

ERWEITERTE SCHULISCHE VERANTWORTUNG UND INTERNE EVALUATION

DDS – Die Deutsche Schule
Beiheft 12, S. 172-196
© 2013 Waxmann

Stefan Brauckmann/Christoph Herrmann

Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit

Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie

Zusammenfassung

Mit der Veränderung schulrechtlicher Zuständigkeiten und Pflichten sollen neue intra- wie interinstitutionelle Verantwortungsgefüge (shift of powers) entstehen, die in letzter Konsequenz auch eine Reorganisation des bisherigen Schulleitungshandelns bedeuten (shift of tasks). Es ist jedoch derzeit noch offen, ob, wie und in welchem Umfang der shift of powers und der shift of tasks, also die (aktive) Wahrnehmung von mehr Verantwortung in zunehmend komplexeren Tätigkeitsfeldern, in der sozialen Realität der einzelnen Schule gelingen können. Vor diesem Hintergrund sollen im vorliegenden Beitrag Hürden schulleiterischen Handelns im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit anhand tätigkeitsbezogener zeitlicher Belastung und dem daraus resultierenden Belastungsempfinden von Schulleiterinnen und Schulleitern untersucht werden. Hierzu erfolgt zunächst eine forschungsorientierte wie praxisgeleitete Bestimmung der im Rahmen des „Neuen“ Steuerungskontextes relevanten Tätigkeitsbereiche von Schulleitern und Schulleiterinnen, um sie anschließend als Gegenstand der Datenerhebung empirisch zu konkretisieren. Aufgrund des explorativen Charakters der Studie wird mit Hilfe von Korrelationen auf Basis von theoriegeleiteten Annahmen der Zusammenhang zwischen ausgeübten Tätigkeiten und Belastungsfaktoren untersucht. Schlüsselwörter: Autonomie, Schulleitungshandeln, Belastung, Kontext

Workload of School Principals in the Context of Greater School Autonomy

First Empirical Findings from the SHaRP-Study

Summary

Changes of school legislation responsibilities and obligations are aimed at the development of new intra- and inter-institutional structures of responsibility (shift of powers), which ultimately mean a re-organization of previously existing school leadership actions (shift of tasks). So far it is yet unknown if, how and to what degree the shift of powers and shift of tasks, that means actively taking on more responsibility in increasingly complex fields of activity, can succeed in the social reality of individual schools. Against this background, the contribution aims to investigate obstacles to school leadership actions in the framework of enhanced school autonomy, concerning activity-related demands on time and the resulting experience of workload by school leaders. To this end, a research-oriented and practically driven determination of school leadership activities is presented that is relevant in the context of "new governance". Subsequently these fields are empirically defined as objects of data assessment. Owing to the explorative character of the study, correlations based on theory-directed assumptions serve to investigate the relationship between the tasks that are carried out and experience of workload factors.

Keywords: autonomy, school leadership action, workload, context

1. Ausgangspunkt der SHaRP-Studie

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien, die sich methodisch dem Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsparadigma verschrieben haben, haben die deutschen Bundesländer mit der Umstellung der Steuerung des Schulwesens von der Input- auf die evaluationsbasierte Outputsteuerung den jüngsten Modernisierungsschub im Schulsystem in Gang gesetzt. In den vergangenen 20 Jahren haben die deutschen Bundesländer in unterschiedlichem Maße die Eigenverantwortung der Schule erweitert und in diesem Zusammenhang auch die formale Stellung der Schulleitung gestärkt. Aus Sicht der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung hat der Gesetzgeber schulrechtlich Rechnung getragen, dass der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung eine Schlüsselrolle zukommt (vgl. Wissinger 2011). So attestiert eine zunehmende Zahl empirischer Studien dem Schulleitungshandeln einen messbaren, meist direkten Einfluss auf die Lehr- und Lernqualität (vgl. Louis u.a. 2010; Day u.a. 2009; Robinson/Lloyd/Rowe 2008; Marzano/Waters/McNulty 2005; Witziers/Bosker/Kruger 2003; Bensen u.a. 2002).

Die Umsetzung der auf Qualitätssicherung gerichteten neuen Entscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen schließt die zentrale Rolle von Schulleitung ein,

die sich mit erweiterten rechtlichen Kompetenzen, Verantwortlichkeiten und neuen Aufgaben konfrontiert sieht. Schulische Qualitätsrahmen und vermehrte Rechenschaftspflicht führen zu normativen Handlungsvorgaben für Schulleitungsmitglieder. Angesichts der Schulaufsichtspflicht des Staates erzeugt die damit vorgenommene Erweiterung der schulischen Eigenverantwortung somit eine Spannung im Verhältnis zur einzelnen Schule, die insbesondere die Schulleitung betrifft. Die Schulleiter und Schulleiterinnen sind an der Schnittstelle zwischen außerschulischer und schulischer Umwelt positioniert und tragen die Gesamtverantwortung für die Schule. Die sog. „Neue Steuerung“, die dem Prinzip „Eigenverantwortung und Rechenschaftslegung“ folgt, verändert die Rahmenbedingungen schulischen Handelns, insbesondere von Schulleitungen, in einer Weise, dass sich grundsätzlicher als bislang Fragen nach Voraussetzungen, Bedingungen und Wirksamkeit ihres Handelns stellen. Verantwortung wird auf die einzelschulische Ebene verlagert, Aufgaben und neue Ansprüche werden dorthin übergeben, Lösungen von dort erwartet.

Die neuen Steuerungsansätze, die mehr Autonomie und Eigenverantwortung fordern, bleiben nicht ohne Folgen für die Managementaufgaben der Schulleitungsmitglieder. An Schulen mit mehr Eigenverantwortung stehen Schulleitungen vor neuen Aufgaben, wie etwa strategischen Führungsaufgaben, da ihnen nicht nur das operative Management im Sinne des administrativen und pädagogischen Alltagsgeschäfts zufällt, sondern sie auch die Ziele der jeweiligen Schulentwicklung festzulegen und deren konzeptionelle Umsetzung mit Blick auf die extern herangetragenen Standards zu sichern haben. Somit steht die Einzelschule vor der Aufgabe, ihre Entwicklung eigenständig, zielgerichtet und systematisch zu betreiben. Hierfür benötigt sie eine entsprechende Selbststeuerungsfähigkeit. Den Schulleitungen obliegt es, diese aufzubauen und zu fördern.

Dass Schulleiter und Schulleiterinnen damit überfordert sind, sich allein gelassen und ohne Unterstützung empfinden, wird dabei oft übersehen. Unterstrichen wird dies durch Befunde internationaler Studien, die feststellen, dass die Arbeitsbelastung im subjektiven Empfinden der Schulleitungen aufgrund ihres erweiterten Tätigkeitspektrums zugenommen hat (vgl. Leithwood u.a. 1999; Dworking 2009). Vor diesem Hintergrund können eine empfundene zeitliche Mehrbelastung und das erweiterte Aufgabenspektrum zu Widerständen beim zentralen *Change Agent* Schulleitung führen, da sie als Fehlen individueller Handlungsressourcen wahrgenommen werden und somit die Erprobung und Erlernung neuer Rollen und Handlungen nachhaltig behindern beziehungsweise negativ beeinflussen (vgl. Winkler 2009) und darüber hinaus die Rekrutierung neuer Schulleitungsmitglieder und die Besetzung vakanter Schulleiterpositionen nachhaltig erschweren (vgl. OECD 2008). Was die Verteilung der Arbeitszeit auf zentrale Schulleitungstätigkeitsbereiche angeht, so betonen Autoren und Autorinnen vielfach vor allem die Belastung durch Verwaltungs- und organisatorische Aktivitäten zu Lasten konzeptioneller Tätigkeiten (vgl. Warwas

2013; Landert/Partner 2009; Rosenbusch/Braun-Bau/Warwas 2007; Hasenbank 2000; Bonsen/Iglhaut/Pfeiffer 1999; Rosenbusch/Wissinger 1989).

Deutsche Schulleiterverbände betonen in diesem Zusammenhang, dass es unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen zusehends schwieriger wird, eine ausreichende Zahl von bereitem Personal für die vakanten Schulleiterpositionen zu gewinnen. Erschwerend kommt ihrer Meinung nach hinzu, dass unter den keinesfalls zahlreichen Bewerbern und Bewerberinnen nur wenige sind, die über die notwendigen Einstellungsvoraussetzungen verfügen. Mit beiden Seiten – den gestiegenen Erwartungen und Ansprüchen an Bildungseinrichtungen einerseits und den Anforderungen an das dafür benötigte Personal sowie dem Belastungserleben der derzeit tätigen Professionellen und deren Ansprüchen an ihre Tätigkeiten andererseits – wird auch gegenwärtig der Professionalisierungsdiskurs im Bereich des Schulleitungshandelns in Deutschland bestimmt und legitimiert (vgl. Füssel 2009).

Von wissenschaftlicher Seite kommt erschwerend hinzu, dass nur höchst vereinzelt Forschungsergebnisse zum Schulleitungshandeln in erweiterter Selbständigkeit vorliegen, die zudem keine eindeutige Sprache aufweisen. Dies liegt daran, dass der Reformprozess der eigenverantwortlichen Schule in allen befragten Bundesländern noch in Bewegung ist. Zu beachten ist zudem, dass sich die Transferstrategien und die gesetzliche Verankerung der schulischen Eigenverantwortung in den Ländern nicht entsprechen, auch wenn sich die für Schule zuständigen Ministerinnen und Minister in der Bundesrepublik Deutschland auf eine Gesamtstrategie verständigt haben und dies in gemeinsamen Beschlüssen ausformulieren (vgl. dazu Altrichter/Maag Merki 2010; Rürup 2007).

Nur in einigen Studien werden die Funktionsausübungen von Schulleitungen und die Rahmenbedingungen, denen sie unterliegen, untersucht (vgl. Horng/Klasik/Loeb 2009; May/Goldring/Hiff 2008; Rosenbusch/Braun-Bau/Warwas 2007; Goldring u.a. 2006). Nur wenige Befunde liegen zur Ausschöpfung dieser neuen Entscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen vor (vgl. Senkbeil u.a. 2004). Ferner blieben die Zusammenhänge zwischen kontext-/situationsbezogenen Bedingungen und Formen des Schulleitungshandelns bislang weitgehend unbestimmt (vgl. OECD 2009).

Varianzen in der Ein- bzw. Verteilung der Arbeit auf strategische und operative Tätigkeitsfelder werden teilweise auf systemische (z.B. Autonomiegrad), auf institutionelle (z.B. Schulform, Schulgröße) (vgl. Goldring u.a. 2008) oder aber auf situative Einflussfaktoren zurückgeführt. Somit ist auf der bisherigen schmalen Befundlage nicht erkennbar, ob und inwieweit der Kontext auf System-, einzelschulischer und personenbezogener Ebene das Schulleitungshandeln normiert oder diversifiziert. Angesichts der in der Regel geringen Stichprobengröße bisheriger Untersuchungen ist deren explorativer Charakter zu betonen. Gerade vor diesem Hintergrund empfehlen

sich für den deutschsprachigen Forschungsraum weitergehende empirische Ansätze, die einerseits repräsentative Aussagen in einem länderübergreifenden Vergleich gestatten und andererseits auch der bisherigen Befundlage zu institutions- und situationsspezifischen/individuellen Akzentsetzungen in der Aufgaben- und Zeitstruktur von Schulleitungen Rechnung tragen (vgl. Brauckmann/Herrmann 2012).

Die diesbezüglichen Implikationen können – gerade hinsichtlich innerschulischer und externer Unterstützungssysteme – neue oder modifizierte Schwerpunktsetzungen für verschiedene Akteure im bildungspolitischen, verwaltungsbezogenen, (schul-)aufsichtlichen und -praktischen Arbeitskontext nahelegen. Benötigt werden daher Studiendesigns, die empirisch fundierte Erkenntnisse für die gegenwärtig stattfindende Diskussion über die Gestaltungsspielräume und Belastungsfaktoren von Schulleitungen im Rahmen erweiterter Eigenverantwortung liefern. Solche Designs können ferner Hinweise auf die mit der schulischen Eigenverantwortung verbundenen Herausforderungen und Problemlagen von Schulleitern und Schulleiterinnen geben.

2. Zielsetzung und konzeptioneller Bezugspunkt der SHaRP-Studie

Das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“ (SHaRP) will zu einer weiteren empirisch fundierten Klärung des Belastungserlebens von Schulleitern und Schulleiterinnen im Kontext neuer Steuerungsansätze beitragen.¹ Zu diesem Zweck wurden in Grundschulen und Gymnasien von sechs Bundesländern, die laut eines Schulautonomieindizes (vgl. Rürup 2007) einen unterschiedlichen Grad an Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule ausweisen, quantitative und qualitative Daten (a) zum Schulleitungshandeln selbst sowie (b) zum Belastungsempfinden von Schulleitern und Schulleiterinnen erhoben.

Die Befunde sollen es erlauben, Belastungsfaktoren und Tätigkeiten von Schulleitungen sowie regionale, institutionelle und auch persönlichkeitsbezogene Unterschiede zu identifizieren. Weiterhin soll der Zusammenhang von Belastungsfaktoren und Schulleitungshandeln aufgezeigt werden.

Das allgemein gehaltene und für die Akteursgruppen Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen validierte theoretische Modell von Böhm-Kasper (2004) bietet einen Ausgangspunkt, um die komplexen Belastungs- und Beanspruchungs-Zusammenhänge bei Schulleitungen modellhaft darzustellen und zu untersuchen. Für

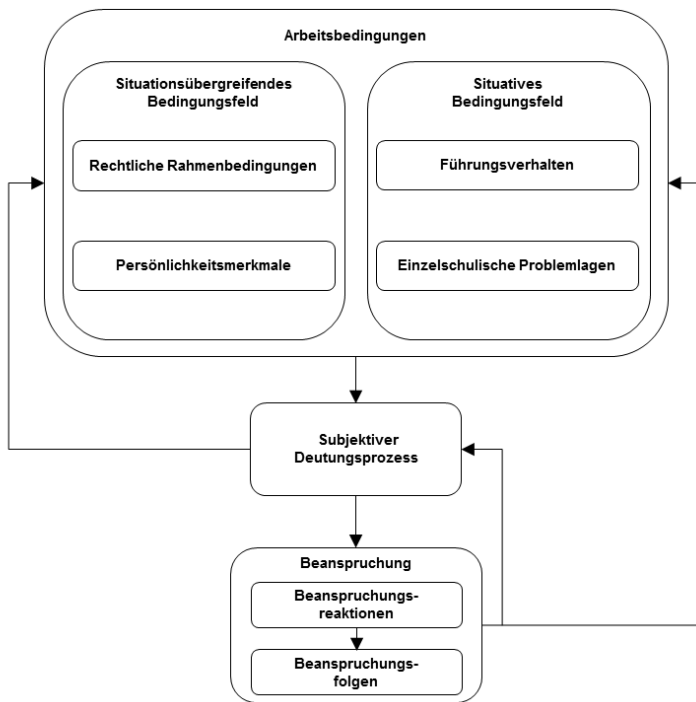
1 Unser Dank gilt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des Einzelvorhabens „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“ (SHaRP) im Rahmen der Förderung der empirischen Bildungsforschung im Forschungsschwerpunkt „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis).

den Bereich der Belastungsfaktoren betont er die Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen objektiven Tätigkeitsanforderungen, individuellen Handlungsvoraussetzungen und subjektiven und sachlichen Handlungsbedingungen. Zusammen bilden diese Kategorien die quantifizierbare Belastung ab, die vermittelt über subjektive Deutungsprozesse zu kurzzeitig (und zeitnah) auftretenden Beanspruchungsreaktionen und langfristig (überdauernd) auftretenden Beanspruchungsfolgen führt (vgl. ebd.).

Im Sinne handlungstheoretischer Rahmenmodelle zur Belastung und Beanspruchung (vgl. ebd.; Rudow 1994) entsteht subjektive Belastung bzw. Beanspruchung aus der Bewertung und Interpretation von objektiven Anforderungen durch das Individuum mit all seinen Handlungsvoraussetzungen. „*Objektive Belastungen*“ sind einer transparenten Messung bzw. Erfassung nur schwer zugänglich. Näherungsweise sind sie durch die Normierung „neuer“ rechtlicher Anforderungsprofile bestimmbar, die auf die erhöhte Eigenverantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht der Schulleitungen abzielen. Der der subjektiven Belastung vorausgehende interpretative Bewertungsprozess kann nicht direkt erfasst werden, sondern nur das Ergebnis desselben.

Für die Entstehung von subjektiv messbarer Belastung kann daher die Bewertung von Eigenschaften oder Merkmalen aus dem beruflichen Kontext herangezogen werden, um so auf latente Belastungsfaktoren zu schließen. Belastungsfaktoren sind danach zu differenzieren, ob sie situationsübergreifend oder situativ sind, d.h. ob es sich um stabile Merkmale bzw. *Kontextfaktoren* (wie z.B. die Schulform) oder um situative Faktoren (z.B. den konkreten Ausfall von Personal an einem Schultag) handelt, die für die Interpretation von entstandener Beanspruchung herangezogen werden können. Während der Umgang mit situativen Belastungsfaktoren einstellungsbezogen ist, da u.a. die Einschätzung von Sachaspekten (wie z.B. das Vorhandensein von materieller Ausstattung) oder Beziehungsaspekten (z.B. die Einschätzung der Kooperation im Kollegium) vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung reflektiert wird, sind situationsübergreifende Belastungsfaktoren, wie z.B. die Schulform, als bestehende Größen zu betrachten (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Modell der Belastung und Beanspruchung



Quelle: nach Böhm-Kasper (2004), modifiziert für den Schulleitungsberuf

Vor dem Hintergrund des verwendeten Belastungs- und Beanspruchungsmodells stellt in SHaRP die aufgewendete Zeit in einer Tätigkeit bzw. in einem Tätigkeitsfeld die „objektive Belastung“ dar, während der mit der Ausübung der Tätigkeit einhergehende Beanspruchungsgrad das Ergebnis des subjektiven Deutungsprozesses, mit anderen Worten: die „subjektive Belastung“, ist. Letztere stellt in der Analyse des vorliegenden Aufsatzes die abhängige Variable dar. Das „subjektive Belastungserleben“ wird sowohl tätigkeitsbezogen als auch tätigkeitsübergreifend im Sinne beruflicher Belastung nach Enzmann und Kleiber (1989) erfasst.

3. Anlage und Durchführung der SHaRP-Studie

Die SHaRP-Studie gliedert sich insgesamt in vier Forschungsphasen:

- 1) eine dokumentengestützte Ausgangsanalyse: Beschreibung der Tätigkeitsfelder von Schulleitung aus rechtlicher, theoretischer und professionstheoretischer Perspektive (Ermittlung des Soll-Zustandes);

- 2) eine quantitative Feldphase: Erfassung von Arbeitsstrukturen und -beanspruchung von Schulleitungen in den zuvor bestimmten Tätigkeitsbereichen mittels einer elektronischen standardisierten Befragung und Selbsteinschätzung der Aufgabenstrukturen (Ermittlung des Ist-Zustandes);
- 3) eine qualitative Feldphase: vertiefende, weitergehende Interviews mit ausgewählten Schulleitern und Schulleiterinnen, deren Tätigkeits- und Belastungsbefunde entweder im Widerspruch zu theoretischen Annahmen und Studien stehen oder aber über die bisher kein ausreichendes theoretisches oder aber empirisches Wissen vorliegt;
- 4) eine Verschränkung bzw. Kontrastierung der wesentlichen Befunde des qualitativen und quantitativen Forschungszugangs.

3.1 Dokumentengestützte Ausgangsanalyse

Um die Rahmenbedingungen, denen Schulleitungshandeln unterliegt, wissenschaftlich seriös erfassen zu können, sollten die Anforderungsprofile an Schulleitungshandeln über die theorie- und professionsbasierten Perspektiven hinaus vor allem auch aus rechtlicher Perspektive beschrieben werden. Hierzu wurde ein schulrechtliches Gutachten in Auftrag gegeben (vgl. Hanßen 2012). Die in Auftrag gegebene schulrechtliche Expertise, die in der Zwischenzeit auf sechs Bundesländer ausgeweitet wurde, liegt inzwischen für alle sechs Bundesländer vor. Diese Analyse beinhaltet nicht nur die rechtswissenschaftliche Darstellung von Kompetenzen und Weisungsbefugnissen von Schulleitung, sondern darauf aufbauend auch die Beschreibung unterschiedlicher Beteiligungs-, Mitwirkungs- sowie Mitbestimmungsformen von Führungskräften in schulinternen wie schulexternen Prozessen der Entscheidungsfindung. Diese Perspektive erbrachte somit neue Informationen über inhaltliche und insbesondere bisher vernachlässigte prozessuale Zusammenhänge eines auf qualitätsorientierte Selbststeuerung bezogenen Schulleitungshandelns. In diesem Zusammenhang wurden auf der Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse Tätigkeitskategorien erstellt.

3.2 Quantitative Feldphase

Im Rahmen der Forschungsphase II mussten die in Phase I schulrechtlich hergeleiteten Tätigkeitskategorien operationalisiert werden, d.h. sie mussten mit einzelnen Tätigkeiten unterlegt werden, um die Tätigkeitskategorien empirisch überprüfbar zu machen. Gleichzeitig musste die inhaltliche Trennschärfe der einzelnen Tätigkeitskategorien untereinander gewährleistet bleiben. Hierzu wurden Sekundäranalysen mit Daten² aus dem Gutachten zur Orientierungsstufe in

2 Für die Bereitstellung dieser Daten möchten wir Herrn Prof. Dr. Weishaupt besonderen Dank aussprechen.

Niedersachsen (vgl. Avenarius u.a. 2001) durchgeführt und ein international wie national ausgerichteter forschungsbasierter Literaturbericht erstellt (siehe Brauckmann 2012). Ferner wurden teilstandardisierte Experteninterviews mit solchen Schulleitern und Schulleiterinnen durchgeführt, die nach Möglichkeit über Vorerfahrungen im Umgang mit der eigenverantwortlichen Schule verfügen. Daher wurden Schulleitungen kontaktiert, die sich mit ihren Schulen an den Modellvorhaben zur erweiterten schulischen Eigenverantwortung in den Ländern Berlin und Brandenburg im Zeitraum von 2003-2006 beteiligt hatten (vgl. Sroka u.a. 2007; Avenarius u.a. 2006).

Zudem sollten die Schulleitungen entweder Gymnasien oder aber Grundschulen vorstehen, die sich in relevanten einzelschulspezifischen Kontextbedingungen (Schulgröße, Ballungsraum, ländlicher Raum) unterscheiden sollten. Zielsetzung der Interviews war es, mehr über das Tätigkeitsspektrum und die Tätigkeitsdichte von Schulleitern und Schulleiterinnen sowie über ihre Arbeitsabläufe zu erfahren. Ferner sollten sie ihre Wahrnehmung von Belastungs- und Beanspruchungsmomenten schildern.

Mit jeweils einer Grundschul- und einer Gymnasialleitung in Berlin und Brandenburg wurden Gespräche geführt. Um die inhaltliche Trennschärfe der einzelnen Tätigkeitskategorien untereinander zu gewährleisten, wurden Sekundäranalysen durchgeführt. Die in der rechtlichen Analyse ermittelten und aus dem wissenschaftlichen Literaturbericht ergänzten Tätigkeitsfelder von Schulleitungen, die sich in den Sekundäranalysen bestätigt haben, konnten auch im Pretest mit sowohl veränderten als auch eigens formulierten und definierten Tätigkeiten identifiziert werden. Das anschließend entwickelte Instrument zur empirischen Tätigkeitsanalyse bildete den Kern des SHaRP-Schulleiterfragebogens, mit dem die Arbeitsbedingungen und die Tätigkeiten innerhalb ihres Aufgabenbereiches so genau wie möglich erfasst werden sollten. Dies gilt sowohl für den zeitlichen Aufwand von Schulleitungstätigkeiten als auch für das damit einhergehende Beanspruchungsempfinden.

Der Fragenkatalog an Schulleiter und Schulleiterinnen umfasst darüber hinaus die folgenden Bereiche:

- I. Struktur und Organisation der Schule,
- II. Schulleitung als Profession,
- III. Arbeitssituation der Schulleiterin und des Schulleiters,
- IV. Eigenschaften der Schulleiterin und des Schulleiters.

3.3 SHaRP-Haupterhebung

Nach dem in Niedersachsen erfolgreich durchgeführten Pretest zwecks Überprüfung der methodischen Güte des für die quantitative Forschungsphase entwickelten

Erhebungsinstrumentariums lief Anfang August die Haupterhebung in den Ländern Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hessen und Hamburg an.

3.3.1 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobenziehung erfolgte in zwei Erhebungswellen in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Niedersachsen, Hessen, Brandenburg und Berlin. Alle Schulleiter und Schulleiterinnen sind aufgrund einer Zufallsauswahl aus den Gesamtlisten der Schulverzeichnisse ausgewählt worden. Die Teilnahme an der Erhebung erfolgte freiwillig. Von insgesamt 1.454 kontaktierten Grundschul- und Gymnasialleitungen waren 227 bereit, an der Befragung teilzunehmen. Dies entspricht einer länderübergreifenden Rücklaufquote von ca. 16 Prozent. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Personen auf die Schulformen nach Geschlecht in Prozent (11 Personen haben keine Angabe gemacht).

Tab. 1: Stichprobenverteilung (Anzahl, in %)

		Schulform				Gesamt	
		Grund- schule	Gymnasi- um ohne Oberstufe	Gymna- sium mit Oberstufe	Andere		
Geschlecht	weiblich	Anzahl	87	1	29	7	124
		% i. v. Geschlecht	70.2%	.8%	23.4%	5.6%	100.0%
		% i. v. Schulform	79.1%	100.0%	30.9%	63.6%	57.4%
		% der Gesamtzahl	40.3%	.5%	13.4%	3.2%	57.4%
	männlich	Anzahl	23	0	65	4	92
		% i. v. Geschlecht	25.0%	.0%	70.7%	4.3%	100.0%
		% i. v. Schulform	20.9%	.0%	69.1%	36.4%	42.6%
		% der Gesamtzahl	10.6%	.0%	30.1%	1.9%	42.6%
	Gesamt	Anzahl	110	1	94	11	216
		% i. v. Geschlecht	50.9%	.5%	43.5%	5.1%	100.0%
		% i. v. Schulform	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% der Gesamtzahl	50.9%	.5%	43.5%	5.1%	100.0%

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

Die Mehrheit der befragten Schulleiter und Schulleiterinnen steht Grundschulen vor (ca. 51 Prozent). Diese werden vorwiegend von weiblichen Personen (70,2 Prozent; schulformunabhängig ist dies mit ca. 57 Prozent die größte Gruppe der Befragten) geleitet. Bei Gymnasien ist es umgekehrt; hier ist die Mehrheit der Befragten männlich (71 Prozent; diese stellen mit ca. 43 Prozent die zweitgrößte Gruppe der Befragten dar). Insgesamt sind ca. 44 Prozent der Befragten Schulleiter und Schulleiterinnen an Gymnasien tätig. Das Verhältnis von männlichen zu weiblichen Befragten beträgt ca. 44 Prozent zu 51 Prozent.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Schüleranzahl stark an die Schulform gebunden ist. Grundschulen weisen in der Regel weniger Schüler und Schülerinnen auf als Gymnasien.

Aufgrund der positiv selektierten Stichprobe (freiwillige Teilnahme) und der geringen Fallzahlen der befragten Schulleitungen pro Bundesland können die berechneten Koeffizienten und Mittelwertdifferenzen, trotz der Anwendung weitgehend standardisierter Instrumente und Verfahren, nur bedingt generalisiert werden.

So ist es z.B. möglich, dass die anhand der vorliegenden Werte durchgeführten Berechnungen aufgrund der nicht kontrollierbaren Durchführungsbedingungen und der Selektivität der Stichprobe (freiwillige Teilnahme der Schulleitungen) zu signifikanten Ergebnissen führen, obwohl in der Population kein Zusammenhang bzw. Unterschied besteht. Auch sind situative Einflüsse, die zum Zeitpunkt der Befragung mit in das Antwortverhalten der Befragten eingehen, nicht auszuschließen. Insofern können die Ergebnisse nur für einen bestimmten Zeitpunkt bzw. Zeitraum unter spezifischen Umständen gelten, die nur eingeschränkt Rückschlüsse auf wechselseitige Bedingungen im Antwortverhalten der Schulleiter und Schulleiterinnen zulassen.

Andererseits gelten diese Voraussetzungen jedoch für die meisten Fragebogenstudien (vgl. Lienert/Raatz 1998; zit. nach: Katzenburg 2008), so dass es fraglich ist, inwieweit die Aussagekraft der nachfolgend berichteten Befunde beeinträchtigt ist.

3.3.2 Güte der selbst entwickelten Instrumente

Instrument zur Bestimmung von schulleitungsbezogenen Tätigkeitsfeldern

Mit den in der Haupterhebung bislang erhaltenen Daten (n=227; Dezember 2012) wurden ebenfalls Faktoren- und Reliabilitätsanalysen mit allen Skalen vorgenommen. Es zeigte sich im Vergleich zum Pretest, dass sich die Skalen u.a. aufgrund der größeren Stichprobe besser reproduzieren ließen, gerade auch im Hinblick auf die Faktorenstruktur und die Reliabilität.

Insgesamt ist für alle Instrumente von einer hohen Verlässlichkeit und Reproduzierbarkeit auszugehen, dies gilt insbesondere für jene Instrumente, die für die Erfassung der Tätigkeiten und der Führungsstile entwickelt wurden.

Tabelle 2 zeigt die entwickelten Tätigkeitsdimensionen und die Reliabilität der Skalen zur Erfassung der aufgewendeten Zeit. Zur Messung der Tätigkeiten im Sinne eines Belastungs- und Beanspruchungsmodells wurden aufgewendete Zeit je Tätigkeit und die damit einhergehende Beanspruchung differenziert. Ähnlich hohe Reliabilitäten ließen sich auch für die Beanspruchung feststellen. Das Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ zeigt dort eine deutlich höhere Reliabilität (Cronbachs Alpha = 0.730), ebenso das Tätigkeitsfeld „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ (Cronbachs Alpha = 0.864). Alle andere Tätigkeitsbereiche zur Erfassung der tätigkeitsspezifischen Beanspruchung zeigen eine ähnlich hohe interne Konsistenz im Vergleich zur Erfassung tätigkeitsspezifisch aufgewendeter Zeit (Cronbachs Alpha > 0.7).

Tab. 2: Tätigkeitsfelder (aufgewendete Zeit pro Woche)

Skala	Beispiel-Item	Reliabilität (Cronbachs Alpha)	Anzahl Items
Eigener Unterricht (EU)	Korrekturarbeiten	0.547	6
Unterrichtsbezogene Führungsarbeit (UFA)	Konfliktschlichtung zwischen Lehrer/ inne/n und Schüler/inne/n sowie deren Eltern	0.812	7
Schüler- und elternbezogene Arbeit (SEA)	Eltern individuell beraten (Schullaufbahnberatung)	0.728	5
Personalführung und -entwicklung (PF/PE)	Beratung von Lehrkräften im Hinblick auf ihre berufliche Entwicklung	0.791	5
Organisationsführung und -entwicklung (OF/OE)	Mit dem Kollegium auf die Lösung gemeinsamer Probleme hinarbeiten	0.788	4
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (VOA)	Aufträge und Anfragen der Schulaufsichtsbehörden erledigen	0.649	9
Vertretung der Schule nach außen (VS)	Die Schule in der Öffentlichkeit vertreten (z.B. Schulwettbewerbe, Sportturniere)	0.837	5

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

Weitere Erhebungsinstrumente

Die auf der Grundlage verschiedener Studien und Instrumente (vgl. hierzu u.a. Sroka u.a. 2007; van Dick 2006; Häbler/Kunz 1985; Schubert 1983) entwickelte Itembatterie zur Erfassung schulischer Problemlagen befasst sich mit den von Schul-

leitern und Schulleiterinnen wahrgenommenen Problemen an ihrer Schule. In diesem Zusammenhang konnte überdies eine Skala gebildet werden, welche die derzeitige Belastung durch unterschiedliche Lernausgangslagen der Schülerschaft misst (Cronbachs Alpha = .873).

Auch bewährte Skalen, wie z.B. die der beruflichen Belastung nach Enzmann und Kleiber (1989) (Cronbachs Alpha = .868), wiesen durchweg zufriedenstellende Werte auf, wenn auch leichte Modifizierungen aufgrund von statistischen Gütekriterien vorgenommen werden mussten. Berufliche Belastung umfasst nach Enzmann und Kleiber (1989) die Arbeitsunzufriedenheit, das Kontrolliertheitserleben und die Arbeitsüberforderung. Das Instrument ist ursprünglich bei Fachkräften in der psychosozialen Versorgung entwickelt und eingesetzt wurden.

4. Ergebnisse

Im folgenden Ergebnisteil steht das tätigkeitsbezogene Belastungs- und Beanspruchungserleben von Schulleitern und Schulleiterinnen im Vordergrund. Darüber hinaus wurden auf individueller Ebene Zusammenhänge zwischen Belastungserleben und weiteren Kontextmerkmalen wie z.B. der Schulform untersucht.

Zeitlicher Aufwand und Beanspruchungsempfinden

Den überwiegenden Teil ihrer Zeit verwenden Schulleitungen in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“, „Unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ sowie „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“, wobei die angegebenen Zeitanteile der Schulleiter und Schulleiterinnen, insbesondere was ihre eigene Unterrichtsverpflichtung angeht, stark streuen. Die Antwortdifferenzen verweisen auf die schulform- sowie länderspezifischen Regelungen zur Unterrichtsverpflichtung von Schulleitungen. Weniger Zeit widmen Schulleiter und Schulleiterinnen den Tätigkeitsfeldern „Organisationsführung und -entwicklung“, „Schüler- und elternbezogene Arbeit“, „Personalführung und -entwicklung“ sowie Tätigkeiten, die der schulischen Außendarstellung dienen (vgl. Abb. 2).

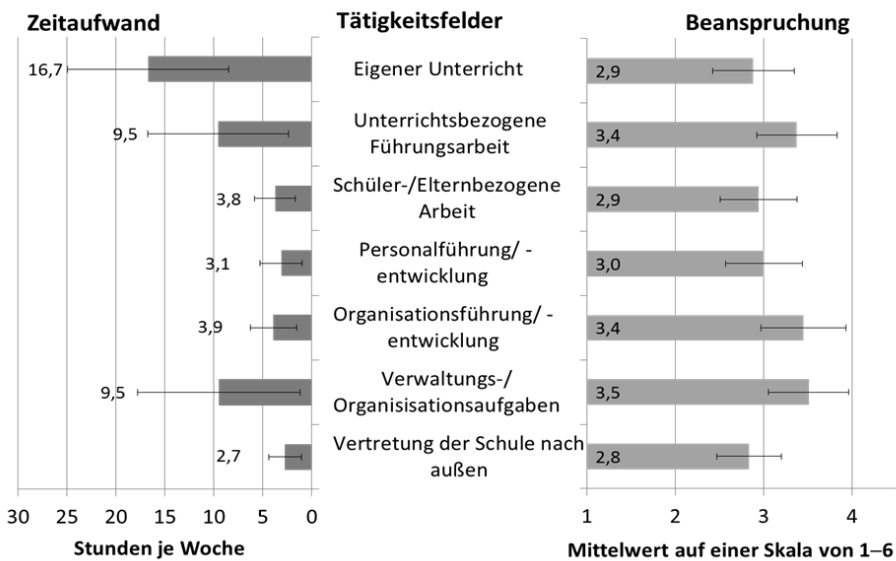
Generell kann festgestellt werden, dass sich der zeitliche Aufwand und das Beanspruchungsempfinden von Schulleitern und Schulleiterinnen in einzelnen Tätigkeitsfeldern deutlich voneinander unterscheiden. So sind Tätigkeitsfelder wie „Personalführung und -entwicklung“ und „Organisationsführung und -entwicklung“ durch starke Beanspruchung, aber eher geringe zeitliche Belastung gekennzeichnet.

Das Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ wiederum ist zwar durch einen hohen zeitlichen Aufwand, aber eine weniger stark ausgeprägte Beanspruchung charakterisiert.

Bei den Tätigkeitsfeldern „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ und „Unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ kann möglicherweise am ehesten von einer Deckungsgleichheit zwischen zeitlicher Belastung und empfundener Beanspruchung gesprochen werden. Schulleiter und Schulleiterinnen geben „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ als zentrale Belastungsgröße an.

Tätigkeitsfeldübergreifend wird erkennbar, dass die insgesamt durchschnittlich aufgewendete Zeit 49,3 Stunden pro Woche ($SD=43,84$) beträgt, wobei die zeitlichen Angaben zwischen den einzelnen Schulleitungen z.T. jedoch beträchtlich variieren. Das Beanspruchungserleben von Schulleitern und Schulleiterinnen mit Blick auf das gesamte Tätigkeitspektrum fällt mit einem Mittelwert von 3,2 ($SD=.734$) eher moderat aus.

Abb. 2: Zeitlicher Aufwand und Beanspruchungsempfinden



Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

In weitergehenden, korrelativen Befunden (vgl. Tab. 3) zeigt sich zudem, dass in nur zwei der sieben Tätigkeitsfelder die Tätigkeitsausübung und die tätigkeitsspezifische Belastung in einem Zusammenhang zueinander stehen. Dies sind die Tätigkeitsfelder „Eigener Unterricht“ sowie „Vertretung der Schule nach außen“. Weiterhin ist dieser Tabelle zu entnehmen, dass Schulleitungen, die eine hohe zeitliche Belastung im

Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ aufweisen, sich auch in nahezu allen anderen Tätigkeitsfeldern stärker beansprucht fühlen. Schulleiter und Schulleiterinnen, die viel Zeit für die Außendarstellung ihrer Schule aufwenden, empfinden eine geringere Beanspruchung hinsichtlich der Tätigkeitsfelder „Eigener Unterricht“ und „Schüler- und elternbezogene Arbeit“.

Tab. 3: Zeitlicher Aufwand und Beanspruchungsempfinden

		erlebte Belastung						
		EU	UFA	SEA	PF/PE	OFOE	VOA	VS
aufgewendete Zeit	EU	.318**	.234**	.195*	.093	.006	.212*	.180*
	UFA	.040	.132	.033	-.005	.029	.043	-.089
	SEA	-.037	.133	.130	.054	.084	.070	-.096
	PF/PE	-.140	-.027	-.115	.061	-.011	-.019	-.037
	OF/OE	-.147	-.138	-.146	.027	.022	-.019	.054
	VOA	-.048	.016	-.010	-.083	.122	.143	-.028
	VS	-.168*	-.087	-.183**	-.106	-.083	-.016	-.112

Anmerkungen. EU = eigener Unterricht, UFA = Unterrichtsbezogene Führungsarbeit, SEA = Schüler- und elternbezogene Arbeiten, PF/PE = Personalführung und -entwicklung, OF/OE = Organisationsführung und -entwicklung, VOA = Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, VS = Vertretung der Schule nach außen.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

Auch die korrelativen Befunde zur Tätigkeitsausübung und empfundenen beruflichen Belastung (vgl. Tab. 4; zum Konzept der beruflichen Belastung vgl. Enzmann und Kleiber 1989) zeigen, dass mit Ausnahme des Tätigkeitsfeldes „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsausübung und der beruflichen Belastung festzustellen sind. Weitergehend fällt auf, dass sich die zeitliche Belastung für Verwaltungs- und Organisationsaufgaben negativ auf die Wahrnehmung des selbstverantworteten Handelns auswirkt. Vielmehr fühlen sich die betreffenden Schulleiter und Schulleiterinnen stärker kontrolliert und weisen auch eine höhere Arbeitsunzufriedenheit auf.

Auch das verstärkte Kontrolliertheitserleben von Schulleitern und Schulleiterinnen innerhalb ihres eigenen Unterrichts kann als Indiz dafür verstanden werden, dass sie sich in ihrer Handlungsautonomie eingeschränkt fühlen.

Tab. 4: Zeitlicher Aufwand und berufliche Belastung

		Belastung	Arbeits- überforde- rung	Kontrol- liertheits- erleben	Arbeits- unzufrieden- heit
	EU	.113	.070	.288**	.115
	UFA	-.119	-.135	-.027	-.080
aufgewendete Zeit	SEA	-.017	-.047	.106	.013
	PF/PE	-.108	-.107	-.048	-.059
	OF/OE	-.060	-.064	-.028	-.069
	VOA	.161*	.060	.238**	.242**
	VS	-.056	-.032	-.012	-.058

Anmerkungen. EU = eigener Unterricht, UFA = Unterrichtsbezogene Führungsarbeit, SEA = Schüler- und elternbezogene Arbeiten, PF/PE = Personalführung und -entwicklung, OF/OE = Organisationsführung und -entwicklung, VOA = Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, VS = Vertretung der Schule nach außen.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

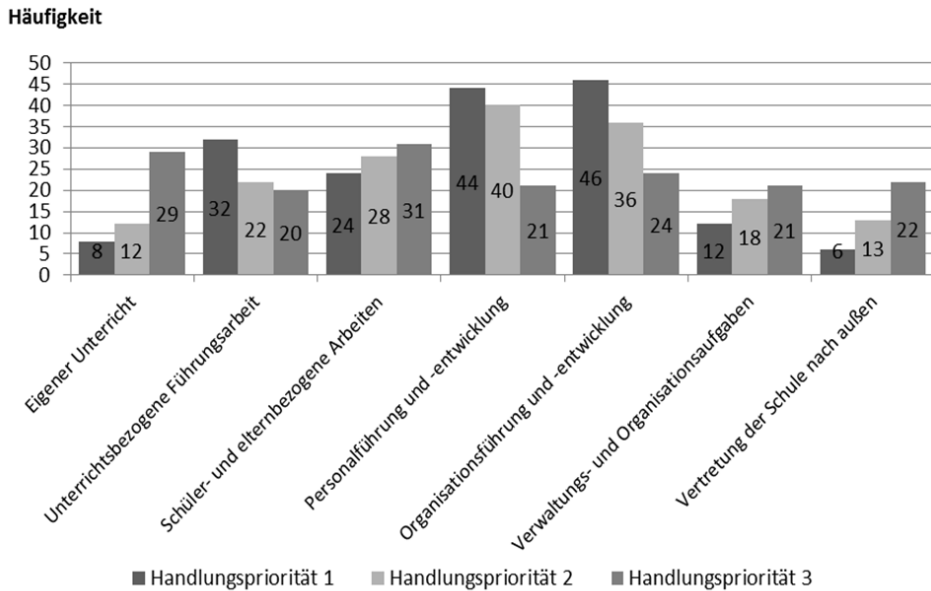
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

Anscheinend wird für die Bewertung der beruflichen Belastung mehr als nur die aufgewendete Zeit und die damit einhergehende Beanspruchung herangezogen. Das Belastungsempfinden im Tätigkeitsfeld „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ scheint mit globaleren Einflussgrößen und weniger mit spezifischen zeitlichen Tätigkeitsausübungen in Verbindung zu stehen.

Ferner wurden Schulleiter und Schulleiterinnen danach gefragt (vgl. Abb. 3), welchen Tätigkeitsfeldern sie für ihr Schulleitungshandeln die größte Bedeutung einräumen würden, und dementsprechend um eine Priorisierung gebeten. Die Schulleiter und Schulleiterinnen zählten zu ihren drei wichtigsten Handlungsprioritäten die Tätigkeitsfelder „Personalführung und -entwicklung“, „Organisationsführung und -entwicklung“ sowie die „Unterrichtsbezogene Führungsarbeit“. Damit zeigt sich interessanterweise, dass bei Schulleitungen jene Tätigkeitsfelder die höchste Handlungspriorität genießen, in denen sie zum einen eher hohe Belastungswerte angeben, für die sie zum anderen (mit Ausnahme der unterrichtsbezogenen Führungstätigkeiten) aber auch weniger Zeit aufwenden.

Abb. 3: Handlungsprioritäten der Schulleiter und Schulleiterinnen bezogen auf die Tätigkeitsfelder



Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

Aus der Gegenüberstellung von Abbildung 2 und 3 lässt sich erkennen, dass eine deutliche Diskrepanz zwischen den normativen Vorstellungen oder aber Wünschbarkeiten hinsichtlich eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin an einer stärker eigenverantwortlichen Schule und den tatsächlich vollzogenen Tätigkeiten an der eigenen Schule besteht.

Kontextmerkmale und Belastungserleben

In Anlehnung an das Belastungs- und Beanspruchungsmodell von Böhm-Kasper (2004) ist zu berücksichtigen, dass auch die inner- und außerschulischen Kontextbedingungen einen Einfluss auf die subjektiv erlebte Beanspruchung der Schulleitungen haben. Schulleiter und Schulleiterinnen wurden auf einer vierstufigen Antwortskala danach gefragt, wie stark sie durch bestimmte Merkmale inner- und außerschulischer Probleme belastet sind. Die zehn Probleme (getrennt nach Schulform), die Schulleitungen am stärksten belasten, verdeutlicht Tabelle 5.

Tab. 5: Schulische Probleme an Grundschulen und Gymnasien

Grundschulen			Gymnasien		
Problemlage	M	SD	Problemlage	M	SD
1. allgemeine Arbeitsbelastung der Lehrkräfte	4,63	1,09	1. allgemeine Arbeitsbelastung der Lehrkräfte	4,32	1,02
2. zunehmende Einflussnahme der Eltern	4,24	1,30	2. großer Anforderungsdruck von außen (Öffentlichkeit, Schulverwaltung, Partner usw.)	3,63	1,22
3. Erzieherische Problemlagen (Verhaltensauffälligkeiten)	4,18	1,38	3. Konkurrenz zu anderen Schulen	3,57	1,49
4. großer Anforderungsdruck von außen (Öffentlichkeit, Schulverwaltung, Partner usw.)	3,82	1,54	4. unzureichende Ausstattung	3,50	1,64
5. nicht bedarfsgerechte Personalversorgung	3,73	1,63	5. zunehmende Einflussnahme der Eltern	3,49	1,28
6. unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen	3,53	1,66	6. nicht bedarfsgerechte Personalversorgung	3,44	1,41
7. unzureichende Lernförderung der Schüler/innen durch das Elternhaus	3,51	1,47	7. fehlende Innovationsbereitschaft von Lehrkräften	3,42	1,16
8. mangelnde Motivation bzw. Konzentration der Schüler/innen	3,41	1,59	8. Ärger mit Behörden bzw. Institutionen (z.B. Schulbehörde bzw. Jugendamt)	3,29	1,26
9. unzureichende Ausstattung	3,34	1,62	9. unzureichende Lernförderung der Schüler/innen durch das Elternhaus	3,23	1,07
10. Ärger mit Behörden bzw. Institutionen (z.B. Schulbehörde bzw. Jugendamt)	3,33	1,62	10. unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen	3,23	0,98

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

In den Befunden kommen zum Teil strukturelle, vor allem schulextern zu verantwortende Defizite (z.B. bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung, Arbeitsbelastung, Anforderungsdruck von außen), aber auch Problemlagen, die eher sozialen Ursachen zugeschrieben werden können (z.B. Drogen, Gewalt, unterschiedliche Lernvoraussetzungen, mangelnde Lernförderung durch die Eltern), zum Ausdruck. Die z.T. großen Streuwerte in den Antwortmustern der Schulleitungen bilden auch die differierenden einzelschulspezifischen Kontextbedingungen ab.

Die deutlichsten schulformspezifischen Abweichungen liegen zum einen in der Benennung der wahrgenommenen Probleme. Grundschulleitungen benennen im Gegensatz zu Gymnasialschulleitungen das Problemfeld der Lernschwierigkeiten

(Verhaltensauffälligkeiten, mangelnde Motivation bzw. Konzentration der Schüler und Schülerinnen, unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen). Gymnasialschulleitungen wiederum betonen den Umgang mit den Ansprüchen außerschulischer Partner bzw. der außerschulischen Öffentlichkeit.

Zum anderen liegen die deutlichsten Unterschiede zwischen den beiden Schulformen in der Intensität des Belastungsempfindens. Selbst bei der deckungsgleichen Nennung von Problemen fallen die Einschätzungen der Grundschulleiter und -leiterinnen durchweg kritischer aus als die der Gymnasialschulleiter und -leiterinnen. Dies gilt auch für den größten Belastungsfaktor (die Arbeitssituation der Lehrkräfte). Eine Ausnahme bildet die Einschätzung der sachlich-materiellen Ausstattung der Schule, die von den Leitern und Leiterinnen beider Schulformen ähnlich bewertet wird.

Nachfolgend wird dem Einfluss schulischer Probleme auf das Belastungserleben von Schulleitern und -leiterinnen nochmals differenzierter nachgegangen, indem Zusammenhänge zwischen dem Problemfeld *unterschiedliche Lernausgangslagen der Schülerschaft* und tätigkeitsspezifischer Belastung dargestellt werden (vgl. Tab. 6). Es wird erkennbar, dass an Gymnasien mit stark unterschiedlich ausgeprägten Lernausgangslagen eine stärkere Beanspruchung in den Tätigkeitsfeldern „Unterrichtsbezogene Führung“ und „Eigener Unterricht“ zu beobachten ist.

Tab. 6: Zusammenhänge zwischen dem Problemfeld „Unterschiedliche Lernausgangslagen der Schülerschaft“ und dem Beanspruchungsempfinden

Tätigkeitsfeldbezogenes Beanspruchungsempfinden	Problemfeld „Unterschiedliche Lernausgangslagen der Schülerschaft“	
	Grundschule	Gymnasium
Eigener Unterricht	,097	,296*
Unterrichtsbezogene Führung	,077	,287*
Schüler- und elternbezogene Arbeit	,130	,231
Personalführung und -entwicklung	-,070	,141
Organisationsführung und -entwicklung	-,055	,115
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben	,091	,193
Vertretung der Schule nach außen	,091	,078

Anmerkungen. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

Möglicherweise stellt an Gymnasien mit einer z.T. heterogener zusammengesetzten Schülerschaft eine adaptiv zu betreibende Unterrichtsführung eine neue Anforderung für die jeweiligen Schulleitung dar, ob als Lehrkraft in seiner bzw. ihrer Klasse oder aber als der so oft neuerdings beschworene *instructional leader* seiner bzw. ihrer Organisation. Mit diesen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an einer Schule pro-

duktiv umzugehen, mag nur bedingt dem traditionellen beruflichen Selbstverständnis eines Gymnasialschulleiters bzw. einer Gymnasialschulleiterin entsprechen, der bzw. die gerade aufgrund seiner oder ihrer geringeren Unterrichtsverpflichtung auch andere Tätigkeiten ausüben sollte bzw. solche ausüben will.

An Grundschulen hingegen weisen Schulen mit einem höheren Problemdruck keinen Zusammenhang mit dem Beanspruchungsempfinden in den sieben Tätigkeitsfeldern auf. Es kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden, worauf dieser Unterschied zurückzuführen ist.

Zu vermuten ist, dass an Grundschulen die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der alltäglichen Berufswelt stärker verankert ist und keine neue Herausforderung darstellt bzw. eine Form der Dissonanz erzeugen könnte. Vielmehr verfügen die Schulleiter und -leiterinnen über umfangreichere Erfahrungen, sei es durch extern oder intern organisierte Unterstützungsmaßnahmen. Möglicherweise federt auch das tradierte berufliche Selbstverständnis das potentielle Belastungserleben ab, indem die Übernahme von Erziehungsverantwortung für eine wesentlich jüngere Schülerschaft als etwas eher Selbstverständliches erachtet wird. Auch empfinden sie womöglich die sie umgebenden Rahmenbedingungen als etwas, das ihrer Arbeit inhärent ist und folglich keine weitere systematisch betriebene Selbstreflexion lohnt.

5. Zusammenfassung und abschließende Bemerkungen

Die neuen Steuerungsansätze und -instrumente weisen den Schulleitungen ein erhöhtes Maß an Entscheidungskompetenzen zu. Deshalb verdienen Rahmenbedingungen und Rolle der Schulleitung besondere Aufmerksamkeit. Wichtige Aufschlüsse darüber liefern sowohl Angaben zu der zeitlichen Inanspruchnahme von Schulleitern und Schulleiterinnen in verschiedenen Tätigkeitsbereichen als auch ihre damit verbundene persönliche Belastungswahrnehmung. Festzuhalten ist, dass nicht nur zeitlicher Aufwand und persönliches Beanspruchungsempfinden in den einzelnen Tätigkeitsfeldern deutlich voneinander abweichen, sondern darüber hinaus auch nur in zwei Tätigkeitsfeldern Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem, was Schulleitungen tun, und dem, was sie dabei als Beanspruchung empfinden, festzustellen waren. Hervorzuheben ist, dass Schulleiter und Schulleiterinnen den weitestgehend größten Teil ihrer Arbeitszeit unterrichtsbezogenen sowie Verwaltungs- und Organisationstätigkeiten widmen.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass auch die Einschätzung einer Tätigkeit mitentscheidend dafür sein kann, welche Tätigkeiten als belastend wahrgenommen werden. Neben der Einschätzung und Wahrnehmung einer Tätigkeit liefert auch der schulspezifische Problemdruck, dem sich Schulleiter und Schulleiterinnen gegenüber-

sehen, einen eigenständigen Erklärungsbeitrag, wenn es um das Belastungsempfinden von Gymnasialschulleitungen in zwei Tätigkeitsfeldern geht. Diese Tätigkeitsfelder betreffen die Rolle der Schulleiter und Schulleiterinnen als autonom pädagogisch Handelnde, als Lehrkraft bzw. als pädagogische Führungskraft.

Anscheinend handelt es sich beim Belastungs- und Beanspruchungserleben um ein vorwiegend individuell verankertes und über verschiedenartig bewältigte oder aber nicht bewältigte Interaktionen vermitteltes Phänomen (vgl. Warwas 2013), das in nur sehr eingeschränkter Weise verallgemeinert werden kann. Eine eindeutige Trennung von Situation und Bewertung der Situation ist quantitativ anhand nur eines Messzeitpunktes schwer abzubilden, da vielmehr prozessuale Variablen in den Blick genommen werden müssten. So ist auch weiterhin davon auszugehen, dass subjektive Annahmen über und Vorstellungen von Belastung neben situationellen Kontextfaktoren das Verständnis, Empfinden und die persönliche Wahrnehmung von Belastung leiten. Somit kommt den subjektiven Überzeugungen von Schulleitern und Schulleiterinnen nicht nur eine handlungsleitende, sondern auch eine belastungssteuernde Funktion zu.

Vor diesem Hintergrund sind die angegebenen Belastungswerte ohne genauere Hintergrundinformationen nur sehr bedingt interpretierbar.

Der Aktionsradius von Schulen und Schulleitungen variiert mitunter stark in Abhängigkeit von jenen Kontextfaktoren, die der Schulsystemebene vorgelagert sind (vgl. OECD 2004). Hierzu zählen z.B. bislang zu wenig betrachtete historische Traditionen (vgl. Strutz/Neermann 1985; Brown 2005) sowie soziale und wirtschaftliche Rahmenbedingungen, z.B. *globalisation, advances in science and technology, pressure on the environment, changes in demography* (vgl. Mulford 2008). Sie können sich hinsichtlich ihrer Ausprägungsgrade, ihres Entwicklungstempos und ihrer praktischen Bedeutsamkeit deutlich unterscheiden und als Ermöglichungs- oder aber Eingrenzungsfaktoren neue Anforderungen an die Schulen und damit verbundene Leitungsmodelle (vgl. Vadeboncoeur 2006; Gödde 2011) stellen.

Anhand der Befunde war es jedoch möglich, Zusammenhangsstrukturen zwischen bestimmten Tätigkeitsmerkmalen und Belastungs- bzw. Beanspruchungserleben zu prüfen und darzustellen.

Daher müsste mittels des Einsatzes qualitativer Forschungsmethoden künftig verstärkt danach gefragt werden, welche Erfahrungen die Schulleiter und Schulleiterinnen bisher mit Blick auf die mit den „Neuen“ Steuerungsansätzen verknüpften Erwartungen gemacht haben, vor allem im Hinblick auf Belastungsmomente. Zentrales Thema könnte dabei das schulische Innenverhältnis werden, insbesondere der Umgang mit der neudefinierten Rolle einer zunehmend ausdifferenzierten Schulleitung, der Mitwirkung von Lehrkräften, Schülerschaft und Eltern an schulischen und pädagogi-

schen Entscheidungsprozessen sowie der von Schulleitern und Schulleiterinnen spezifizierte Unterstützungs- bzw. Professionalisierungsbedarf.

Unter einer transferorientierten Perspektive könnte zudem die Schlussfolgerung gezogen werden, dass einzelschulische Problemlagen eben auch einzelfallspezifische oder zumindest flexible Lösungen und Unterstützungsmaßnahmen erfordern, auch bei der Systemsteuerung.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H./Maag Merki K. (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Avenarius, H./Brauckmann, S./Döbert, H./Isermann, K./Kimmig, T./Seeber, S. (2006): Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MES)“ im Land Berlin. Frankfurt a.M. u.a.: DIPF.
- Avenarius, H./Döbert, H./Knauss, G./Weishaupt, H./Weiß, M. (2001): Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Böhm-Kasper, O. (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. Münster u.a.: Waxmann.
- Bonsen, M./Gathen, J. von der/Iglhaut, C./Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa.
- Bonsen, M./Iglhaut, C./Pfeiffer, H. (1999): Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht. Dortmund: IFS-Verlag.
- Brauckmann, S. (2012): Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D). Empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. In: Empirische Pädagogik 26, H. 1, S. 76-100.
- Brauckmann, S./Herrmann, C. (2012): Schulleitungshandeln im Rahmen Neuer Steuerung. Belastung oder Chance? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, H. 1, S. 87-98.
- Brown, K. (2005): Pivotal Points. History, Development, and Promise of the Principalship. In: English, F. (Hrsg.): The Handbook of Educational Leadership. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 109-141.
- Day, C./Sammons, P./Hopkins, D./Harris, A./Leithwood, K./Gu, Q. u.a. (2009): The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report. University of Nottingham.
- Dworking, A.G. (2009): Teacher Burnout and Teacher Resilience: Assessing the Impacts of the School Accountability Movement. In: Saha, L.J./Dworking, A.G. (Hrsg.): International Handbook of Research on Teachers and Teaching, Part 1. New York, NY: Springer Science + Business Media, S. 491-509.
- Enzmann, D./Kleiber, D. (1989): Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.
- Füssel, H.-P. (2009): Schulaufsicht und Schulentwicklung. Die neue Rolle der Schulleitung in einer selbständigen Schule aus juristischer Sicht (überarbeitete Fassung Mai 2009). Vortrag, gehalten im Rahmen von: Fachanhörung des Bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes „Schulleitung innovativ – Warum Schulleitungen Motor der Schulentwicklung sind“. München, 28.04.2009. URL: <http://www.blv.de/filead>

- min/Dateien/Land-PDF/BLLV/Fuessel.Schulaufsicht_und_Schulentwicklung-1.pdf; Zugriffsdatum: 04.06.2012.
- Gödde, B. (2011): Das Berufsfeld eines Schulleiters im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Ansprüchen und systemimmanenten Bedingungen. In: Krüger, S. (Hrsg.): „Werde selbstständig und ich sage dir wie!“ Bildung und die Anforderungen an Führungspersonal. Dokumentation der 31. DGBV-Jahrestagung vom 04.-06.11.2010 in Erfurt. Berlin: DGBV.
- Goldring, E./Huff, J./May, H./Camburn, E. (2006): School Context and Individual Characteristics: What Influences Principal Practice? Vortrag, gehalten im Rahmen von: University Council of Educational Administration Annual Conference, San Antonio, Texas.
- Goldring, E./Huff, J./May, H./Camburn, E. (2008): School Context and Individual Characteristics. What Influences Principal Practice? In: Journal of Educational Administration 46, H. 3, S. 332-352.
- Häbler, H./Kunz, A. (1985): Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. München: IMU-Institut.
- Hanßen, K. (2012): Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen (unveröffentlichtes Manuskript).
- Hasenbank, T. (2000): Führung und Leitung einer Schule als Dimension und Rahmenbedingung Berufsschulischer Entwicklung, München: Dissertation.
- Hornig, E.L./Klasik, D./Loeb, S. (2009): Principal Time-Use and School Effectiveness. School Leadership Research Report No. 09-3. Stanford University, Institute for Research on Education Policy & Practice., Stanford, CA.
- Katzenburg, M. (2008): Die Relevanz von sozialer Kompetenz für den Lehrerberuf. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Landert und Partner (2009): Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Thurgau. Evaluation im Auftrag des Departments Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau. Zürich: Amt für Volksschule.
- Leithwood, K.A./Menzies, T./Jantzi, D./Leithwood, J. (1999): Teacher Burnout: A Critical Challenge for Leaders of Restructuring Schools. In Vandenberghe, R./Huberman, A.M. (Hrsg.): Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, S. 85-114.
- Lienert, G.A./Raatz, R. (1998): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Louis, K.S./Leithwood, K./Wahlstrom, K.L./Anderson, S.E. (2010): Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation. University of Minnesota, University of Toronto.
- Marzano, R./Waters, T./McNulty, B.A. (2005): School Leadership That Works. From Research to Results. Alexandria, VA/Aurora, CO: Association for Supervision and Curriculum Development, Mid-continent Research for Education and Learning.
- May, H./Goldring, E.B./Hiff, J. (2008): A Longitudinal Study of Principals Activities and Student Performance. Vortrag, gehalten im Rahmen von: Annual Meeting of the American Education Research Association, San Diego, CA, 16.04.2008.
- Mulford, B. (2008): The Leadership Challenge. Improving Learning in Schools. Camberwell, Victoria, Australia: ACER Press.
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick 2004. OECD Indikatoren. Paris: OECD.
- OECD (2008): Improving School Leadership Policy and Practice. Paris: OECD.

- OECD (2009): *Leading to Learn: School Leadership and Management Styles*. In: OECD (Hrsg.): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD, S. 190-218.
- Robinson, V.M.J./Lloyd C.A./Rowe K.J. (2008): *The Impact of Leadership on Students Outcomes: an Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. In: *Education Administration Quarterly* 44, S. 635-674.
- Rosenbusch, H.S./Braun-Bau, S./Warwas, J. (2007): *Die Entdeckung der Schulleitung und deren zukünftige Entwicklung. Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Schulleitungstätigkeit an Grund-, Haupt- und Realschulen*. In: *Schulverwaltung (Bayern)* 30, H. 4, S. 98-104.
- Rosenbusch, H.S./Wissinger, J. (Hrsg.) (1989): *Schulleiter zwischen Administration und Innovation*. Braunschweig: SL Verlag.
- Rudow, B. (1994): *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern u.a.: Hans Huber.
- Rürup, M. (2007): *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS.
- Schubert, R. (1983): *Feldstudie zur Phänomenologie von psychopathogen relevanten Belastungssituationen*. Leipzig: unveröff. Diplomarbeit der Sektion Psychologie.
- Senkbeil, M./Drechsel, B./Rolf, H.-G./Bonsen, M./Zimmer, K./Lehmann, R.H./Neumann, A. (2004): *Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht*. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a.: Waxmann, S. 296-313.
- Sroka, W./Avenarius, H./Kampa, N./Döbert, H./Isermann, K./Seeber, S. (2007): *Die Entwicklung zu selbstständigen Schulen im Land Brandenburg. Erfahrungen und Ergebnisse. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ (MoSeS) im Land Brandenburg*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Strutz, S./Nevermann, K. (1985): *Schulleitung – historisch gesehen*. Braunschweig: Westermann.
- Vadeboncoeur, J.A. (2006): *Chapter 7: Engaging Young People: Learning in Informal Contexts*. In: Green, J./Luke, A. (Hrsg.): *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, S. 239-278.
- Van Dick, R. (2006): *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Leicht veränderte Aufl. Marburg: Tectum.
- Warwas, J. (2013): *Einflüsse von professionellen Bewältigungsstrategien und Teamstrukturen auf das Belastungserleben schulischer Führungskräfte*. In: Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger, J. (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-226.
- Winkler, C. (2009): *Outputsteuerung und Unterstützungssysteme für Lehrkräfte im belasteten Schulalltag*. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, H. 2, S. 29-42.
- Wissinger, J. (2011): *Schulleitung und Schulleitungshandeln*. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann, S. 98-115.
- Witziers, B./Bosker, R.J./Kruger, M.L. (2003): *Educational Leadership and Student Achievement. The Elusive Search for an Association*. In: *Educational Leadership Quarterly* 39, H. 3, S. 398-425.

| Stefan Brauckmann/Christoph Herrmann

Stefan Brauckmann, Dr., geb. 1973, Projektleiter SHaRP, DIPF Berlin, AE Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens.

E-Mail: brauckmann@dipf.de

Christoph Herrmann, Dipl. Päd., geb. 1983, wissenschaftlicher Mitarbeiter, DIPF Berlin, AE Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens.

E-Mail: herrmann@dipf.de

Anschrift: DIPE, Warschauer Str. 36, 10243 Berlin