: So erlebt sich die Schulleiterin einer Grundschule durch den Wunsch der Eltern, ihre Kinder mögen Gymnasialempfehlungen bekommen und den von der Schulbehörde ausgegebenen diesbezüglich niedrigeren Quoten in einer existenziellen Zwickmühle. Angenehm sind Konflikte dieser Art sicher nicht und als Vater eines schulpflichtigen Kindes fragt man sich, warum nicht alle Lehrer kollektiv gegen solche ihre fachliche Autorität untergrabenden, angeblich offiziell ja sogar gar nicht existenten Quoten Sturm laufen. Wie viele Schulleiter wurden bislang tatsächlich „abgesägt“, weil sie ein paar Empfehlungen zu viel oder zu wenig gegeben hätten? Die eine leidet darunter, den anderen kratzt es wenig....

Klinische Perspektiven: was kranke von gesunden Lehrkräften unterscheidet

In der medizinisch-psychosomatischen Klinik Roseneck sind Lehrerinnen und Lehrer, darunter – zu etwa 10 % – in Leitungsfunktionen tätige Personen, seit Jahren die mit Abstand größte Berufsgruppe (2008 kamen mehr als 350; vgl. Hillert und Schmitz, 2004). Diese Lehrkräfte, um die 50 Jahre alt, kommen zumeist mit der Diagnose einer Depression (ca. 70 %), gefolgt von Angst- und somatoformen Störungen (körperlich erlebten Symptomen, für die sich keine erklärenden medizinischen Befunde finden lassen), sowie Tinnitus. Mehr als Zwei Drittel der Lehrer-PatientInnen berichtet spontan, dass berufliche Belastungen in hohem Maße zum Auftreten bzw. zur Aufrechterhaltung der psychosomatischen Probleme beigetragen haben. Entsprechend häufig wird die (Selbst-)Diagnose „Burnout“ gestellt (Hillert und Marwitz, 2006). Dabei unterscheiden sich die spontan von den PatientInnen geschilderten Belastungsmomente nicht von dem, was von Lehrkräften allgemein beklagt wird: Probleme mit unmotivierten und undisziplinierten Schülern stehen dabei an erster Stelle, gefolgt von Konflikten mit der Erziehung vernachlässigenden, nicht kooperativen und/oder den Lehrer unter Druck setzenden Eltern sowie von Konflikten mit bzw. in der Schulleitung und/oder dem Kollegium. Um die Frage, welche schulischen und/oder individuellen Konstellationen tatsächlich als Risikofaktoren für die Manifestation psychischer Erkrankungen im Lehrerberuf verantwortlich bzw. ursächlich sind, beantworten zu können, lag es nahe, erkrankte und gesunde Lehrer standardisierte Fragebögen ausfüllen lassen und dabei jeweils hinsichtlich Alter, Geschlecht und Schultyp parallelisierte Gruppen zu vergleichen. In mehreren Untersuchungen zeigte sich, dass es weniger die objektiven Faktoren (Klassengröße, Lage und Größe der Schule etc.) sind, die krank machen. In den Schul-

typen und Schularten gibt es in etwa vergleichbare Quoten gesunder/erkrankter Lehrpersonen. Auch mit den üblichen Burnout-Vorstellungen hat das Problem offenbar wenig zu tun: Dass nur die „ehemals entflammt“ ausbrennen bzw. erkranken, erwies sich als Mythos. Vielmehr zeigte sich, dass ehemals Entflammt eben nicht ausbrennen, sondern primär jene mit unrealistischen, unkonkreten und überhöhten Ansprüchen (Schmitz und Leidl, 1999; Hillert und Marwitz, 2006). LehrerInnen, denen es schwer fiel, ihre Ziele hinreichend konkret und damit potentiell erreichbar zu formulieren (woraus z.B. erkennt ein Lehrer, dass er „neue gesellschaftliche Ideale“ erfolgreich umgesetzt hat, wann ist er tatsächlich „Freund seiner Schüler“?) waren und sind entsprechend unter den Lehrer-Patienten deutlich häufiger zu finden. Letztlich reichen einige wenige psychologische Aspekte aus, um LehrerInnen korrekt den kranken bzw. gesunden zuweisen zu können. Ein Lehrer, dem es schwer fällt, sich gedanklich von belastenden Arbeitssituationen zu distanzieren, der einen resignativen Umgang mit Misserfolgen pflegt und darüber hinaus ein wenig tragfähiges soziales Netz hat, in bzw. aus dem heraus im Bedarfsfall moralische wie praktische Unterstützung mobilisiert werden kann, ist ein Hoch-Risikokandidat für psychosomatische Erkrankungen (z.B. Lehr, 2004; vgl. Schaarschmidt, 2005). Zudem: Wer einen flexibel-kompensierenden Bewältigungsstil im Umgang mit schulischen Belastungen pflegt, also sich nicht abkapselt und aktiv mit anderen zusammen nach Lösungen und positivem Erleben sucht, bleibt unter den Patienten eine Ausnahmeerscheinung. LehrerInnen hingegen, die mit Problemen ruminativ-selbstisolierend² umgehen, sich fatalistisch in Rückzug begehen haben und von sich aus weder Entspannung noch positive Lebensinhalte finden, sind unter den Lehramts-PatientInnen häufig (Lehr et al. 2008).

Demnach sind es also in hohem Maße in der Persönlichkeit und der Lerngeschichte der betreffenden Personen verankerte Muster, die wesentlich über gesundheitliches Wohl oder Wehe von LehrerInnen mitentscheiden. Angesichts dessen ist es bis heute um so erstaunlicher, dass weniger als zehn Prozent der Lehrer-PatientInnen jemals – z.B. im Rahmen von Supervisionen – ihre eigenen Muster reflektiert und gegebenenfalls konstruktiv-professionell an deren Modifikation gearbeitet haben. In anderen Sozialberufen gehört dies seit Jahren zum Standard beruflicher Professionalität. Erfreulicherweise gibt es aktuell in vielen Bundesländern mehr oder weniger zaghafte Ansätze zur Integration entsprechender Inhalte in die Lehrerausbildung.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die skizzierten Lehrergesundheits-Risikofaktoren auch für SchulleiterInnen relevant sind (die in etwa dem realen Proporz entsprechend Teil der untersuchten Gruppen waren). Darüber hinaus bleibt derzeit nur (wie gesagt, die Zahl der hier behandelten SchulleiterInnen-PatientInnen ist zu gering, um für diese Gruppe repräsentative Aussagen zu formulieren), anhand von persönlichen Eindrücken und Kasuistiken charakteristische Problemkonstellationen aufzuzeigen. Neben allgemein aus der Lehrtätigkeit erwachsenden Belastungen u.a. durch unmotivierte und undisziplinierte Schüler, kreisen die Probleme von SchulleiterInnen oftmals um die Standortbestimmung respektive ihre Identität, im Konflikt als primus inter pares ein

guter und beliebter Kollege sein zu wollen und ein ungeliebter, oft nicht wirklich akzeptierter Vorgesetzter und Vertreter der Schulbehörde sein zu müssen.

Kasuistiken

Werner B., 56 Jahre, ist Schulleiter einer großen Grund- und Hauptschule im Außenbezirk einer Großstadt. Unter Kollegen gilt er als kollegial und unkompliziert, bei den Schülern ist er beliebt. Zudem ist er Vater dreier weitgehend erwachsener Kinder (18 - 30 Jahre), meist abwesender Ehemann sowie Mitglied einer Partei und dort in verschiedenen Ausschüssen tätig. Er organisiert einen privaten Kegelklub, wo er als stets gut gelaunter Unterhalter geschätzt wird. Seine Karriere und seine Funktion, in die er seinerzeit „automatisch“ hineingewachsen war, sind ungeplant und gleichzeitig stringent verlaufen. Er verkörperte für viele gewissermaßen „die geborene Führungspersönlichkeit“. Burschikos, offen und, wenn nötig, strittige Angelegenheiten selber klärend, lief seine Schule über die Jahre hinweg reibungslos. Drei neue, ihm anfangs kaum mehr als „nett“ erscheinende junge KollegInnen machten ihm dann zunehmend zu schaffen. Eine davon weigerte sich wortreich-vehement eine als problematisch bekannte Klasse zu übernehmen. Sie sehe nicht ein, warum erfahrene, mit ihm befreundete Kollegen geschont würden. Werner B. überlegte anfangs, selber die fragliche Klasse zu übernehmen. Nachdem die Kollegin aber erheblichen Wind im Kollegium gemacht hatte blieb ihm nichts anderes übrig, als seine Entscheidung aufrecht zu erhalten. Die Kollegin übernahm zwar die Klasse ... und er lernte das Gefühl kennen, zunehmend den Boden im Kollegium zu verlieren. Es gab informelle Treffen, von denen er nur zufällig erfuhr; hinter seinem Rücken wurden für ihn wenig schmeichelhafte Dinge ausgetauscht. Er ging zunehmend weniger gerne in die Schule und blieb dennoch nachmittags immer länger im Büro. Vom Kollegen war er wider Willen zum Vorgesetzten mutiert, noch dazu zu einem unbeliebten. Die Kollegin wurde schwanger und sagte beim Abschied, dass sie froh sei, nicht mehr in dieser Schule arbeiten zu müssen („der Fisch stinkt vom Kopf her“, sagte sie lächelnd, womit sie aber nichts Konkretes sagen wollte). Wenig später bekam Werner B. einen Hörsturz, ein penetranter Pfeifton stellte sich ein (Tinnitus), und er fühlte sich anhaltend niedergeschlagen, antriebs- und freudlos. Er wurde krankgeschrieben und traute sich fast nicht mehr, sich in der Öffentlichkeit zu zeigen. Der Kegelklub existierte nicht mehr und nach zwei Monaten empfahlen ihm der Hausarzt und der zwischenzeitlich konsultierte Psychotherapeut eine stationäre Behandlung.

Anita S. ist Grundschullehrerin; ursprünglich hatte sie Architektur studiert, sich dann aber für einen Sozialberuf entschieden. Sie wollte mit Kindern arbeiten, eine Tätigkeit, in der sie über die Jahre hinweg regelrecht aufgegangen war. Sie heiratete spät, zu spät um noch eigene Kinder zu bekommen. Aber sie hatte ja ihre Klasse, wo sie beliebt war, sich gerade auch für lernschwache Kinder einsetzte, deren Eltern sie regelmäßig zu Strategiegesprächen einbestellte, mit der sie Projekte machte ... Zwischenzeitlich war Sie an der kleinen, nur acht Klassen umfassenden Grundschule zur Konrektorin aufgestiegen und,

² „Rumination“ v. lat. ruminatio: Wiederkäuen, wiederholendes Reden; in der Psychologie/Psychiatrie: ständige Wiederkehr der gleichen Gedanken, „gedankliches Wiederkäuen“

nach dem Ausscheiden der Rektorin, in Ermangelung anderer Bewerbungen, wurde sie als Schulleiterin designiert. In hohem Maße gewissenhaft stellte sie sich der neuen Aufgabe. Als erstes geriet sie mit der Schulsekretärin in Streit. Verschiedene, von ihr aufgetragene Schreiberarbeiten seien schlicht unsinnig, weshalb sie sie nicht erledigen werde. Anita S. nahm dies hin. Konflikte mit einem renitenten Schüler und dessen noch borrierteren Eltern versuchte sie auszusitzen. Als Lehrerin war sie früher in ähnlichen Fällen deutlich klarer aufgetreten, aber als Endverantwortliche wuchsen die Skrupel. Als die für den Problemfall zuständige Klassenlehrerin sagte, sie könne so die Verantwortung nicht mehr tragen, empfand Anita S. dies als „Vertrauensbruch“, was sie der Kollegin entsprechend darlegte. Eine ein Stück weit selbstreflexive, distanzierte Analyse der Konflikte war ihr offenbar nicht möglich. Nach weiteren, ähnlichen „Nackenschlägen“ kam es zu einem depressiven Einbruch, sie wurde krankgeschrieben....

Sabine G., 42 Jahre, unverheiratet, war (und ist) hochdynamisch, zupackend und zielorientiert. Nach nur fünf Jahren im normalen Schuldienst an einer Grund- und Hauptschule engagierte sie sich in diversen Projekten für ausländische Schüler und pädagogische Innovationen, u.a. für Gewaltprävention in Schulen. Zuletzt gab sie selber Fortbildungen zu diesen Themen, wurde ausgezeichnet und über einen befreundeten Schulrat als Konrektorin an eine Schule versetzt, wo es seinen Worten nach „aufzuräumen“ galt. Parallel dazu plante sie sich wissenschaftlich zu qualifizieren um in der Lehrerausbildung Karriere zu machen. Ein älterer, einen „ruhigen Führungsstil“ bevorzugenden Rektor empfing sie an der neuen Schule recht distanziert. Ihre Aktivitäten wurden anfangs noch sanft und zum Schluss mit Mitteln, die unschwer den Mobbing-Straftatbestand erfüllen, ausgebremst. In den von ihr unterrichteten Klassen gab es keine Probleme und kleinere, in der lokalen Zeitung gewürdigte Projekte. Von den Schulelternvertretern wurde gleichzeitig klar geäußert, dass eine Konrektorin, die sich an der „guten Schule“ nur um Asoziale kümmere, fehl am Platz sei. Ihr Schlüssel verschwand aus ihrer Handtasche. Es wurde eine Abmahnung wegen Unregelmäßigkeiten im Umgang mit Schuleigentum angedroht. Zuletzt wurde sie von Unbekannten in Ihrem Büro eingeschlossen. Im Laufe dieser Entwicklung traten bei ihr immer häufiger Angstattacken auf. Sie hatte dabei regelrecht das Gefühl, ersticken oder aber an einem Herzinfarkt sterben zu müssen. Diese Attacken machten es ihr schließlich unmöglich, die eigene Wohnung zu verlassen.

Schulleiter: Lehrer mit Zusatzfunktionen oder Schul-Manager?

Der Vorteil von Kasuistiken liegt in ihrer Anschaulichkeit und ihr Nachteil darin, dass offen bleibt, inwieweit die individuellen Konstellationen repräsentativ sind. SchulleiterInnen, die als Patienten in die Klinik Roseneck kamen, erlebten ihre Situation – was sich auch in den drei Kasuistiken eindrucksvoll spiegelt – primär nicht als Folge einer Summation von vielen berufstypischen Belastungsaspekten. Deren Stellenwert scheint vielmehr hochgradig relativ zu sein. Eine „Aktivistin“

wie Sabine G., die etwas erreichen will und eigene Karriere-Ziele verfolgt, aber auch „souveräne Arbeitstiere“ wie Werner B. schrecken Arbeitsverdichtung erklärtermaßen nicht. Und dass die Schulleiterrolle in der formal-administrativen Definition unklar ist, ermöglicht ja gerade, sich eben dort als Persönlichkeit entfalten und auch unkonventionelle Wege gehen zu können. Und wozu Rückzugsmöglichkeiten, schließlich will man ja in der Schule etwas bewegen... SchulleiterInnen, die solche Einstellungen vertreten und ein Stück weit leben, drohen mitunter im Kontext von eher auf Konsolidierung hin arbeitenden Schulen, ähnlich den „Streibern“ in Schulklassen, zu Außenseitern zu werden.

In den allermeisten Fällen waren es mehr oder weniger umschriebene, mit massivem Kränkungserleben einhergehende Konflikte, die zur Eskalation und letztlich zur Manifestation der Erkrankung geführt haben. Im geschlossenen System der Kollegien und Hierarchien gab bzw. gibt es vielfach offenbar keine hinreichenden Kommunikationsforen, in deren Rahmen Konflikte dieser Art auf adäquate Art und Weise thematisiert und für alle Beteiligten tragfähige Lösungen gesucht werden können. In einzelnen Fällen wurde ein Schulrat oder ein Vertreter der Schulaufsichtsbehörde zur Klärung „vor Ort“ geschickt. Der anstehende Konflikt wurde nicht gelöst und konnte nicht gelöst werden, weil auch diese Person nicht über die erforderliche psychologische Ausbildung verfügte. Und die allermeisten dieser Schulleiter-Konflikte wiederum haben irgendetwas mit ihrer individuellen, oft ambivalenten Positionierung im Spannungsfeld von Schulsystem und Kollegium zu tun.

Standortbestimmung, Gratifikationskrisen und Flow-Erleben

Das maßgeblich vom Sozialwissenschaftler Johannes Siegerist begründet und evaluierte Modell der Gratifikationskrise (z.B. Peter, 2002; vgl. auch das Equity-Prinzip der Reziprozität) fasst die hinter dem – aus klinischer Sicht – zentralen Schulleitungs-Problem stehende Dynamik auf prägnante Weise zusammen. Solange die individuelle Bilanz stimmt, also sich die in die Arbeit gesteckte Energie und die dafür erhaltene Gratifikation die Wage halten, solange kann man ohne zusätzliches gesundheitliches Risiko locker mehr als 60 Stunden/Woche arbeiten, mit wenig Geld und vergleichbar schlechten Rahmenbedingungen gut zurecht kommen. Kippt das Verhältnis jedoch in Richtung Gratifikationskrise, dann haben die Betroffenen sowohl hinsichtlich körperlicher (Herz-Kreislauferkrankungen) als auch psychischer Erkrankungen schlechte Karten. Sie sind, was groß angelegte Erhebungen bestätigten, signifikant gefährdeter als im Gratifikationsgleichgewicht befindliche Menschen. Individuelles Gratifikationserleben hängt nun allerdings – zumindest im sicheren Rahmen des Beamtenrechtes und der Besoldung – nur bedingt von den Rahmenbedingungen ab (vgl. Hillert, 2007a). In hohem Maße sind hier die persönlichen Erwartungen, Werte und Strategien entscheidend. Wie viel, von wem und welche Anerkennung brauche ich? Mit welcher Form von Anerkennung kann ich realiter rechnen, welche wäre angesichts meiner Position potentiell problematisch? Dass wir Menschen auch bezüglich

solcher Fragen unterschiedlich akzentuiert sind, für den einen ist „nicht geschimpft schon gelobt“, der andere braucht ständige Lobhudeleien, nur um sich einigermaßen zufrieden und als Mensch fühlen zu können, ist Ihnen aus ihrer täglichen Arbeit geläufig. Es gehört zur guten Mitarbeiterführung, im Umgang mit Untergebenen (würden Sie die Ihnen unterstellten LehrerInnen so bezeichnen? Welches Wort verwenden Sie?), eine im Alltag, für das System wie die betreffenden Individuen befriedigende Form von Gratifikationen zu finden. Und für die eigene Person gilt (mindestens) das Gleiche...

Das Modell hat speziell für Schulleiter elementare, zwickmühlenträchtige Implikationen. Unter den als Patienten zur Behandlung in die Klinik Roseneck kommenden SchulleiterInnen gibt es viele, die mit besten Vorsätzen und viel Engagement Schulleiter sind, ohne sich je der Frage, wo sie sich zwischen Schulamt und dem Lehrer-Kollegium positionieren, deziert gestellt zu haben. Viele hoffen intuitiv auf Gratifikation in Form von Anerkennung und Achtung durch das Kollegium; von Behörde und Ministerium trennen einen, emotional betrachtet, demgegenüber oft Welten. Wenn ein Schulleiter schon unangenehme Entscheidungen zu treffen hat, dann möge dies doch bitte keiner persönlich nehmen. Zumindest sollte jeder Lehrer anerkennen, wie lange man sich um eine bestmögliche Lösung bemüht hat... Daran, dass solche Erwartungen, bei etwas abständiger Betrachtung, nur in die Hose gehen können, führt im Schulleiter-Leben letztlich kein Weg vorbei. Und es kommt noch schlimmer. 860 Lehrkräfte wurden zu ihrer Einschätzung der Schulleitung ihrer Schule befragt: 26,7 % beklagten sich darüber, dass die Schulleitung ohne Absprache mit ihnen entscheidet, 74,3 % dass die Schulleitung nicht vorab die Zustimmung des Kollegiums einhole und 72,9 %, dass sie sich von der Schulleitung nicht als gleichberechtigte Partner behandelt werden. 70,1 % fühlten sich von der Schulleitung nicht genügend unterstützt (Schmitz und Voreck, 2006; dies. 2008). Lehrer haben einen ignoranten Schulleiter als Feindbild mitunter genau so nötig, wie Schulleiter gelegentlich eine unfähige Schulbehörde - zur seelischen Stabilisierung - brauchen! Und wenn ein Schulleiter vom Kollegium angesichts dessen vornehmlich als Mensch und Kollege geschätzt werden möchte, ist seine Gratifikationskrise schlicht vorprogrammiert. Entsprechend ist eine frühzeitige und hinsichtlich aller naheliegenden Konsequenzen konsequente Reflektion und ggf. Modifikation der individuellen Gratifikationserwartungen ein Schritt im Sinne von Schulleitungs-Professionalität. Selbstverständlich bedeutet dies nicht, dass Schulleiter nur als kalt-administrative, zwanghafte Manager erfolgreich sein können. Im Gegenteil: schließlich funktioniert Schule nur, wenn sich möglichst alle im Gratifikationsgleichgewicht bewegen. Sich Gratifikationen auch außerhalb des Systems zu suchen (wie es etwa Werner B. über viele Jahre erfolgreich getan hat), macht zumal Menschen in leitenden Positionen ein Stück weit unabhängiger von der mitunter fatalen schul-systemischen Dynamik, mitunter sogar – trotz beruflicher Belastungen – zufrieden.

Mit Ratschlägen, die bekanntermaßen auch Schläge sind, andere Menschen gesund machen zu sollen, ist eine diffizile Sache. Wenn, dann wäre uns die Feststellung wichtig, dass die Rolle der Schulleitung im Schulsystem in mehren Hin-

sichten sicher objektiv schräg, historisch gewachsen und zwischenzeitlich nicht wirklich durchdacht sowie mit diversen systemimmanenten Fallen gesegnet ist (s. Schmitz und Hillert, demnächst in dieser Zeitschrift Heft 3/2009). Wir hoffen, dass gleichwohl deutlich wurde, dass eben diese Tatsache noch kein hinreichender Grund dafür ist, sich als Schulleiter regelrecht paralysiert zu fühlen. Wenn sich durch zahllose Punkte keine Gerade legen lässt, dann ist es sinnlos, allzu lange mit dem Lineal in der Hand nach einer geraden Lösung zu suchen. Dass SchulleiterInnen an einer persönlich wie situativ stimmigen, zwangsläufig mit einigen Mühen und vermutlich auch schmerzhaften Abstrichen erreichbaren Definition ihrer komplexen Rolle nicht vorbei kommen, ist für Sie als stabil im Schulleitungsleben stehende Pragmatiker eine Selbstverständlichkeit. Für die als Patienten in die Klinik Roseneck gekommenen KollegInnen hätte eine erfolgversprechende Prävention eben hier ihren Anfang genommen.

Literatur

- Hillert, A. (2009; 4. Aufl.). *Das Anti-Burnoutbuch für Lehrer*. München: Kösel
- Hillert, A./Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Konzepte, Prävention, therapeutische Ansätze*. Stuttgart: Schattauer
- Hillert, A., Sosnowsky, N., Lehr, D. (2005). *Idealisten kommen in den Himmel, Realisten bleiben AGIL! Risikofaktoren, Behandlung und Prävention von psychosomatischen Erkrankungen im Lehrerberuf*. Lehren und Lernen 31, 17-27
- Hillert, A., Marwitz, M. (2006). *Die Burnout-Epidemie. Brennt die Leistungsgesellschaft aus?* München: Beck.
- Hillert, A. (2007a). „Lehrer müsste man sein...“ – oder: wie kommuniziert man Lehrerbelastung? Lehren und Lernen 7, 9-16
- Hillert, A. (2007b). *Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze*. In: Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. VS Verlag Wiesbaden, S. 140-158.
- Hillert, A., Koch, S. Hedlund, S. (2007). *Stressbewältigung am Arbeitsplatz. Ein stationäres Gruppentherapieprogramm*. Vandenhoeck & Ruprecht
- Jacobi, F., Klose, M./Wittchen, H.-U. (2004) : *Psychische Störungen in der Allgemeinbevölkerung. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 8, S. 736-744.
- Lehr, D. (2004). *Psychosomatisch erkrankte und „gesunde“ Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden*. In: Hillert, A., Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, S. 120-140.
- Lehr, D., Sosnowsky, N., Hillert, A. (2007). *Stressbezogene Interventionen zur Prävention von psychischen Störungen im Lehrerberuf – AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel einer Intervention zur Verhaltensprävention*. In Rothland M. & Terhart E. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 267-289.
- Lehr, D., Schmitz, E., Hillert, A. (2008). *Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Belastungskontext des Lehrerberufes*. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 52, 3-16.
- Peter, R. (2002). *Berufliche Gratifikationskrise und Gesundheit*. Psychotherapeut 47, S. 386-398.

² Für Stellen an Förderschulen gilt dies erst bei Abschluss des personalvertretungsrechtlichen Mitbestimmungsverfahrens.

- Rose, U. (2005). Von der Bedarfsanalyse zur Evaluationsforschung: Über den Gebrauch empirisch gestützter Entscheidungshilfen zur Förderung der Lehrergesundheit. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), Tagungsbericht TB 141. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NM, S. 7-22.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A. (2003). AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (2. Aufl.). Frankfurt: Swets & Zeitlinger. (Computerform: Mödling b. Wien: Schuhfried.)
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schmitz, E. /Leidl, J. (1999): Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie II: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 46, 302-310.
- Schmitz, E., Voreck, P. (2006). Lehrer-Schulleiter-Relation. www@psycho.wi.tum.de /Forschung/Veröffentlichungen/Lehrstuhlberichte. www.Edgar-Schmitz.de
- Schmitz, E., Voreck, P. (2008) Schulleiter-Lehrer-Erwartungen und die Folgen. Zeitschrift für Personalforschung, 22, 4, 413-428.
- Weber, A. (1998). Sozialmedizinische Evaluation gesundheitsbedingter Frühpensionierungen von Beamten des Freistaates Bayern.

Stuttgart: Gentner.

Weber, A., Weltle, D., Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. Int Arch Occup Environ Health 78, 325-331.

Die Autoren:

PD Dr. phil. Dr. med. Andreas Hillert, Facharzt für Psychiatrie, Psychotherapie und psychotherapeutische Medizin, Chefarzt an der Medizinisch-Psychosomatischen Klinik Roseneck in Prien am Chiemsee. Arbeits- und Interessenschwerpunkt sind die Interaktion beruflicher Belastungen und psychosomatischer Erkrankungen und die besondere Problematik psychosomatisch erkrankter Lehrerinnen und Lehrern.

Prof. em. Dr. rer. nat Dr. phil. Edgar Schmitz, Diplompsychologe, war Leiter der Abteilung für Eltern-Kind-Therapie am Kinderzentrum München bei Theodor Hellbrügge., Seit 1974 an der Technischen Universität München in der Ausbildung von Lehramtskandidaten, 1989-91 an der Katholischen Universität Eichstätt, seit 1991 TU München

Verschiedene Forschungsvorhaben, u. a. zur Förderung schwerst behinderter Kinder, Eltern als Co-Therapeuten, zur kognitiven Informationsverarbeitung bei Legasthenie und zur Lehrerbela- stung:

Gesundheitliche Belastungen im Lehrerberuf

Statement von Prof. Wolf Müller-Limmroth zu den - Landtags-Hearing zur Verlängerung der Lehrerarbeitszeit 1992

Zwar ist dieses Statement schon fast zwanzig Jahre alt – was sich seither geändert hat, mag der geneigte Leser selbst beurteilen. Lesen Sie es bitte im Zusammenhang mit dem vorangegangenen Artikel von Hillert / Schmitz

Abgeordnete Schumann (GRÜNE): Es geht mir darum, Herrn Professor Müller-Limmroth nicht nur für seinen Beitrag zu danken, sondern ihn auch ein bisschen auszufragen. Sie haben, Herr Professor Müller-Limmroth, ein Arbeitszeitgutachten erstellt, eine Studie über das Jahr 1980, und ich meine auch, dass Sie die noch ältere Arbeitszeitstudie von Knight-Wegenstein bestätigt haben, die für die siebziger Jahre sagte, dass Lehrer weit mehr als 40 Stunden in der Woche arbeiten. Sie haben diese Studie für 1980 bestätigt, und jetzt haben wir 1992, und ich möchte wissen, wie Sie die Belastung der Lehrer im Zeitraum der letzten zehn Jahr beurteilen. Ist sie zurückgegangen, oder ist sie angewachsen, wenn ja oder nein, in welchem Umfang? Welche Auswirkungen – das möchte ich Sie auch fragen – haben eigentlich der Adrenalinspiegel, den Sie uns so anschaulich dargestellt haben, und die erhöhten Adrenalinspiegelwerte ganz konkret für die Gesundheit des Lehrers und der Lehrerin?

Prof. Dr. Wolf Müller-Limmroth: Ich darf mit der letzten Frage anfangen: Was hat das für Auswirkungen, was ich über Adrenalin gesagt habe? Man kann es am Blutdruck und an der Herzfrequenz messen. In der Arbeitswelt gilt die Dauerleistungsgrenze, wenn jemand eine Pulsfrequenz von 120 pro Minute über längere Zeit überschreitet. Die Arbeitszeitord-

nung schreibt dann Pausen vor. Der Lehrer fängt morgens in der ersten Stunde mit 114 an – Plus und Minus könnte ich Ihnen sagen; das müsste ich heraussuchen – und hat zur Mittagszeit, wenn er nach Hause geht, 120. Gleichzeitig steigt sein Blutdruck bei Lehrern unter 30 Jahren auf 150 – das ist der erste Wert; der zweite aber ist viel wichtiger, obwohl ihn die meisten Menschen nicht kennen; denn der zweite Wert ist ein Ausdruck für die innere Spannung – zu 95. Wenn man in die Arztpraxis geht, der Doktor den Blutdruck misst und man einen zweiten Wert von 95 hat, dann wird man wegen Gefahr hohen Blutdrucks behandelt. Das geht hier wieder zurück. Aber bei den älteren Lehrern geht der Blutdruck sogar auf 160 : 100. Das heißt, vom Herz-Kreislauf-System her besteht eine höhere Morbidität, also eine Erkrankungshäufigkeit. Eine höhere Mortalität – also dass Lehrer früher sterben – hat sich nicht bestätigt. Mir hat gerade eine Institution aus Australien geschrieben, dass das bei den australischen Lehrern auch so ist.

Das zweite sind Senkfüße vom häufigen Stehen. Jeder Chirurg hat Plattfüße, und die meisten Lehrer kriegen sie auch, mit Knick- und Spreizfuß. Das wäre das zweite.

Das dritte ist die Stimmbeanspruchung. Der Lehrer muss gegen ein Hintergrundgeräusch so wie etwa jetzt hier im Plenarsaal sprechen. In einer modernen Schule ist das ein Hintergrundgeräusch zwischen 63 und 65 dB (A), und da ein Lehrer bis in die letzte Reihe verstanden werden will, muss er seine Stimme um mindestens 6 dB(A) erheben, d. h. er redet mit 68 bis 70 dB(A) – und das ist enorm anstrengend -, und das ist in dem

Mief der Klasse: Kohlendioxydkonzentration, Staubpartikel, mordmäßig Bakterien usw. usw. Das war die letzte Frage, die Sie gestellt haben.

In der Zwischenzeit seit den genannten Gutachten hat sich bei der Ausübung des Lehrerberufes zwar bei der Stundenzahl nichts Wesentliches geändert. Es ist immer noch bei den Schultypen, die ich in Erinnerung habe, ein Pflichtstundenzahl zwischen 18 und 22; aber es hat sich im Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichts bei den vorbereitenden Tätigkeiten (§ 2

Abs. 7) ganz Erhebliches geändert. Es entstand ein erheblicher Aufwand, so dass eigentlich verständlich ist, warum ein Lehrer am Nachmittag, wenn andere Dienstschluss haben, immer noch so viel wie ein Bediensteter des öffentlichen Dienstes in seinem Maximum.

Bis auf zwei oder drei Ausnahmen votierten alle eingeladenen Experten gegen eine Erhöhung der Lehrerarbeitszeit – mit bekanntem (Miss)Erfolg [NdR SLNRW].

Ergebnisse

Positionspapiere in Online-Befragungen der Mitglieder: „Leitbild für die Vorstandarbeit“ und „Bildung neu gestalten“

Im Dezember 2008 hat der Vorstand der SLV zwei Positionspapiere fertiggestellt, die nun ausgewertet sind: Das eine ist ein Leitbild für die weitere Arbeit des Vorstandes in den nächsten Jahren, das andere stellt die Position des Vorstandes zum Thema Bildungslandschaft („Bildung neu gestalten“) dar. Dieses Thema wird zur Zeit überall ausführlich diskutiert.

Über beide Papiere haben wir die Mitglieder online befragt. Die Beteiligung war erfreulich hoch. Rund 17 Prozent der Mitglieder haben ihrer Meinung abgegeben. Die Reaktion auf alle Aussagen war insgesamt äußerst positiv. Insbesondere das neue Leitbild stieß auf breite Zustimmung. 96 Prozent der Aussagen wurden mit „sehr gut“ und „eher gut“ bejaht.

Die Aussage „Wir sehen die Leitung einer Schule als ein herausgehobenes Amt an mit eigenständiger Qualifizierung/Ausbildung und Besoldung“ erhielt von 91 Prozent das Votum „sehr gut“, und ist damit Spitzenreiter in der Gunst der Mitglieder. Mit 76 Prozent „sehr gut“ und keiner einzigen negativen Stimme wurde die Aussage „Wir fühlen uns verantwortlich für gute Schule als Teil einer Bildungslandschaft, unabhängig von der Schulform, die wir vertreten“ bewertet. Die Aussagen „Etablierung von Schulleitungsprofessionalität auf Bundesebene, in Europa und im internationalen Austausch“ und „Verleihung der Eigenschaft als Dienstvorgesetzte gegenüber allen an der Schule tätigen Personen. ... entspricht der Gesamtverantwortung für die Erziehungs- und Bildungsarbeit an der Schule“ wurden häufiger als alle anderen Fragen mit „eher gut“ bewertet. Man ist zwar offen, aber doch noch etwas skeptisch.

Hierzu einer der Kommentare:

„Auf die europäische Ebene kann ich mich nicht beziehen, z. B. halte ich das schweizerische System für wenig geeignet, viele andere sind mir unbekannt.“ In diesem Bereich ist also noch viel Begegnung, sich kennen lernen, voneinander lernen erforderlich.

Die Dienstvorgesetzteigenschaft wird immer noch skeptisch betrachtet, weil viele Mitglieder - leider begründete - Befürchtungen haben, dass dies zu noch mehr Verantwortung und sehr viel mehr Arbeit führen wird, ohne dass dafür ein

Ausgleich und entsprechende Fortbildung angeboten werden.

Zwei Kommentare:

„Schulleitungen müssen durch breit gefächerte Fortbildungsbiete qualifiziert werden. Folgende wichtige Themen fehlen in vielen Fortbildungen: Einführung in ökonomische Büroorganisation, Termin- und Stundenplanmanagement mit PC-Programmen, betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse für die Budgetverwaltung und Ausgabenplanung; Organisationsberatung für Leitungen von Verbundschulen.“

„Die Forderung nach Dienstvorgesetzteigenschaft im Rahmen einer selbstständigen Schule hat nur Sinn, wenn die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen.“

Durch Ihre große Zustimmung fühlt sich der Vorstand der SLV bestätigt und kann seine weitere Arbeit nach dem Leitbild ausrichten im Wissen, dass er das Vertrauen der Mitglieder hat.

In der Befragung „Bildung neu gestalten“ lagen 90 Prozent der Äußerungen im Bereich „sehr gut“ und „eher gut“. Auch hier gab es also eine sehr breite Zustimmung.

Die folgenden Aussagen erfuhren die positivsten Äußerungen:

2 Überwindung des Konkurrenzdenkens zwischen allen Bildungspartnern und Schaffung einer Gesamtverantwortung für Kinder und Jugendliche.

3 Ablehnung von Rankings in der Schullandschaft.

4 Definition der Normalbedingungen jeder Schulform und jeder Schulstufe für eine aussagekräftige, objektivierbare Qualitätsanalyse, an denen die wirkliche Leistung der Einzelschule ermittelt werden kann.

5 Diese Analyse muss auf die jeweilige lokale Bildungslandschaft bezogen sein und besonders die Leistung der Einzelschule in und für die Bildungslandschaft darstellen und beurteilen, in der die Schule angesiedelt ist.

10 Schulleitungen und Kommunen müssen die gegenseitigen Verantwortlichkeiten anerkennen.

11 Schulleitungen verstehen sich schulform- und schulstufenübergreifend als eigenständige Berufsgruppe.

12 Die stringenten Trennungen von inneren und äußeren

Schulangelegenheiten müssen überwunden werden.

15 Jede Schule hat und entwickelt bestimmte Stärken, die sie einbringen kann.

Allerdings wurde die „Ablehnung von Rankings in der Schullandschaft“ auch von 13 Prozent der Mitglieder als „eher schlecht“ bewertet.

Die Aussagen Nr.

7 Rechenschaftslegung und Qualitätsbeurteilung gegenüber dem Land muss auf die jeweilige Bildungslandschaft verlagert werden, denn nicht die Einzelschule, sondern die Bildungslandschaft als vielfältiger Organismus erbringt die bestmögliche Erziehung, Förderung und Bildung für Kinder und Jugendliche.

8 Erweiterung der Spielräume für standortbezogene Modellversuche in der Verantwortung der Kommune.

16 Temporäre und dauerhafte Projekte werden in der Bildungsregion gemeinsam von allen Beteiligten geplant.

waren etwas umstrittene Aussagen. Bei allen Aussagen waren mehr als 10 Prozent der Mitglieder der Meinung „eher schlecht“, – „sehr gut“ und „eher gut“ sind etwa gleich verteilt.

Hieran lässt sich vielleicht ein gewisses Misstrauen gegenüber den Kommunen erkennen, das in etlichen Fällen sicherlich auch berechtigt ist. Wir sind im Gespräch mit dem Deutschen Städtetag und dem Städte- und Gemeindebund, um die Zusammenarbeit von Schulen und Kommunen zu verbessern und zu erleichtern.

Kommentare:

„Die Rechenschaft an die Bildungslandschaft abzugeben kann nur gehen, wenn es klare Strukturen gibt. Diese sind wahrscheinlich nicht so intendiert. Meine Befürchtung ist, dass es zu einer Kommunalisierung der Verantwortlichkeit mit allen Nachteilen der örtlichen Verfilzung kommen kann.“

„Die Einbeziehung von Schulen, Verwaltung, Politik und Wirtschaft (vielleicht noch Polizei, sonstige Bildungsträger usw.?) würde zu bürokratischen entscheidungsunfähigen Gesprächskreisen führen, die nur Zeit kosten und kaum Ergebnisse bringen.“

„Die Dienstvorgesetzteigenschaft für wirklich alle an der Schule tätigen Personen - auch Schulträgerpersonal! - ist ausdrücklich zu begrüßen.“

„Engere Zusammenarbeit mit den Kommunen mit stets aktuellen Tischrunden aller Beteiligten halte ich für sinnvoll und erstrebenswert.“

Durch das Ergebnis der Befragung fühlt sich der Vorstand der SLV in seiner Richtung bestätigt und wird versuchen, die in den Papieren dargelegten Aussagen in Forderungen umzuformulieren und ihrer Verwirklichung voranzutreiben.

Die Einzelheiten der prozentualen Auswertung finden Sie auf der Website der SLV im Internet:

<http://www.slv-nrw.de/Positionen/Leitbild-Prozente.pdf> und <http://www.slv-nrw.de/Positionen/BildgNeu-Prozente.pdf>

Bernhard Staercke
Geschäftsführer SLV NRW

Positionspapier „Beruf Schulleiterin/Schulleiter – eine eigenständige Profession im Bereich Schule Stellungnahme der Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen

Herrn

Dr. Heinfried Habeck

**Ministerium für Schule und Weiterbildung
Nordrhein-Westfalen
40190 Düsseldorf**

Sehr geehrter Herr Dr. Habeck,

in der Anlage übersenden wir Ihnen die Stellungnahme der Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen (SLV-NRW) zum Positionspapier.

In Ihrem Anschreiben verweisen Sie auf die Selbstverpflichtung des Ministeriums, Rolle und Profil von Schulleitung in einem Positionspapier zu verdeutlichen. Darüber hinaus wurden in derselben Sitzung vom 25. Juni 2008 seitens der Ministerin folgende Zusagen gemacht:

- Dass der Fachbegriff „Leitungszeit“ zum Rechtsbegriff werden sollte, indem er in alle betreffenden Rechtstexte eingebbracht werde
- Dass die professionelle Rolle von Schulleitung in betreffenden Rechtstexten entsprechend dem neuen Leitbild ausformuliert wird (wir betrachten das Positionspapier „Beruf Schulleiterin/Schulleiter...“ als Vorbereitung hierzu)
- Dass eine Unterrichtsverpflichtung für Schulleiterinnen / Schulleiter großer Systeme entfällt, ohne die dafür notwendige Arbeitszeit aus dem Deputat des Kollegiums zu nehmen
- Dass ein Einstieg in eine erhöhte, den erweiterten Aufgaben von Schulleitung entsprechende Leitungszeit für das kommende Haushaltsjahr seitens der Ministerin initiiert werde.
- Die Ministerin verpflichtete sich, diese Zusagen an die Vertretungen der Schulleitungsverbände Nordrhein-Westfalens auf ihrer ersten Pressekonferenz nach den Sommerferien zu veröffentlichen.

Lediglich der zweite Punkt wird durch das Positionspapier berührt.

Betroffen sind dadurch alle Schulleiterinnen und Schulleiter Nordrhein-Westfalens.

Die soeben vom Staatssekretär Herrn Winand angekündigte Umverteilung von Leitungsstunden, die im vergangenen Schuljahr der Schulform Gesamtschule abgezogen wurden, auf alle Schulen Nordrhein-Westfalens und auf die immer noch erheblich schlechter gestellten Grundschulen kann kaum als Zeichen gewertet werden, dass das Ministerium ernsthaft daran denkt, die Leitungszeit von Schulleiterinnen und Schulleitern dem Aufgabenbereich und -umfang anzupassen. Eher entsteht der Eindruck: zum Leitbild von Schulleitung sehr schön gesprochen, aber die Umsetzung bleibt ohne Selbstverpflichtung seitens des Ministeriums. Eine bloße Umverteilung von Ressourcen der Schulen wurde von allen Schulleitungsverbänden Nordrhein-Westfalens ausdrücklich abgelehnt.

Das Vorliegende ist uns zu wenig; durch die nicht eingehaltenen Zusagen der Ministerin fühlen wir uns hingehalten.

Wir bitten freundlich um eine Stellungnahme des Ministeriums.

Mit freundlichem Gruß

Wolfgang Saupp, Stellv. Vorsitzender; Margret Rössler, Vorsitzende

Positionspapier „Beruf Schulleiterin/Schulleiter – eine eigenständige Profession im Bereich Schule - Stellungnahme der Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen

Die Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen (SLV-NRW) begrüßt die in dem Papier dargestellte veränderte Verantwortung und Rolle des Schulleiters/der Schulleiterin und die Wahrnehmung der damit einhergehenden hohen Komplexität der Profession Schulleitung. Die genannten zwölf Aufgabenbereiche (S. 3) stellen zutreffende Überschriften für die derzeitigen Aufgaben von Schulleitung dar.

Wir begrüßen auch die seitens der Schulleitungsvereinigung (SLV NRW) lange geforderte Anerkennung, dass Schulleitung ein eigenständiger Beruf ist. Folgerichtig ist es aus dieser „eigenständigen Profession“ sowohl die vorausgehende Qualifizierungsnotwendigkeit als auch die Relevanz der Verfügbarkeit von Leitungszeit abzuleiten (S. 3).

Während allerdings für die Qualifizierung von Leitungspersonen seit Jahren moderne Konzepte und entsprechende Fortbildungsbausteine vorliegen, die immer wieder aktualisiert und neuen Anforderungen zumindest im Nachgang angepasst wurden, fehlt dies für die Leitungszeit gänzlich. Hier wird lediglich die Notwendigkeit einer irgendwie festgelegten Leitungszeit erwähnt. Es fehlt jede Aussage dazu, welche Höhe der Leitungszeit gemessen an den Aufgaben der Schulleitung festgelegt ist. Ungeannt bleibt, aus welchen Ressourcen die Arbeitszeit für Leitungsaufgaben gestellt wird. Der Beginn veränderter Bemessung von Leitungszeit wird an den offizi-

ellen Beginn der „eigenverantwortlichen Schule“ geknüpft – während all diese Aufgaben längst die Praxis von Schulleitung bestimmen und auch seitens Bildungsadministration und Schulumfeld eingefordert werden.

Die Konkretisierung der Leitungszeit soll sich nach Auffassung der Schulleitungsvereinigung (SLV-NRW) im folgenden Rahmen bewegen:

- In einer Schule mit mehr als 700 Schülerinnen und Schülern soll der Schulleiter bzw. die Schulleiterin keine Unterrichtsverpflichtung haben. Die Leitungszeit soll für diese Position prinzipiell den Umfang einer ganzen Stelle ausmachen.
- In sehr kleinen Schulen, etwa in einzügigen Grundschulen oder in kleinen Förderschulen, soll die Leitungszeit für die Position Schulleiter/Schulleiterin unabhängig von der Schülerzahl mindestens 33% einer ganzen Stelle ausmachen.
- Für Schulen, die sich zwischen diesen Größen bewegen, muss eine plausible Staffelung zwischen diesen Richtwerten gewährleistet sein.
- Darüber hinaus müssen Leitungszeiten vergeben werden in Abhängigkeit von
- Aufgabendelegation im Leitungsteam, im Kontext von einem oder mehreren Stellvertretern, Konrektoren, Abteilungsleitungen, Koordinatorenstellen und anderen Positionen im distribuierten Leitungsbereich
- Schulgrößen und Schultypen
- Fortbildungszeit als fortlaufender verpflichtender Arbeitsbereich von Schulleitung im Sinne der Kompetenzerhaltung angesichts der im Papier genannten permanenten gesellschaftlichen und schulischen Veränderungsprozesse

Die Leitungszeit ist unabhängig (z.B. unabhängig von Unterrichtsdeputaten) zu definieren. Eine bloße Verschiebung der Größenordnungen innerhalb der Schulleitungspauschale alter Prägung, wie sie gerade jetzt seitens des Ministeriums vorgenommen wird, entspricht nicht der Realität und der Auffassung von Schulleitung an heutigen Schulen. Im Positionspapier Habeck werden die implizierten Aufgaben als maßgeblich erweiterte Aufgaben beschrieben.

Überfällig bleibt daher eine an Art und Umfang der Aufgaben der Schulleitung orientierte, im Haushalt unabhängig (von Unterricht) ausgewiesene Zuweisung von Leitungszeit im Rahmen der angegebenen Eckpunkte. Das Ministerium ist bisher offenbar nicht bereit, seinen Beitrag für die eingeforderte Qualität von Schulleitung zu leisten.

Einen zweiten kritischen Punkt sehen wir darin, dass das im Positionspapier umrissene Leitbild von Schulleitung sich zwar an europäischen und internationalen Standards orientiert, was die Aufgaben angeht, dass aber das Amt Schulleitung in Nordrhein-Westfalen nicht mit den entsprechenden Entscheidungsmöglichkeiten und rechtlichen Eigenschaften ausgestattet ist.

In erfolgreichen Bildungssystemen, etwa in den benachbarten Niederlanden, sind die Schulleitungspersonen mit erheblichem Handlungsspielraum für die Schulentwicklung, für Management und Führung, besonders aber für die Personalgewinnung und die Personalentwicklung und die Finanzen ausgestattet.

Die Höhe der Budgets entspricht den zeitgemäßen Anforderungen z.B. an ständige Fortbildung der Kollegen, d.h. aller Lehrkräfte.

Für Nordrhein-Westfalen bleibt eine dringliche Forderung, die zwischen Verantwortungsdefinition und Entscheidungsbefugnissen bestehenden Schieflagen zu beseitigen.

Des Weiteren sehen wir die Formulierung „Dieser eigenständige Beruf / diese eigenständige Profession erwächst zwar aus dem Lehrerberuf ..., hat allerdings ein eigenes Anforderungsprofil“ (S.2) als zu ungenau an, um darin eine Positionierung des Ministeriums zu erkennen. Hier bitten wir um Konkretisierung der Vorstellungen, auch im Hinblick auf Konsequenzen für die Bestellung von Schulleitungen.

Im Übrigen, im Papier nicht angesprochen, erweist sich aus unseren Beobachtungen in der Praxis eine häufig ungute Auswirkung der Regelung, dass Schulkonferenzen über die

Bewerber/-innen auf das Schulleitungsamt letztlich entscheiden. Wir verweisen auf unsere damalige Stellungnahme.

Eine Anerkennung der Berufs „Schulleitung“ sollte auch entsprechend qualifizierende Fortbildungsmaßnahmen sowohl zur Vorbereitung als auch berufsbegleitend beinhalten. Dabei reicht eine modularartig gestaltete Fortbildung als Vorbereitung für das Eignungsfeststellungsverfahren nicht aus. Gerade für zukünftige Schulleitungen im Grundschulbereich, für die die modularartige Fortbildung als Vorbereitung zum EFV nicht stattfindet, bedarf es kompetenter Qualifizierungsmöglichkeiten.

Schulleitungen kommen in ihrem Alltag immer wieder in Situationen, in denen sie Beratung benötigen. Eine, in den jeweiligen Bezirksregierungen angesiedelte Beratungsstelle für Schulleitungen, die nicht nur in rechtlichen Fragen sondern vor allem in den Bereichen „Konfliktmanagement“ / „Personalführung“ beratend tätig sein kann, wäre eine sinnvolle Einrichtung für Schulleitungen aller Schulformen.

Qualitätsoffensive Hauptschule – Stellungnahme der SLV NRW zu den Plänen der Landesregierung, die Herkunftssprache an Hauptschulen als zweite Fremdsprache anzuerkennen.

**An das
Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW
Herrn Staatssekretär
Günter Winands
49190 Düsseldorf
30. April 2009**

Qualitätsoffensive Hauptschule: Unterricht in der Herkunftssprache an Hauptschulen als zweite Fremdsprache

Stellungnahme

Sehr geehrter Herr Winands,

hiermit sende ich Ihnen die Stellungnahme der Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen (SLV-NRW) zu.

Die Schulleitungsvereinigung hält es für gut und richtig, wenn vielfältige sprachliche Potenziale aller Schülerinnen und Schüler gefördert und auf einem guten Niveau ausgebildet werden. Dazu gehören auch Sprachenkenntnisse in den unterschiedlichen Muttersprachen, die nicht Deutsch sind. Das gilt zunächst unabhängig von der Schulform, in der die Schülerinnen und Schüler lernen. Das demokratische Grundrecht auf gleichen Zugang zu allen Bildungsangeboten macht es notwenig, dass dieser Zugang auch praktisch gegeben ist.

Von daher ist die Regelung des Entwurfs (Ziffer 5.) plausibel, die theoretisch alle Sprachen – unter definierten Bedingungen

– gleichstellt im Hinblick auf die grundsätzliche Möglichkeit, als zweite Fremdsprache auch an Hauptschulen eingeführt zu werden.

Kritische Punkte sehen wir in folgender Hinsicht:

Muttersprachler einerseits und deutsche Teilnehmer andererseits, für die beispielsweise Türkisch oder Russisch eine Fremdsprache darstellt, wären in einer sehr unterschiedlichen Lernausgangslage, die sich über die Jahre kaum angleichen würde. Eine solche Wahl könnte für diese Gruppe nicht empfohlen werden; eine zweite Fremdsprache wird ein Hauptschüler/eine Hauptschülerin nicht wählen. Für das Fach Französisch trifft das nicht zu, mit Blick auf die Möglichkeit eines Schulformwechsels wird dies schon lange und immer wieder von Eltern an Hauptschulen herangetragen. Diese haben das dann per AG gelöst, wenn interessierte und kompetente Lehrer zur Verfügung standen.

Der angedeutete Schülerkreis ist real nicht vorhanden; die Öffnung der Kurse für Muttersprachler Deutsch reduziert sich in dieser Schulform auf eine formale Zugangsberechtigung.

Zusätzliche Ressourcen werden für die teilnehmenden Schulen nicht eingerichtet. Die Sprachkurse sollen als WP-Angebot, ggf. mit einem Vorlauf im 6. Jg. eingerichtet werden. Zugewiesene Lehrerwochenstunden, die für zusätzliche Wahlpflichtangebote ausgegeben werden, Ergänzungsstunden oder Integrationszuschläge, die hierfür verwendet werden, stehen für andere Maßnahmen nicht mehr zur Verfügung, z.B.

für Übungsstunden in der Landes- und Unterrichtssprache Deutsch, etwa als besondere Angebote für Deutsch als Zweitsprache.

Im Wesentlichen werden in der HS die Ergänzungsstunden genau dafür eingesetzt. Um den Anforderungen als 2. Fremdsprache (14 Wochenstunden) zu genügen, werden alle Ergänzungsstunden verbraucht.

Die Anbindung an den WP –Bereich ist problematisch, da hier das Unterrichtsangebot auf die Bereiche Arbeitslehre und Naturwissenschaften beschränkt ist, und der Unterricht in der Regel ab Klasse 8 aufbauend geführt wird. Dies dient auch einer praxisorientierten Berufsorientierung. Teilnehmer an der 2. Fremdsprache würden davon ausgeschlossen

Es ist kaum davon auszugehen, dass eine Schule gleich mehrere Sprachangebote dieser Art einrichten kann: fachbezogene Unterrichtsverteilung; Differenzierungsmehrbedarf; Lehrerangebot mit entsprechend qualifizierter Ausbildung; Organisierbarkeit im regulären Stundenplan. (Außerplanmäßige Lage des muttersprachlichen Unterrichts gibt es ja in allen Schulformen, auch in Zentralkursen – dieser Weg zur anerkannten zweiten Fremdsprache ist bereits als MU eingerichtet.)

Wie soll das Angebot in Flächenkreise realisiert werden? Wie groß solle eine Lerngruppe sein?

Dies führt zu Ungerechtigkeiten gegenüber anderen Sprachgruppen, wenn eine einzige Sprache als WP-Fach zusätzlich zu Englisch eingerichtet wird.

Kritisch sehen wir, dass eigene Lehrpläne für die Hauptschulen erstellt werden sollen, wohingegen für den muttersprach-

lichen Unterricht in den Sekundarstufen I der Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen bereits Lehrpläne gelten, die am Ende der 10. Jahrgangsstufe dazu befähigen sollen, die Anforderungen der abschließenden Sprachprüfung zu bestehen. Diese haben ein ausgewiesenes Anspruchsniveau. Der Unterricht darf – wie auch hier vorgesehen - nur von qualifizierten Lehrkräften erteilt werden. Positiv ist zu bewerten, dass die Lehrmittel zu genehmigen sind.

Wir fragen deshalb nach:

In welcher Weise sollen sich die Anforderungen in den Hauptschulen von den existierenden Lehrplänen unterscheiden?

Ist am Ende der Jahrgangsstufe 10 nur eine Note auf dem Zeugnis ausschlaggebend, oder wird, wie für den bisherigen MU, eine Prüfung verlangt?

Welche Note (mit oder ohne Prüfung) ist notwendig, um die Muttersprache auf diesem Weg als zweite Fremdsprache in die gymnasiale Oberstufe und für das Abitur einzubringen? Wird diese dort auch weiter abschlussrelevant angeboten?

Chancengleichheit bedeutet zweierlei: Die reale Möglichkeit, die eigene Muttersprache auf einem guten und sehr hohen Niveau zu lernen und zu pflegen und sie als Kompetenz einzubringen; aber auch die Gleichwertigkeit der Leistungen, die zu höheren Abschlüssen und weiteren Berechtigungen führen.

Mit freundlichen Grüßen

Margret Rössler

Vorsitzende der SLV NRW

„Zahlenspiele“ Von Martin Spiewak

„Kleinere Klassen verbessern den Schulunterricht? Schön wär's!“ Es gibt gewisse Sätze, die können Lehrer in Rage bringen. Sätze, die heilige Kühe angreifen und all ihrer Erfahrung Hohn zu sprechen scheinen. In den Ohren von Lehrern klingen solche Aussagen, als wolle man ihnen weismachen, die Sonne scheine grün oder Wasser fließe flussaufwärts. Hier kommt so ein Satz: Kleinere Klassen verbessern nicht die Qualität des Unterrichts.

Eine Ungeheuerlichkeit! Doch genau diese Aussage macht der neueste Bericht der hessischen Schulinspektion. Wie kommen die Gutachter zu diesem Befund?

Wie in vielen Bundesländern besuchen auch in Hessen Teams aus Kultusbeamten, ehemaligen Schulleitern und Elternvertretern die Schulen. Sie befragen Lehrer und Schüler, analysieren Leistungsdaten, schauen sich den laufenden Unterricht an. Viel Gutes - pädagogisches Engagement, ein positives Schulklima - sahen die Inspektoren. In einem Punkt jedoch gab es deutliche Mängel: bei der individuellen Förderung. Nur in gut einem Drittel der getesteten Schulen wurden die Lehrer den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler gerecht.

Damit bestätigen die Hessen, was auch anderswo immer wieder zum Vorschein kommt. Zu wenige Lehrer in Deutschland beherrschen die pädagogische Kunst, den Unterricht so zu gestalten, dass gute Schüler sich nicht langweilen und leistungsschwächere nicht abgehängt werden.

Kein Wunder, entgegnen viele Lehrer, daran sei die Klassengröße schuld. Wenn 30 oder gar mehr Schüler sich gleichzeitig um die Aufmerksamkeit eines Lehrers bemühten, könnte der sich ja wohl kaum um jeden Einzelnen individuell kümmern. Macht die Klassen kleiner!, heißt daher die populäre Forderung von Pädagogen wie Eltern.

Doch nur weil ihnen weniger Schüler gegenüberstehen, wechseln Lehrer nicht ihren Arbeitsstil. Die hessischen Inspektoren jedenfalls fanden keinen Zusammenhang zwischen der Klassengröße und der Unterrichtsqualität. Damit bestätigen sie, was Dutzende wissenschaftliche Studien vorher herausgefunden haben: Kleine Klassen reduzieren die Zahl der zu bearbeitenden Klausuren und Zeugnisse, sie schonen die Nerven der Lehrer und erhöhen deutlich ihre Arbeitszufriedenheit. Den Unterricht und seine Ergebnisse verbessern sie freilich nur selten.

Denn die meisten Lehrer haben es nicht gelernt, Schüler nach Leistung und Interesse differenziert in einer Klasse zu fördern. Zu viele Pädagogen glauben zudem nicht einmal, dass dies überhaupt möglich ist. An beidem ändert sich nichts, allein weil die Klassenstärke in allen Schulen um, sagen wir, fünf Schüler sinkt.

Eine solche Schrumpfung würde die Einstellung von Zehntausenden neuer Lehrer erfordern und jedes Jahr eine gute Milliarde Euro kosten; eine Summe, die sich auch anders sinnvoll anlegen ließe: für richtige Ganztagschulen etwa, zusätzliche Sprachkurse für Migrantenkinder oder Sozialarbeiter und Psychologen. Eine Investition in kleinere Klassen ist dann gerechtfertigt, wenn sie mit einer Reform des Unterrichts verbunden ist. Sonst schluckt das System das zusätzliche Geld - und es bleibt (fast) alles beim Alten.

Kommentar

Spiewak hat etwas Recht, aber es gibt -- vom Standpunkt der Forschung -- wichtige Korrekturen und Ergänzungen, die bildungspolitisch wichtig sind:

1. Richtig ist, dass eine Verkleinerung der Klassen allein nicht ausreicht, um den Unterricht für die Kinder effektiver und freundlicher zu machen. Das größte Übel liegt in der unzureichenden Lehrerbildung, die fast ganz auf moderne Psychologie zu verzichten glaubt (die oberflächliche Behandlung von Klassikern ist kein Ersatz für eine gründliche Rezeption der modernen psychologischen Forschung), und die zu wenig Trainingsseminare anbietet, in denen neues Lehrerverhalten konkret geübt wird.

2. Kleinere Klassen erscheinen unbedingt notwendig, wo Lehrer mit den Schülern intensiv interagieren müssen, wie im Fremdsprachenunterricht auf den unteren Stufen, und wo Lehrer eine Riesen-Korrekturlast haben, wie im Deutschunterricht. Was Spiewak so einfach abtut, nämlich die Belastung der Lehrer, verhindert die gute Schule. Dort, wo hauptsächlich im Frontalunterricht Texte vorgetragen werden, könnten auch hundert Schüler im Saal sitzen. Ich wüsste für solche Fächer einige Kandidaten, falls sie nicht

wegen Ineffektivität ohnehin abgeschafft werden.

3. Die Erkenntnisse von Inspektoren in Ehren, aber sie entbehren jeder Objektivität und wissenschaftlicher Sorgfalt. Inspektoren werden vom Staat eingesetzt, der (in Gestalt des allmächtigen Finanzministers) immer an großen, billigen Klassen interessiert ist.

Der Bericht der Inspektoren sagt uns auch nichts darüber, was sie unter „kleineren“ Klassen verstehen. Meinen sie mit kleinen Klassen solche, in denen „nur“ 27 Schüler sitzen? Aus sorgfältig geplanten, großen, zufallsgesteuerten Interventionsstudien (z.B. STAR in Tennessee) wissen wir, dass die Klassen kleiner als 20 Schüler sein und dass sie vor allem im Grundschulbereich eingerichtet werden müssen, um eine Wirkung zu zeigen. Dann allerdings zeigt sich noch im Studium ein Vorteil bei den Kindern, die in diesen kleinen Klassen unterricht wurden. Soweit das, was man aus der Forschung weiß, was natürlich immer auch beschränktes Wissen ist. Aber es ist besseres Wissen als die anekdotischen Erkenntnisse „interessierter“ Beobachter.

4. Hier argumentiert Spiewak zu recht, dass die einheitliche, landesweite Verringerung der Klassengröße um ein Drittel, enorme Kosten verursachen würde, und dass man darüber diskutieren muss, ob ein Großteil dieses Geld nicht anderswo besser angelegt ist (zum Beispiel in der Lehrerbildung).

5. Die differenzierte Verkleinerung von Klassen, um bestimmte Lehrer zu entlasten und Schüler in bestimmten Fächern und auf bestimmten Jahrgangsstufen besser fördern zu können, darf aber nicht dem Schulleiter anheim gestellt werden. Der Schulleiter wäre von einer solchen Verantwortung kognitiv und arbeitstechnisch überfordert. Das kann nur durch eine bundesweite Rahmenordnung geregelt werden (noch eine falsche Reform: die Förderalismus-Reform).

Weiterführende Lektüre:

Hans Brügelmann: *Schule verstehen und gestalten*. Lengwil, Schweiz: Libelle-Verlag
Web-Seite „Kritische Pädagogik“ <http://forum-kritische-paedagogik.de/>

Neuregelung zum häuslichen Arbeitszimmer verfassungswidrig?

Finanzgericht Münster - Pressemitteilung Nr. 8 vom 18.05.2009

Der 1. Senat des Finanzgerichts Münster hält die ab dem Jahr 2007 geltende Regelung zum Abzug von Werbungskosten für ein häusliches Arbeitszimmer wegen eines Verstoßes gegen den allgemeinen Gleichheitsgrundsatz zumindest teilweise für verfassungswidrig. Er hat daher das finanzgerichtliche Verfahren in einem heute veröffentlichten Beschluss vom 8. Mai 2009 (1 K 2872/08 E) ausgesetzt und die Frage der Verfassungswidrigkeit der Regelung des § 4 Abs. 5 Satz 1 Nr. 6b Satz 2 EStG dem Bundesverfassungsgericht vorgelegt.

Im Streitfall hatte das Finanzamt die vom Kläger – einem Lehrer – geltend gemachten Werbungskosten für sein häusliches Arbeitszimmer unter Hinweis auf die ab 2007 geltende gesetzliche Neuregelung nicht anerkannt, weil hiernach Aufwendungen für ein häusliches Arbeitszimmer grundsätzlich nicht mehr abziehbar sind. Eine Ausnahme gilt nur dann, wenn das Arbeitszimmer den Mittelpunkt der gesamten betrieblichen und beruflichen Betätigung bildet. Da dies bei einem Lehrer nicht der Fall ist, scheidet nach der Neufassung des Gesetzes der Werbungskostenabzug insgesamt aus, und zwar selbst dann, wenn – wie im Streitfall – für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie die Klausurenkorrektur kein Arbeitsplatz an der Schule zur Verfügung steht. Bis zur Neufassung des Gesetzes konnten Arbeitnehmer, denen kein anderer Arbeitsplatz zur Verfügung stand, immerhin Werbungskosten bis zu einem Betrag von 1.250 EUR absetzen.

Der 1. Senat hält die Neuregelung jedenfalls insoweit für verfassungswidrig, als sie die Berücksichtigung der Aufwendungen für das häusliche Arbeitszimmer ausschließt, obwohl für die berufliche oder betriebliche Tätigkeit kein anderer Arbeitsplatz zur Verfügung steht. Die Regelung – so der Senat – könne wegen des Wortlautes und des erkennbaren Gesetzeszweckes nicht verfas-

sungskonform ausgelegt werden. Sie verstöße gegen den allgemeinen Gleichheitsgrundsatz (Art. 3 GG), das Gebot der Folgerichtigkeit und das objektive Nettoprinzip. Die Aufwendungen für ein häusliches Arbeitszimmer seien jedenfalls dann Erwerbsaufwendungen, wenn dem Steuerpflichtigen kein anderer Arbeitsplatz zur Verfügung stehe. Das nunmehr geltende Abzugsverbot benachteilige die Betroffenen im Vergleich mit Steuerpflichtigen, bei denen der Mittelpunkt der gesamten beruflichen und betrieblichen Betätigung im häuslichen Arbeitszimmer liege. Auch gegenüber denjenigen, die ein außerhäusliches Arbeitszimmer nutzten, seien sie benachteiligt. Eine Rechtfertigung hierfür ergebe sich weder aus dem Ziel der Haushaltskonsolidierung noch aus der Typisierungskompetenz des Gesetzgebers. Auch andere Gründe, wie das Bestehen einer besonderen Missbrauchsgefahr oder eine Verwaltungsvereinfachung, könnten das Abzugsverbot nicht rechtfertigen.

Mit Schreiben vom 1. April 2009 hat das Bundesministerium der Finanzen der vorläufigen Steuerfestsetzung im Hinblick auf anhängige Musterverfahren entsprochen (Az.: IV A 3 - S 0338/07/10010). Das Schreiben ist beim BMF abrufbar. Dies bedeutet, dass zukünftig die Steuerbescheide einen entsprechenden Vorläufigkeitsvermerk enthalten. Infolgedessen müssen Betroffene hinsichtlich des häuslichen Arbeitszimmers keine Einsprüche mehr einlegen, die Rechte bleiben bis zu einer abschließenden Entscheidung gewahrt.

Soweit bei einzelnen Finanzämtern ein Vorläufigkeitsvermerk nicht im jeweiligen Steuerbescheid enthalten ist, müsste der Bescheid zur Vermeidung der Bestandskraft innerhalb von einem Monat angefochten werden. In diesen Fällen sollte unter Angabe des Aktenzeichens beim BFH (VI R 13/09) ein Ruhen des Verfahrens beantragt werden.

Bestellung der Schulleiterin oder des Schulleiters

Schulgesetz NRW § 61

Was sollte dieser Paragraph nicht alles bewirken?

Die Qualität von Schulleitung sollte durch das neue Wahlverfahren gestärkt werden, die Attraktivität des Berufs der Schulleiterin/des Schulleiters sollte deutlich gesteigert werden und letztlich sollte mehr Demokratie und Eigenverantwortung in Schule getragen werden. Hehre Ziele, die bei der Werbung für das neue Schulgesetz landauf, landab von der obersten Führungsriege des Ministerium verkündet wurden. Kritische Anmerkungen, Bedenken, beamtenrechtliche Widersprüche wurde freundlich belächelt und mit einer Handbewegung einfach vom Tisch gewischt.

Fast 4 Jahre sind verstrichen und die Realität hat die Macher des Schulgesetzes eingeholt. So gut wie nichts ist von ihrem Gesetz übriggeblieben:

- Die Attraktivität des Berufes wurde nicht gesteigert sondern verringert. Immer weniger qualifizierte Personen sind bereit, sich für dieses Amt zur Verfügung zu stellen.
- Die Qualitätssteigerung – angeblich motiviert durch eine zweimalige Wiederwahl (Absatz 7) – ist gescheitert. Die Befristung der Amtszeit von Schulleiterinnen und Schulleitern ist vom Bundesverfassungsgericht als verfassungswidrig eingestuft worden.
- Demokratie und Eigenverantwortung wurden bis zur Lächerlichkeit reduziert. Die Schulkonferenz hat nur noch die Möglichkeit ein einziges Mal zu wählen. Liegt nur eine Bewerbung vor kann sie nur noch zustimmen. Bei Ablehnung wird ein Gespräch mit den Mitgliedern der Schulkonferenz geführt, um sie umzustimmen. Lehnen sie weiter ab, kann die Bezirksregierung

Impressum

Herausgeber: Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen e.V. (SLV NRW e.V.)

Vorsitzende: Margret Rössler

Geschäftsstelle: Bernhard Staercke, Bielefelder Str. 489a, 32758 Detmold, Tel. 05232 987008, Fax 05231 987009

Mail: slv-nrw@slv-nrw.de

Internet: <http://www.slv-nrw.de>

Redaktion:

Hans-Dieter Hummes (verantw.)

Redaktionsanschrift:

Herzfelder Str. 28, 59329 Wadersloh-Liesborn, Tel./Fax: 02523 6137, Mail: hummes@slv-nrw.de

Erscheinungsweise: 4mal jährl. als Beilage von »Pädagogische Führung«

Bezugsbedingungen: Einzelheft SLV NRW: 6,-- € (im Mitgliedsbeitrag enthalten)

Anzeigen: Bei der Geschäftsstelle oder der Redaktion anfragen

Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Namentlich gezeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der SLV wieder.

Verlag: WoltersKluwer Deutschland GmbH, Luxemburger Str. 449, 50939 Köln

Satz: Fünf Freunde, Berlin, www.fuenffreunde.de

Druck: Wihelm&Adam, Heusenstamm

Heft 1, 1. Quartal 2009

Redaktionsschluss: 26.01.2009

ISSN 0904-0552

Ansprechpartner im Vorstand:

Regionen (bitte auch die Homepage konsultieren, s.o.):

Reg.Bez. Arnsberg: Hans-Dieter Hummes (kommissarisch, s. Redaktionsanschrift)

Reg.Bez. Detmold: NN

Reg.Bez. Düsseldorf: Margret Rössler, Tel. 0211 8774279 Fax: d: 0211 8999612, Mail: roessler@slv-nrw.de

Reg.Bez. Köln: Wolfgang Saupp, Tel. 02261 96800, Mail: saupp@slv-nrw.de

Reg.Bez. Münster: Hans-Dieter Hummes (siehe Redaktionsanschrift) und Rosemarie Flecke: Tel. 0251 9245467, Fax d: 0251 21051-74, Mail: flecke@slv-nrw.de

Pensionäre: Rudi Doil (Ehrenvorsitzender), Tel. 05202 72647 Fax 05202 73627, Mail: doil@slv-nrw.de

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) im Internet: <http://www.schulleitungsverbaende.de>