

Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit

**Eine Studie zu der Gesundheit schulischer Führungskräfte
und ihrer Rolle für die Lehrgesundheit**

Dissertation

eingereicht bei

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität Potsdam

(Department Psychologie)

im Juli 2011

von

Anna Laux

geboren am 25. Februar 1976 in Mainz

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung - Keine kommerzielle Nutzung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0
Deutschland

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2012/5977/>
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-59771](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-59771)
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-59771>

Dank

Mein ganz besonderer Dank gilt *Prof. Dr. phil. Ulf Kieschke*, von dem ich mich zu jedem Zeitpunkt hervorragend betreut gefühlt habe – seine zuverlässige und pragmatische Begleitung dieser Arbeit hat maßgeblich zu deren Fertigstellung beigetragen.

Ein herzliches Dankeschön auch an *Prof. Dr. Karl-Heinz Renner* für seine Bereitschaft, diese Arbeit zu begutachten, und die damit verbundene zusätzliche Mühe.

Ebenfalls möchte ich *Herrn Prof. em. Dr. rer. nat. habil. Uwe Schaarschmidt* danken, dessen Forschung mich zu dem Thema inspirierte und der die Realisierung dieses Vorhabens überhaupt erst möglich gemacht hat.

Allen *Schulleiterinnen und Schulleitern* und in besonderer Weise denjenigen *12 Schulleitungen* und ihren *Lehrerinnen und Lehrern*, die sich zu einem Führungsfeedback bereit erklärt haben, sei ebenfalls herzlich gedankt – ohne ihre Teilnahme, ihre Offenheit und ihr Vertrauen würde es diese Arbeit nicht geben.

An dieser Stelle möchte ich auch dem *Kultusministerium Baden-Württemberg* und *allen dort Beteiligten*, dem *Beamtenbund Baden-Württemberg*, namentlich Herrn Volker Stich, und dem *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg* danken, die den Weg für die Durchführung der Befragung geebnet haben.

Bedanken möchte ich mich zudem in aller Form bei meinen *Führungskräften der Deutschen Bahn AG*, *Michaela Nüssel*, *Annette von Wedel-Gödens* und *Per Wiek*, die die organisatorischen Grundlagen für eine berufsbegleitende Dissertation geschaffen haben.

Danken möchte ich auch *Herrn Prof. Dr. Andreas Schwertfeger* für seine hilfreiche Beratung und die fachliche Durchsicht des Parts zur Mehrebenenanalyse.

Vielen Dank auch an *Rebekka Wrensch* für ihre Hilfe bei den finalen Formatierungsarbeiten.

Meinen Freundinnen, Jessi, Anja und Silke, die mir jeweils auf ihre ganz persönliche Weise und in ganz unterschiedlichen Augenblicken zur Seite standen, sei ebenfalls herzlich gedankt.

Danken möchte ich auch meiner *Familie*, vor allem *meinem Vater, Prof. em. Dr. Lothar Laux*, insbesondere für seinen liebevollen Nachdruck während des Schreibens dieser Arbeit.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Lebensgefährten *Thomas*, der mich tatkräftig und mit unglaublicher Geduld und Ausdauer durch diese Zeit begleitet hat.

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	9
1.1	Ausgangssituation und Problemstellung	9
1.2	Ziele der Arbeit und Vorgehensweise	11
1.3	Aufbau und Struktur	11
2	Theoretische Grundlagen	13
2.1	Im Überblick: Schulleitung als besondere Führungsherausforderung	13
2.2	Im Fokus: Schulleitung und schulische Gesundheit	28
3	Fragestellungen und Hypothesen	79
3.1	Fragestellungen	79
3.2	Hypothesen	81
4	Methode	103
4.1	Praktische Durchführung	103
4.2	Erhebungsinstrumente	104
4.3	Stichproben	117
4.4	Auswertungsmethode	121
5	Ergebnisse und Interpretation	124
5.1	Ergebnisse und Interpretation zur Schulleitungsgesundheit	124
5.2	Ergebnisse und Interpretation zur Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit	225
5.3	Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	256
6	Gesamtdiskussion	269
6.1	Rückblick und Ausblick	269
6.2	Implikationen für Theorie und Praxis	303
7	Fazit	325
	Literaturverzeichnis	327
	Abbildungsverzeichnis	340
	Tabellenverzeichnis	344
	Anhang	346

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Ausgangssituation und Problemstellung	9
1.2	Ziele der Arbeit und Vorgehensweise	11
1.3	Aufbau und Struktur	11
2	Theoretische Grundlagen	13
2.1	Im Überblick: Schulleitung als besondere Führungsherausforderung.....	13
2.1.1	Neue Anforderungen an Schulleitung.....	13
2.1.2	Auswirkungen auf Schulleitung.....	15
2.1.3	Rahmenbedingungen von Schulleitung	18
2.1.4	Aktualisierte Führungskonzepte von Schulleitung.....	21
2.1.5	Professionalisierung von Schulleitungen.....	25
2.1.6	Zusammenfassung	28
2.2	Im Fokus: Schulleitung und schulische Gesundheit.....	28
2.2.1	Schulische Gesundheit als neue Anforderung an Schulleitung	28
2.2.2	Lehrergesundheit	30
2.2.2.1	Grundbegriffe zur Lehrergesundheit.....	30
2.2.2.2	Überblick über den aktuellen empirischen Forschungsstand zur Lehrergesundheit	32
2.2.2.3	Beispiel „Die Potsdamer Lehrerstudie“ (Schaarschmidt, 2004)	36
2.2.2.4	Resümee bisheriger Forschung zur Lehrergesundheit	38
2.2.2.5	Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit	46
2.2.3	Schulleitungsgesundheit	57
2.2.3.1	Beobachtungen zum aktuellen Stellenwert der Schulleitungsgesundheit in der Literatur	58
2.2.3.2	Empirische Forschungsarbeiten zur Schulleitungsgesundheit	62
2.2.3.3	Zusammenfassung und Bewertung des aktuellen Erkenntnisstands zur Schulleitungsgesundheit ..	76
2.2.4	Zusammenfassung	77
3	Fragestellungen und Hypothesen	79
3.1	Fragestellungen.....	79
3.2	Hypothesen.....	81
3.2.1	Hypothesen zur Schulleitungsgesundheit	81
3.2.1.1	Demographische Faktoren	81
3.2.1.2	Strukturelle und organisationale Arbeitsbedingungen	88
3.2.1.3	Gesundheitszustand	94
3.2.1.4	Gesamteinschätzung der Schulleitungstätigkeit.....	96
3.2.1.5	Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens	98
3.2.2	Hypothesen zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit.....	100

4	Methode.....	103
4.1	Praktische Durchführung.....	103
4.2	Erhebungsinstrumente.....	104
4.2.1	Zentrale Fragebogenbestandteile.....	105
4.2.1.1	Diagnostisches Verfahren AVEM: Grundlage der Befragung.....	105
4.2.1.2	Führungsfragen: Weiteres Kernstück der Befragung.....	111
4.2.2	Schulleiterfragebogen.....	117
4.2.3	Lehrerfragebogen.....	117
4.3	Stichproben.....	117
4.3.1	Schulleiterstichprobe.....	118
4.3.2	Lehrerstichprobe.....	120
4.4	Auswertungsmethode.....	121
5	Ergebnisse und Interpretation.....	124
5.1	Ergebnisse und Interpretation zur Schulleitungsgesundheit.....	124
5.1.1	Demographische Faktoren.....	124
5.1.1.1	Berufsvergleich.....	124
5.1.1.2	Regionenvergleich.....	130
5.1.1.3	Geschlechtsvergleich.....	133
5.1.1.4	Altersvergleich.....	142
5.1.2	Strukturelle und organisationale Arbeitsbedingungen.....	146
5.1.2.1	Schultyp.....	146
5.1.2.2	Wahrgenommene Autonomie der Schule.....	153
5.1.2.3	Unterrichtsverpflichtung.....	170
5.1.2.4	Belastungserleben von Arbeitsbedingungen.....	174
5.1.2.5	Erholungswert von Pausen.....	180
5.1.3	Gesundheitszustand.....	182
5.1.3.1	Körperliche/psychische Verfassung und Beschwerden.....	183
5.1.3.2	Krankentage.....	195
5.1.4	Gesamteinschätzung der Schulleitungstätigkeit.....	199
5.1.4.1	Erreichen des Pensionsalters.....	200
5.1.4.2	Erneute Wahl des Schulleiter- und Lehrerberufs.....	203
5.1.5	Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens.....	208
5.1.5.1	Ausprägung der Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens.....	208
5.1.5.2	Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens und arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben.....	212
5.1.5.3	Qualitative Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens und Unterstützungsbedarfe.....	220
5.2	Ergebnisse und Interpretation zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit.....	225
5.2.1	Ausprägung der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens bei Lehrerinnen/Lehrern.....	226
5.2.2	Ausprägung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bei Lehrerinnen/Lehrern.....	229
5.2.3	Wirkung sozial unterstützenden Führungsverhaltens der Schulleitungen auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen/Lehrer (Mehrebenenanalyse).....	235
5.2.3.1	Begründung und Darstellung des statistischen Verfahrens der Mehrebenenanalyse.....	236
5.2.3.2	Ergebnisse Mehrebenenanalysen.....	247
5.3	Zusammenfassende Ergebnisdarstellung.....	256

6	Gesamtdiskussion	269
6.1	Rückblick und Ausblick	269
6.1.1	Zu Fragestellung 1: Schulleitungsgesundheit	269
6.1.1.1	Wichtigste Erkenntnisse.....	270
6.1.1.2	Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens.....	283
6.1.1.3	Hinweise für weitere Forschung	288
6.1.2	Zu Fragestellung 2: Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit.....	290
6.1.2.1	Wichtigste Erkenntnisse.....	291
6.1.2.2	Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens.....	294
6.1.2.3	Hinweise für weitere Forschung	297
6.1.3	Und umgekehrt? Rolle der Lehrer für die Schulleitungsgesundheit.....	298
6.1.4	Wichtigste Erkenntnisse im Überblick	301
6.2	Implikationen für Theorie und Praxis.....	303
6.2.1	Ableitungen für die Theoriebildung zur Schulleitungsgesundheit	303
6.2.2	Ableitungen für die Schulleitungspraxis.....	307
6.2.2.1	Anregungen zur Verhältnisprävention	308
6.2.2.2	Anregungen zur Verhaltensprävention	316
6.2.2.3	Konkrete Handlungsimpulse für Schulleitungen	322
6.2.2.4	Ableitungen für die Schulleitungspraxis im Überblick	323
7	Fazit	325
	Literaturverzeichnis.....	327
	Abbildungsverzeichnis	340
	Tabellenverzeichnis.....	344
	Anhang	346

1 Einleitung

1.1 Ausgangssituation und Problemstellung

„Schulleitung wird immer wichtiger“ (Rolff, 2009, S. 1). „Ob eine Schule erfolgreich ist, darüber entscheidet vor allem die Leitung“ (Spiewak, Die Zeit, 24. September 2009, S. 41). „Es steht kaum in Frage, dass die Schulleitung bei allen Entwicklungsbemühungen die Schlüsselrolle inne hat“ (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002, S. 16). „Eine starke Schulleiterin, ein starker Schulleiter ist Bedingung für eine erfolgreiche Schule“ (Rossow, Allgemeiner Schulleitungsverband, 2008, S. 7). „Effective school leadership is essential to improve the efficiency . . . of schooling“ (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2008, S. 9). „Die Aufgaben von Schulleitungen¹ werden vielfältiger und die Verantwortung umfangreicher“ (Eckinger, Verband Bildung und Erziehung e.V., 2008, S. 25). „Zur Zeit erleben wir in der gesamten industrialisierten Welt eine enorme Aufwertung der Schulleiterinnen und Schulleiter, nachdem man im Zuge der Schulqualitäts- und Schulverbesserungsforschung die herausragende Bedeutung des Schulleitungspersonals erkannt hat“ (Rosenbusch, 2005, S. 86). „School leadership has changed dramatically across OECD countries“ (OECD, 2008, S. 32). Es „ereignet sich gerade im deutschsprachigen Raum ein Wandel der Schulleiterrolle bisher unbekanntem Ausmaßes“ (Rolff, 2009, S. 1).

Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen – seien es Zeitungsartikel, Beiträge von Schulleitungsverbänden oder aktuelle Forschungsaktivitäten: Bei einem Streifzug durch Veröffentlichungen zum Thema Schulleitung fällt die enorme Dichte an Äußerungen auf, die der Schulleitung international und für Deutschland einen erheblichen Zuwachs an Bedeutung attestieren. Dieser „Wandel der Schulleiterrolle“ (ebd.) wird dabei auf grundlegend veränderte Anforderungen an Schule selbst zurückgeführt (Huber, 2008; Rolff, 2009): Gesellschaftliche Entwicklungen, z.B. sich auflösende traditionelle Familienstrukturen, fordern die Schule stärker als Erziehungsinstanz. Gravierende Veränderungen in den Schul- und Bildungssystemen, z.B. die zunehmende Entwicklung zu einer erweiterten Eigenständigkeit von Schulen und die zeitgleiche Tendenz zur stärkeren Qualitätssicherung über zentrale Einflussnahme und öffentliche Kontrolle, haben erhebliche Auswirkungen für die Schulorganisation und diejenigen, die diesen Schulen vorstehen (ebd.). Veränderungen innerhalb der Einzelschule selbst, z.B. eine aktivere Rolle der Elternschaft verbunden mit gestiegenen Ansprüchen an Unterrichtsqualität und Lehrerschaft, müssen bewältigt werden (Huber, 2008). Nicht zuletzt zeichnet sich – unter anderem aufgrund der kritischen Befundlage zur Lehrergesundheit – besonders das Thema der schulischen Gesundheit als

¹ Der Begriff „Schulleitungen“ wird im Folgenden synonym zu „Schulleiterinnen und Schulleitern“ verwendet und bezeichnet immer Personen beiderlei Geschlechts, wenn nicht explizit auf Männer oder Frauen Bezug genommen wird. Mit „Schulleitungen“ sind *nicht* schulische Führungsgruppen im Sinne einer erweiterten Schulleitung, bestehend aus mehreren Personen, gemeint.

zusätzliches Qualitätsmerkmal von Schulen ab: „Vor allem die Frage nach Bedingungen, mit denen Gesundheit und Wohlbefinden in der Schule gefördert werden können, steht verstärkt im Mittelpunkt“ (Gieske & Harazd, 2009, S. 14). Auch hier wird auf die besondere Bedeutung der Schulleitung hingewiesen: Ihr Verhalten gilt als eine wesentliche Größe, die auf die schulische Gesundheit und insbesondere die Lehrergesundheit in positiver oder negativer Weise Einfluss nimmt (z.B. Harazd, Gieske & Rolff, 2009; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004).

Die genannten Entwicklungsprozesse führen zu neuen Aufgabengebieten von Schulleitungen und zu veränderten alten. Huber (2008) spricht von „unvertraute[n] Tätigkeitsdimensionen“ (S. 35) und einer durch vielfältige Aufgaben entstandenen „Rollenkomplexität“ (S. 34). Schulleitungen sehen sich „insgesamt einem veränderten Spektrum an Anforderungen und Herausforderungen gegenüber“ (S. 35). Die OECD (2008) stellt international eine Zunahme an Arbeitsmenge für Schulleitungen fest.

Angesichts dessen mehren sich die Forderungen, die Schulleitungen in ihrer Tätigkeit und in Vorbereitung auf diese Tätigkeit besser zu unterstützen. In der aktuellen Literatur lassen sich dazu vor allem erste Ansätze zur Optimierung der Rekrutierung und Qualifizierung von Schulleitungspersonal, der Anpassung von Rahmenbedingungen der Schulleitungstätigkeit sowie Handreichungen für die Schulleitungspraxis finden. Bestimmte Fragen aber werden bemerkenswert selten gestellt, nämlich die, wie es den Schulleitungen selbst eigentlich mit ihrer Situation, mit dem großen an ihre Funktion gerichteten Erwartungsdruck geht, d.h. welcher Belastung sie ausgesetzt sind, welche Beanspruchungen sie erleben, welche Faktoren ihrer Tätigkeit sie als schwierig, welche Faktoren sie als entlastend ansehen, d.h. ganz allgemein, wie es um ihre Gesundheit bestellt ist. Zu diesen Themen existiert nur sehr wenig empirische Forschung. Das Fehlen dieser Forschung fällt umso mehr auf angesichts der mittlerweile breiten Forschungslage zur Lehrergesundheit, die deren problematische Belastungs- und Beanspruchungssituation belegt. Verglichen mit den dort vorhandenen zahlreichen Befunden kann man angesichts der nur sporadisch durchgeführten Untersuchungen zur Schulleitungsgesundheit von einem Forschungsdefizit bzw. von einem „blinden Fleck“ in der Forschung sprechen. So konstatiert z.B. auch Warwas (2008): „Für das Amt Schulleitung existieren bislang weder umfängliche, empirisch abgesicherte Arbeitsanalysen . . . noch eine systematische Erforschung der psychophysischen Beanspruchungsmuster der Positionsinhaber, obwohl deren komplexes Aufgabengebiet in theoretischen Beiträgen immer wieder eindrücklich herausgearbeitet wird“ (S. 152). Der Bedarf nach derartigen Studien wird noch dadurch untermauert, dass zunehmend sowohl international als auch für Deutschland Rekrutierungsprobleme für Schulleitungsfunktionen beklagt werden (z.B. OECD, 2008; Eckinger, 2008), die unter anderem auf den mit der Tätigkeit verbundenen Stress zurückgeführt werden.

Damit Schule auch zukünftig durch tatkräftiges und gesundes Führungspersonal nachhaltig gestaltet werden kann, werden dringend wissenschaftlich abgesicherte Hinweise zur Unterstützung von Schulleitungen in der Praxis benötigt. Die folgende Arbeit möchte dazu einen Beitrag leisten.

1.2 Ziele der Arbeit und Vorgehensweise

Die vorliegende Arbeit verfolgt zwei Ziele:

Erstens soll die aktuelle Schulleitungsforschung um empirische Daten zur gesundheitlichen Situation, d.h. zur Belastung und Beanspruchung, von Schulleitungen in Deutschland angereichert werden. Die vorliegende Arbeit liefert dazu umfangreiches Material aus einer Befragung, die an insgesamt $n = 484$ Schulleitungen vor allem aus Brandenburg und Baden-Württemberg durchgeführt wurde und methodisch auf der Lehrergesundheitsforschung und dabei insbesondere auf der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) aufbaut.

Zweitens soll die besondere Bedeutung der Schulleitung für die Lehrergesundheitsforschung in Ergänzung zu den bisherigen Befunden näher untersucht und weiter ausdifferenziert werden. Empirische Daten aus Führungsfeedbackverfahren, die mit $n = 12$ Schulleitungen und ihren insgesamt $n = 322$ Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg und Hessen stattfanden, und ihre mehr Ebenenanalytische Auswertung ermöglichen eine Schärfung dahingehend, welche wahrgenommenen Führungsverhaltensweisen der Schulleitung das Beanspruchungserleben der Lehrerinnen und Lehrern positiv beeinflussen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollen insbesondere in praktischen Hinweisen für die Unterstützung von Schulleitungen münden.

1.3 Aufbau und Struktur

Der theoretische Teil unter 2. ist in zwei Abschnitte gegliedert: Unter 2.1 wird näher herausgearbeitet, mit welcher besonderen Führungsherausforderung die Schulleitungstätigkeit aufgrund gesteigerter Aufgabenvielfalt und Rollenkomplexität im Zuge grundlegender Veränderungen von Schule verbunden ist. Unter 2.2 rückt die derzeitige Diskussion um schulische Gesundheit in den Fokus, die stark durch die ausgiebige Forschung zur Lehrergesundheitsforschung geprägt ist. Als Hintergrund für das eigene Forschungsanliegen zur Schulleitungsgesundheit wird über die gegenwärtigen Systematisierungsansätze zur Lehrergesundheitsforschung, die für die vorliegende Arbeit zentrale Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004), die Befundlage zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheitsforschung sowie die wenigen bisherigen empirischen Untersuchungen zur Schulleitungsgesundheit berichtet.

In Vorbereitung der eigenen Untersuchung werden unter 3. die Fragestellungen der Arbeit (3.1) und entsprechende Hypothesen (3.2) spezifiziert, die aus den im theoretischen Teil geschilderten bisherigen Erkenntnissen abgeleitet sind und insbesondere auf den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie (ebd.) aufbauen. Im Anschluss unter 4. folgt die Erläuterung des methodischen Vorgehens, d.h. der praktischen Durchführung der Untersuchungen unter 4.1, der verwendeten Erhebungsinstrumente unter 4.2, der wesentlichen deskriptiven Stichprobendaten unter 4.3 und der hauptsächlich genutzten

statistischen Verfahren unter 4.4. Die Ergebnisdarstellung unter 5. orientiert sich an der Reihenfolge der Hypothesen. Zu jedem Ergebnis findet bereits dort eine kurze Interpretation statt, die unter 6. in eine Gesamtdiskussion unter Einbezug der im theoretischen Teil berichteten Aspekte mündet. Der Schwerpunkt der Gesamtdiskussion liegt dabei auf Hinweisen für die Praxis.

Zur besseren Lesbarkeit sind an entscheidenden Stellen jeweils aussagekräftige Zusammenfassungen eingefügt. Der vorliegende Text wurde insbesondere mit Blick auf die Veröffentlichung in formaler Hinsicht geringfügig adaptiert.

2 Theoretische Grundlagen

Der theoretische Teil der Arbeit setzt zwei Schwerpunkte: Unter 2.1 wird als Hintergrund für das eigene Forschungsanliegen im Überblick berichtet, vor welcher besondere Führungsherausforderung das schulische Führungspersonal gegenwärtig gestellt ist. Unter 2.2 wird ein Aspekt aufgrund seiner hervorgehobenen Bedeutung für die vorliegende Arbeit herausgegriffen und näher beleuchtet: Schulleitung und schulische Gesundheit.

2.1 Im Überblick: Schulleitung als besondere Führungsherausforderung

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, haben sich die Anforderungen an Schulleitung im Zuge grundlegender Veränderungen von Schule in den letzten Jahren stark verändert (vgl. z.B. Huber, 2008; Rolff, 2009; Rosenbusch, 2005). Die Entwicklung ist international zu beobachten, wobei sich trotz unterschiedlicher bildungspolitischer und kultureller Kontexte auffällig viele Gemeinsamkeiten herauskristallisieren lassen (Huber, 2008). Bei der folgenden Darstellung wird kein Anspruch auf Beschreibung der vollständigen Forschungs- und Literaturlandschaft zur Schulleitung erhoben. Ziel der folgenden Abschnitte ist vielmehr, verschiedene Facetten der Diskussion um Schulleitung zu illustrieren, die deutlich machen, um was für eine außergewöhnliche Führungsherausforderung es sich gerade zur Zeit und gerade in Deutschland handelt.

2.1.1 Neue Anforderungen an Schulleitung

Neue Anforderungen an Schule und Schulleitung resultieren aus grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen, Veränderungen in den Bildungs- bzw. Schulsystemen und Veränderungen innerhalb der Einzelschule (Huber, 2008). Die folgende Skizzierung der wesentlichen Entwicklungsstränge in ihrer Bedeutung für die Schulleitung orientiert sich maßgeblich an der Darstellung von Huber (2008) und ist jeweils an geeigneten Stellen angereichert um Beiträge anderer Autoren.

Unter gesellschaftlichen Veränderungen, die auf Schule einwirken, sind zunächst die „wachsende Multikulturalität und Vielseitigkeit einer pluralistischen, postmodernen und globalisierten Gesellschaft“ (ebd., S. 30) mit einer damit einhergehenden Komplexitätszunahme zu nennen. Für Schule bedeutet das, nicht mehr einen „fest gefügten Kanon althergebrachten Wissens“ (ebd.) vermitteln zu können und auch nicht mehr die „Vermittlungs-Autorität“ (ebd.) für Wissen zu haben. Schule befindet sich stattdessen in Konkurrenz mit den zahlreichen Möglichkeiten, die der globalisierte, digitalisierte Informationsmarkt bietet (ebd.). Darüber hinaus kann Schule nicht mehr automatisch auf tradierten Normen aufbauen, die auf breiter gesellschaftlicher Akzeptanz fußen, sondern muss Werte stärker in innerschulischen Aushandlungsprozessen thematisieren und immer wieder neu definieren (ebd.). An-

gesichts sich auflösender traditioneller Familienstrukturen und veränderter Kindheiten ist sie zudem mehr gefordert, Erziehungsaufgaben zu übernehmen (ebd.). „Erziehungsentwicklung wird in Zukunft vermutlich wichtiger als die in diesen Jahren dominierende Unterrichtsentwicklung“ (Rolff, 2009, S. 1). Die OECD (2008) weist zudem auf zunehmend heterogene und hinsichtlich Religion und Herkunft diverse Schülerpopulationen hin, die den Lehrerinnen und Lehrern eine größere methodische und interkulturelle Sensibilität und die Überwindung z.B. von Sprachhindernissen abverlangen (vgl. auch Rolff, 2009).

Abgesehen von gesellschaftlichen Veränderungen wird Schule ganz erheblich und sehr direkt durch die Veränderungen in den Bildungs- und Schulsystemen bestimmt. Nach Huber (2008) handelt es hier sogar um einen „internationalen Paradigmenwechsel“ (S. 32). So lässt sich in vielen Ländern, so auch in Deutschland, eine ähnliche „Tendenz zu mehr Dezentralisierung, mehr ‚Schulautonomie‘ bzw. einer erweiterten Eigenverantwortung von Schulen und zu einem ‚Wettbewerb‘ zwischen den Schulen“ (Huber, 2008, S. 30 f.; vgl. auch OECD, 2008; Rosenbusch, 2005) beobachten. „Die Kompetenzen der einzelnen Schule im Hinblick auf inhaltliche, personelle und auch finanzielle Bereiche sollen ausgeweitet werden“ (Bonsen et al., 2002, S. 16). Die Einzelschule wird zunehmend als der Ort gesehen, „an dem die entscheidenden Prozesse der Entwicklung und Sicherung von Schulqualität ablaufen“ (Pfeiffer, 2002, S. 21). Gleichzeitig existiert vielfach eine „Gegenbewegung“ (Huber, 2008, S. 31; vgl. auch Münch, 2004; OECD, 2008) in Form von „Zentralisierungsbemühungen“ (Huber, 2008, S. 31) hin zu mehr zentraler Einflussnahme und öffentlicher Kontrolle (z.B. in Form von Evaluationen). Dieser Gegenbewegung liegt meist ein ähnliches Motiv zugrunde, nämlich Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Bildung wird generell zunehmend als „wichtiges Kapital“ (ebd.) gesehen, im Zuge dessen sie möglichst effektiv und effizient geschehen muss. Vor allem seit Mitte der 90er Jahre haben daher auch im deutschsprachigen Raum sowohl die Schulqualitäts- als auch die Schuleffektivitätsforschung mit den damit formulierten Ansprüchen an Schule an Bedeutung gewonnen (vgl. z.B. Gieske & Harazd, 2009). Dies geschieht international vor dem Hintergrund neuer Ansätze der Lehrens und Lernens, denen – bei aller Unterschiedlichkeit – die Bewegung von der lehrerzentrierten, faktenbasierten und passiven Rezeption zu einer aktiveren, konstruktivistischen Form des Lernens mit dem Ziel tiefen Verstehens und Verknüpfens mit der „realen Welt“ außerhalb des Klassenzimmers gemeinsam ist (OECD, 2008). Aufgrund vergleichender Studien, z.B. PISA, wächst der Druck auf die Schulen und damit auf die Schulleitungen, diese neuen Konzepte anzuwenden. Parallel dazu lässt sich eine umfangreiche Forschungsaktivität zur Lehrerbelastung auch im deutschsprachigen Raum verzeichnen, die ein weiteres Thema, eine weitere neue Anforderung, in den Mittelpunkt rückt: Gesundheitsmanagement an Schulen. In vielen deutschen Bundesländern „wurde der Orientierungsrahmen für Schulqualität um den Aspekt gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen bzw. gesundheitsförderlich gestaltetes Arbeitsumfeld erweitert“ (Gieske & Harazd, 2009, S. 14; nähere Ausführungen erfolgen unter 2.2). Gerade diese

genannten bildungspolitischen Aspekte haben Konsequenzen für die Schulleitungen, die die sich stärker selbst verantwortenden, aber hohem Erwartungsdruck ausgesetzten Schulen leiten und entwickeln müssen.

Die skizzierten Änderungen schlagen sich mehr oder weniger auf die einzelnen Schulen nieder. Darüber hinaus weist Huber (2008) gesondert auf Veränderungen innerhalb der Einzelschulen hin, die ebenfalls mit neuen Anforderungen an die Schulleitungen verbunden sind. So nehmen z.B. die Eltern teilweise eine aktivere Rolle ein, die eine stärker auf Partnerschaft ausgerichtete Form der Zusammenarbeit erfordert (ebd.). Ein weiteres Beispiel betrifft die Lehrer, die neben der traditionellen Aufgabe, Unterricht zu halten, mehr zur Gestaltung der Schule beitragen müssen (ebd.).

2.1.2 Auswirkungen auf Schulleitung

Die unter 2.1.1 ausgeführten neuen Anforderungen haben großen Einfluss auf die Schulleitungstätigkeit: „Zu den tradierten und sowieso vielfältigen Aufgabenfeldern kommen völlig neue hinzu“ (Huber, 2008, S. 34). Für Deutschland illustriert Rosenbusch (2005) die entsprechende Erwartungshaltung:

Während es vordem hieß: „Hier, Herr Schulleiter, hast Du eine Beförderung. Leite nun eine Schule nach den bestehenden Vorschriften!“, heißt es jetzt: „Hier hast Du eine Schule mit vierzig Lehrkräften, einer Sekretärin, einem Hausmeister, ein Millionen teures Gebäude mit kostspieligen Einrichtungen, sowie die Verantwortung für 500 Schüler. Mach etwas daraus!“ (S. 91)

Abgesehen von hinzukommenden neuen Aufgaben verschieben sich auch Gestalt und Priorität gewohnter Tätigkeiten, so dass zusammenfassend von einem grundlegend „veränderten Spektrum an Anforderungen und Herausforderungen“ (Huber, 2008, S. 35) für Schulleitung gesprochen werden kann. Zahlreiche Studien belegen dabei eine hochkomplexe, nicht klar umrissene Rolle von Schulleitung (z.B. Jirasinghe & Lyons, 1996; zitiert nach Huber, 2008, S. 35), die vor allem durch enorme Aufgabenvielfalt und facettenreiche Beziehungsstrukturen charakterisiert ist. Huber (2008, S. 36 f.) skizziert diese komplexe Schulleitungsrolle, indem er zunächst die Beziehungsstrukturen grob in drei Kategorien einteilt: Arbeit der Schulleitung mit Menschen innerhalb der Schule, Arbeit der Schulleitung mit Menschen außerhalb der Schule und Arbeit der Schulleitung bei der Verwaltung von Ressourcen. Für diese Bereiche werden im Folgenden die verschiedenen, nicht trennscharfen, sondern durchaus miteinander verwobenen Rollenfacetten von Schulleitung nach Huber (2008, S. 36 ff.) kurz umrissen, in denen die neuen Anforderungen z.B. durch andere Schwerpunktsetzungen einfließen.

Für den ersten Bereich, die Arbeit mit Menschen innerhalb der Schule, drückt sich bereits in der ersten Rollenfacette eine solche neue Anforderung aus: Als „**Organisationsentwickler**“ (Huber, 2008, S. 36) hat die Schulleitung eine Schlüsselrolle inne. Studien im Rahmen der oben erwähnten Schuleffektivitätsforschung kamen übereinstimmend zu dem Schluss, dass „innerschulische Steuerung

zu den wichtigsten Faktoren der Sicherung und Entwicklung der Qualität einer Schule gehört und dem Management sowie der Führung durch die Schulleitung zentrale Bedeutung zukommt“ (Wissinger & Huber, 2002, S. 10 f.). In dieser Rolle soll die Schulleitung gemeinsam mit dem Kollegium ein Schulleitbild konzipieren, ein Schulprogramm gestalten und realisieren, dafür alle dafür notwendigen Strukturen und Bedingungen schaffen, Veränderungsprozesse mit der Wirkung eines verbesserten Unterrichts und einer verbesserten Erziehung anstoßen, implementieren und evaluieren (vgl. Huber, 2008, S. 36). Zu dem neuen gestalterischen Anspruch an Schulleitung gehört auch verstärkt die Rolle des „*Personalentwickler*[s]“ (ebd.), der sich als „Coach“ der Lehrkräfte versteht, der sich für ihre Fort- und Weiterbildung einsetzt, sie motiviert, berät und dabei unterstützt, sich professionell weiterzuentwickeln. Eine weitere damit verbundene Aufgabe besteht nach Huber (ebd.) darin, positiv auf die Schulkultur einzuwirken durch die Gestaltung vertrauensvoller Zusammenarbeit einerseits zwischen sich selbst und den Lehrkräften, aber auch zwischen den Lehrkräften untereinander, indem Kooperation und Dialog gefördert werden. Gesondert hervorgehoben wird die Rolle als „*People Person*“ (ebd., S. 37): Ansprechpartner(in) sein wird als grundsätzliche Basis der Arbeit einer Schulleitung angesehen. Dabei geht es darum, für die Beteiligten der Schulgemeinschaft, für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler präsent zu sein, zuzuhören, Anteil zu nehmen und Zeit zu haben für entgegengebrachte Anliegen. Darüber hinaus sind Schulleitungen in vielen Ländern nach wie vor als „*Lehrer/-in*“ (ebd.) tätig, wobei sich die Unterrichtsverpflichtungen je nach Land, Schulart und Schulgröße deutlich unterscheiden. Diese Rollenfacette betrifft die Stellung der Schulleitung in Bezug auf das Lehrerkollegium, berührt in besonderer Weise die Frage des beruflichen Selbstverständnisses von Schulleitungen und war als solche Thema einiger Studien (z.B. Storath, 1995; Warwas, 2009; Wissinger, 1996). Huber (2008) berichtet, dass die Lehrtätigkeit von dem überwiegenden Teil der Schulleitungen nach wie vor als zentraler Bestandteil ihrer Arbeit bewertet wird. Als Grund dafür wird die Möglichkeit angegeben, den Kontakt zu den Schülern aufrechterhalten, didaktische Konzepte testen und für Unterrichtsfragen sensibel und damit für das Kollegium glaubwürdig bleiben zu können. Für Deutschland kann eine auffällig hohe Stundenanzahl festgestellt werden (ebd.), die jedoch je nach Schulart bzw. Schulgröße unterschiedlich ausfällt (vgl. z.B. Wissinger, 2002). Darüber hinaus fühlen sich Schulleitungen aufgrund ihrer exponierten Stellung verpflichtet, als „*Vorbild*“ (Huber, 2008, S. 38) zu fungieren, d.h. „mehr zu arbeiten als andere, sich korrekt zu verhalten und v.a. ihre pädagogischen Grundüberzeugungen zu leben“ (ebd.).

Auch der zweite Bereich, der die Arbeit der Schulleitungen mit Menschen außerhalb der Schule betrifft, ist sehr deutlich durch die neuen Anforderungen geprägt: Unvertraute Aufgabenfelder (z.B. Aufbau und Pflege von effektiven Partnerschaften mit der regionalen Wirtschaft oder der Gemeinde) mit einer gesteigerten Zahl an Kontakten und Gesprächspartnern und zunehmendem zeitlichen Umfang müssen bewältigt werden (ebd.). Die Schulleitung soll dabei als „*Homo Politicus*“ (ebd.) wirken,

diplomatisch und politisch angemessen handeln und argumentieren (z.B. in Gremien), Kompromisse vereinbaren, Überzeugungsarbeit leisten und dabei stets den Standpunkt der Schule im Blick haben. Dieser Rollenfacette steht die eines/-r „**Repräsentanten/-in**“ (Huber, 2008, S. 39) nahe, die nicht neu ist, aber in Zeiten des zunehmenden Konkurrenzdrucks zwischen Schulen eine neue Betonung erfährt. „Die einzelne Schule muss sich unablässig ins öffentliche Bewusstsein rücken“ (ebd.). Die Schulleitungen sind folglich damit konfrontiert, wirksame Marketingstrategien im Hinblick auf ein positives Schulimage zu entwickeln. Darüber hinaus sind Schulleitungen vermehrt gefordert, als „**Vermittler/-in und Mediator/-in**“ (ebd.) die extern (z.B. durch Eltern oder regionales Umfeld) und intern (z.B. durch Lehrerinnen und Lehrer) an sie herangetragenen Interessen zu integrieren. Was die Übertragung politischer Anforderungen in den praktischen Schulalltag angeht, kann von einer Art „Übersetzungstätigkeit“ gesprochen werden (vgl. z.B. OECD, 2008). Oftmals üben die Schulleitungen eine Art Pufferfunktion aus, die den lösungsorientierten Umgang mit zahlreichen Konflikten erfordert (Huber, 2008). Auch rein intern ist diese Rollenfacette nicht zu unterschätzen, wenn es z.B. um Spannungen innerhalb des Kollegiums geht.

Der dritte Bereich, die Arbeit der Schulleitungen bei der Verwaltung von Ressourcen, wird vor allem durch die Tendenz zur zunehmenden Dezentralisierung berührt, da Schulleitungen zunehmend Aufgaben der nächsthöheren Ebene (z.B. der Schulaufsicht) übernehmen und auf Schulebene bewältigen müssen (Huber, 2008). Als „**Verwalter/-in und Organisator/-in**“ (ebd., S. 40) sind sie „Manager“ (ebd.) des Schulbetriebs und führen als solche umfassende administrative, organisatorische und koordinierende Tätigkeiten aus (z.B. Stundenpläne optimieren, Vertretungsstunden organisieren, Rechenschaftsberichte schreiben), um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Auch diese Rolle kann eher als eine „alte“ Rolle von Schulleitung angesehen werden (vgl. hierzu auch Bonsen et al., 2002), sie hat jedoch aufgrund der o.g. Entwicklung zur stärkeren Verantwortung der Einzelschule an Umfang gewonnen. Häufig muss die Schulleitung auch Aufgaben eines/-r „**Architekten/-in und Gebäudemanagers/-in**“ (Huber, 2008, S. 40) ausüben, d.h. sich um Gebäudeunterhalt, Renovierung, Ausbau der Schule etc. kümmern und sich entsprechendes Fachwissen aneignen; denn es müssen z.B. Ausschreibungen formuliert, Verhandlungen mit Architekten und Firmen geführt und unterschiedlichste Interessen integriert werden (z.B. Vorstellungen des Kollegiums und der Gemeinde unter Berücksichtigung finanzieller Ressourcen). Die letzte Rollenfacette betrifft die Budgetverwaltung und ist je nach Land noch recht unterschiedlich ausgeprägt. Als „**Finanzmensch und Unternehmer/-in**“ (ebd.) kalkuliert die Schulleitung zunehmend Kosten, wägt Risiken ab, entscheidet über die Ressourcenvergabe und kontrolliert deren Verwendung. „Im Rahmen des zugewiesenen . . . Haushalts und der zentralen Zielvorgaben kann sie zusammen mit den entsprechenden Mitbestimmungsgremien über die effektive und effiziente Verwendung der Mittel selbst entscheiden“ (ebd.).

Zusammenfassend kann nach Huber (2008) festgehalten werden, dass die Schulleitungsrolle als solche nicht nur komplex ist, sondern zudem eine Komplexitätszunahme erfahren hat: Eher tradierte Rollen (z.B. Lehrer/-in, Repräsentant/in, Verwalter/-in und Organisator/-in) erfahren eine andere, allerdings meist keine geringere Betonung, während neuartige Rollen (z.B. Organisations- und Personalentwickler, „Homo Politicus“, „Finanzmensch und Unternehmer/-in“) hinzukommen. Dabei bezeichnen die berichteten Rollenfacetten – wenn auch nicht explizit von Huber (2008) so ausgewiesen – eher von außen an die Schulleitungen heran getragene Rollen, die sich aus den neuen Anforderungen unmittelbar ergeben. Inwieweit die Schulleitungen selbst diese Rollenfacetten jeweils für sich angenommen haben, wie sie ihre eigene Rolle wahrnehmen und Rollenkonflikte sowie -ambiguitäten erleben, war Gegenstand einiger Arbeiten im Rahmen der Schulleitungsforschung, die sich z.B. mit Motiven der Berufswahl, Selbstverständnis sowie Einstellung der Schulleitungen zu ihrer Arbeit beschäftigten (vgl. z.B. Neulinger, 1990; Warwas, 2009; Wissinger, 2002). Insofern diese Arbeiten einen Bezug zur Schulleitungsgesundheit aufweisen, sind sie unter 2.2.3.2 näher dargestellt.

Es sei außerdem darauf hingewiesen, dass sich eine Zunahme an Rollenkomplexität nicht nur exklusiv für das schulische Führungspersonal feststellen lässt, sondern auch für Führungskräfte innerhalb der Privatwirtschaft (vgl. Riedelbauch & Laux, 2011). Abgesehen von unterschiedlichen Gründen für diese Komplexitätszunahme muss aber bei einer Bewertung der Herausforderungen beider Führungstätigkeiten in Rechnung gestellt werden, welche besonderen Rahmenbedingungen Schulleitungen ausgesetzt sind.

2.1.3 Rahmenbedingungen von Schulleitung

Die neuen Anforderungen an Schule verbunden mit ihren Auswirkungen auf die Schulleitung treffen auf Rahmenbedingungen der Tätigkeit, die berücksichtigt werden müssen. Stark akzentuierend seien im Folgenden nur wenige besonders hervorstechende und für Deutschland gültige Rahmenbedingungen herausgegriffen.

Münch (2004) vergleicht die Organisation Schule mit Profit- und anderen Non-Profit-Organisationen und betont die besonderen rechtlichen, arbeitsorganisatorischen und personellen Besonderheiten von Schulen in Deutschland, in deren Grenzen sich das Schulleitungshandeln bewegt. Zu ähnlichen Aspekten kommt bei einer etwas anderen Einteilung und Darstellungsmotivation auch Wagner (2009).

Bei aller bildungspolitisch gewollten Tendenz zur größeren Selbstständigkeit von Schulen müssen sich die Schulleitungen an die Schulgesetze der Bundesländer halten, die z.B. Lehrpläne, Stundentafeln und Bestimmungen zur Leistungsüberprüfung beinhalten. „Die Schulgesetze sind nicht zu hintergehende Vorgaben für . . . die Schulleitungen“ (Münch, 2004, S. 30). Damit sind „gewisse und nicht zu überschreitende Grenzen gesetzt“ (ebd.). Neben dieser grundsätzlichen Rahmenbedingung

kommt aktuell hinzu, dass in den deutschsprachigen Ländern die Autonomiebereiche der Schulen noch keinen klaren Vorgaben unterliegen (vgl. Dubs, 2006). Münch (2004) verweist in Zusammenhang mit der Forderung nach stärkerer Eigenverantwortung der Schule auf den Umstand, dass diese bildungspolitisch gewollte Veränderung noch nicht ausreichend umgesetzt ist (für eine aktuelle bundeslandübergreifende und -spezifische Bestandsaufnahme siehe hierzu auch die Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT*, 2008). „Selbstständig wahrnehmen kann die Schulleitung ihre Führungsaufgabe . . . aber nur, wenn ihr Autonomiebereich (die Selbstständigkeit) klar geregelt ist.“ (Dubs, 2006, S. 112). Eine Einschätzung des derzeitigen Ausmaßes an Autonomie mündet in der Feststellung, dass Schulleitungen in Deutschland im internationalen Vergleich über relativ geringe amtliche Befugnisse verfügen, d.h. „keine völlige Budgethoheit, wenig personalrechtliche Handlungsmöglichkeiten, staatlich festgelegtes Curriculum“ (Rosenbusch & Warwas, 2010, S. 17). Lohmann (2009; vgl. auch Lohmann, 2010) argumentiert ähnlich und verweist insbesondere auf die Notwendigkeit, dem geforderten neuen Selbstverständnis von Schulleitungen die nötigen Rahmenbedingungen (z.B. Entlastung von Verwaltungsaufwand) folgen zu lassen, damit der Schritt von der Theorie in die Praxis gelingt.

Rosenbusch und Warwas (2010) verweisen auf einen weiteren Aspekt, demnach „die Handlungsmöglichkeiten des Schulleitungspersonals . . . in doppelter Hinsicht limitiert“ (S. 17) seien. Neben der soeben beschriebenen Zugehörigkeit zu der linearen Hierarchie der Schulverwaltung mit Vorgaben von oben nach unten sind die Schulleitungen durch die Zugehörigkeit zu einer „komplexen Hierarchie“ (ebd.) innerhalb der Schulen eingeschränkt: Beispielsweise verlaufen Entscheidungsprozesse in Schulen „nicht nur von oben nach unten, sondern sind ebenso von unten nach oben möglich“ (Rosenbusch, 2005, S. 67). „Beschlüsse der Lehrerkonferenz können die Schulleitung binden“ (ebd.). Diese schulische Besonderheit steht in klarem Kontrast zu der in den weitaus meisten Profit-Organisationen und anderen Non-Profit-Organisationen im Verwaltungsbereich üblichen ausschließlichen linearen Hierarchie.

Auch hinsichtlich der Zielstellung weicht die Schule von anderen Organisationen ab: Sie ist in besonderer Weise gefordert, einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen. Rosenbusch (2005) verweist auf übergeordnete pädagogische Bildungsziele (z.B. die Förderung von eigen- und sozialverantwortlichem Verhalten, von Anerkennung und Kooperation) als Richtschnur für schulisches Führungspersonal. Schule soll „ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht“ (Rosenbusch, 2005, S. 14). Schulisches Führungshandeln „soll einen anschaulichen und modellhaften sozialen Erfahrungsraum für alle Beteiligten gestalten“ (Huber, 2008, S. 42) und ist – auch im Unterschied zu anderen Organisationen und Führungskontexten – „pädagogischen Werten verpflichtet“ (ebd.). Bonsen et al. (2002, S. 18) stellen dementsprechend fest, dass „sich schulisches Führungshandeln im Wechselspiel klar festgelegter rechtlicher Rahmenvorgaben und der Besonderheit der Schule als pädagogische Organisation bewegt“.

Dabei unterscheidet sich nach Münch (2004) die Organisation Schule auch unter arbeitsorganisatorischem Aspekt von den meisten anderen Organisationen sehr wesentlich: Das „Kern’produkt“ (ebd., S. 28) der Schule, nämlich Bildung, entsteht im direkten persönlichen Kontakt zwischen Lehrkräften und Schülern als Ergebnis „hochkomplizierter, reflexiver und teilweise widersprüchlicher Lernprozesse“ (Rolf, 2009, S. 1), wobei die Lehrkräfte meist „Einzelkämpfer“ (Münch, 2004, S. 28) sind, die nur durch lose Kommunikation und Kooperation mit anderen Lehrkräften verbunden sind und deren Arbeit zu einem großen Teil außerhalb der Schule in freier Gestaltung stattfindet (vgl. ebd.). Dabei verstärkt die „relative Autonomie der Lehrer bei ihrer Unterrichtstätigkeit, die so genannte ‚pädagogische Freiheit‘ . . . ihre tendenzielle Isolierung von Kollegen und Schulleitung“ (ebd.). Die „Selbstbezogenheit der Lehrkräfte“ (Rosenbusch, 2009, S. 221) wird dabei in Deutschland als besonders ausgeprägt und hinderlich für die Einflussnahme der Schulleitung, z.B. im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, beurteilt (vgl. ebd.).

(Wülser, 2008, S. 104) verweist in diesem Kontext – wie einige andere Autoren – auf das von Weick (1976, zitiert nach Wülser, 2008, S. 104) für Bildungsinstitutionen eingeführte Prinzip der lose gekoppelten Systeme („loosely coupled systems“), demnach „in Bildungsinstitutionen traditionell keine konsistenten und klar definierten Zielsetzungen vorhanden sind, keine verbindlichen Standards bezüglich Verfahren und Technologien bestehen und Entscheidungen durch wechselnde Akteure mit unterschiedlichen Interessen getroffen werden“ (Wülser, 2008, S. 104 f.). Es wird angenommen, dass lose Kopplung in Bildungsinstitutionen „tendenziell zur Abwehr organisationaler Veränderungen“ führt (Wülser, 2008, S. 105). Wülser (2008, S. 106) vermutet, dass gerade für die Bildungsinstitution Schule durch die „Grenze‘ zwischen dem Geschehen im Unterricht und der Schule als Organisation“ diese Tendenz besonders stark ausgeprägt ist. Mit Blick auf die oben von Münch (2004) angeführten rechtlichen Grenzen des Schulleitungshandelns sei der Hinweis von Fuchs (2004, zitiert nach Wülser, 2008, S. 106) dargestellt, der die nach wie vor erhebliche bürokratische Regulierung von Schule betont. Bormann (2002, S. 36; zitiert nach Wülser, 2008, S. 106) kommt angesichts dessen zu dem Schluss, „dass die Organisation Schule durch ein Spannungsfeld zugleich loser und fester Koppelung geprägt ist“.

Unter arbeitsorganisatorischem Aspekt führen einige Autoren zudem die starke „Fragmentarisierung“ (Schäffer-Külz & Konradt, 2009, S. 63) des Arbeitsablaufs an: „Der Alltag der Schulleitung besteht aus einer Vielzahl von kurzen, ungeplanten und somit unvorhersehbaren, nicht selbst initiierten und unterbrochenen Aktivitäten“ (ebd.). Besonderen Raum nehmen dabei ständig wechselnde soziale Kontakte zu einer Vielzahl von Personen und Gruppen in Form von Gesprächen oder Telefonaten, ein (vgl. auch Döbrich, Huck & Roth, 1995). Eine Konsequenz davon ist z.B., dass eigene Vorhaben oder zeitintensive Aufgaben (z.B. die Entwicklung innovativer Ansätze) zurückgestellt werden (müssen).

Nach Münch (2004) sind weitere Aspekte der Berufsidentität der Lehrkräfte im Hinblick auf die Spielräume des Schulleitungshandelns relevant: Demnach erleben Lehrerinnen und Lehrer die nicht im eigentlichen Sinne pädagogischen Tätigkeiten, d.h. z.B. Verwaltungsaufgaben oder die Teilnahme an Konferenzen, als „lästige Pflicht“ (ebd., S. 28), die sie von der Ausführung ihrer eigentlichen und höherwertigen Aufgabe, nämlich der pädagogischen Arbeit, abhalten. Dubs (2004) betont in diesem Zusammenhang die Problematik für Schulleitungen, nur eingeschränkt Aufgaben delegieren zu können. Als weitere Gründe für die Zurückhaltung der Lehrkräfte und deren oft mangelnde Mitwirkungsbereitschaft führt er deren zunehmende eigene Belastung (vgl. auch 2.2.2) sowie fehlende Belohnungs- und Sanktionssysteme an. Auch in Folge solcher erkannter Schwierigkeiten werden derzeit international und national vermehrt Ansätze diskutiert und befürwortet, schulische Führung strukturell auf „mehrere Schultern“ zu verteilen, z.B. durch die verstärkte Einführung von Steuergruppen (z.B. Huber, 2010b; OECD, 2008; Rolff, 2009).

Noch aber dominieren bestimmte klassische personelle Besonderheiten das Zusammenspiel zwischen Schulleitung und Kollegium und zwar insbesondere die „äußerst homogene Mitarbeiterstruktur nach Ausbildung und Qualifikation“ (Münch, 2004, S. 29). Lehrkräfte haben meist untereinander den gleichen akademischen Abschluss und zudem meist den gleichen wie die Schulleitung, die in der Regel selbst Unterricht hält. Damit ist die Schulleitung gleichzeitig Kollege/in und Vorgesetzte/r. Mit der Doppelfunktion der Schulleitung sind nicht nur wesentliche Fragen nach dem Selbstverständnis von Schulleitungen und ihrer Stellung als Führungskraft innerhalb des Kollegiums verbunden, sondern auch Fragen der Priorisierung der Rollenfacetten. Huber (2008) kommentiert die vergleichsweise hohe Unterrichtsverpflichtung von Schulleitungen in Deutschland folgendermaßen: „Trotz aller Argumente für eine Unterrichtstätigkeit von Schulleiter/-innen scheint hier doch dem tatsächlichen Bedarf an Leitungszeit noch keineswegs Rechnung getragen“ (S. 38; vgl. auch Rosenbusch & Warwas, 2010). Abschließend sei darauf hingewiesen, dass auch die nur geringfügig höhere Besoldung von Schulleitungen wenig dazu beiträgt, die Schulleitungstätigkeit von der reinen Lehrtätigkeit abzuheben und sie zudem für den dringend benötigten Führungsnachwuchs attraktiv zu machen (vgl. Rosenbusch, 2010; OECD, 2008; Eckinger, 2008).

Diese und andere Besonderheiten stellen die grundsätzlichen und aktuellen Rahmenbedingungen für die Schulleitungstätigkeit. „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Organisation Schule im Verhältnis zu anderen Organisationen Besonderheiten aufweist, die . . . Führungshandeln erheblich tangieren, zum Teil auch erschweren“ (Münch, 2004, S. 29).

2.1.4 Aktualisierte Führungskonzepte von Schulleitung

Die Aufgabenerweiterung und Zunahme an Rollenkomplexität der Schulleitungstätigkeit in Folge der neuen Anforderungen erforderten in den vergangenen Jahren eine Auseinandersetzung mit bestehenden

Vorstellungen von schulischer Führung und mündeten in zahlreichen Bemühungen, aktualisierte Führungskonzepte von Schulleitung zu formulieren, die auf der originären Führungsforschung aus dem nicht-schulischen Bereich beruhen, aber gleichzeitig die besonderen Rahmenbedingungen von Schule zu berücksichtigen versuchen. Es sei an dieser Stelle auf die umfangreichen zusammenfassenden Ausführungen zu den verschiedenen Ansätzen von Buchen und Rolff (2006), Dubs (2005, 2006) und Wagner (2009) verwiesen (vgl. auch Huber, 2003). Dabei wird von einigen Autoren (z.B. Wagner, 2009) diskutiert, „inwieweit die Leitung von Schulen nur ein Anwendungsbereich allgemeiner Managementlehre ist oder eine besondere pädagogische Führung erfordert“ (S. 356). Auf diesen Streitpunkt wird hier nicht eingegangen, die vorliegende Arbeit konzentriert sich vielmehr auf ein Begriffspaar, das in der Literatur sowohl zur nicht-schulischen Führung als auch zur schulischen Führung besonders häufig auftaucht, nämlich die Unterscheidung von „transactional leadership“ (oder „managerial leadership“) versus „transformational leadership“ (vgl. Dubs, 2006; Huber, 2003; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Rosemann, 2010). Sie geht zurück auf Burns (1978, zitiert nach Marzano, Waters & McNulty, 2005, S. 13) und korrespondiert mit der traditionellen und üblichen Unterscheidung zwischen „Management“ und „Führung“ (z.B. Bensen et al., 2002; Huber, 2003).

Das „Management“ bezieht sich auf „die Sicherstellung des reibungslosen und effektiven Ablaufs der Arbeit innerhalb einer Organisation“ (Bensen et al., 2002, S. 19); es geht vor allem um die Optimierung von Strukturen und Prozessen und die Umsetzung externer Vorgaben in die internen Abläufe. Schulisches Management, wie es vor allem mit der Rolle des/-r Verwalters/-in und Organisations/-in beschrieben ist, gehört von jeher zu den Aufgaben der Schulleitung, nimmt aber – wie oben ausgeführt – an Umfang zu, da Tätigkeiten der nächsthöheren Ebene im Zuge der zunehmenden Dezentralisierung von der Einzelschule übernommen werden müssen. Dieser Aspekt kann auch als „transactional leadership“ (vgl. Burns, 1978, zitiert nach Marzano, Waters & McNulty, 2005, S. 13; Southworth, 1998, zitiert nach Huber, 2003, S. 57) bzw. „managerial leadership“ (vgl. z.B. Dubs, 2006) bezeichnet werden. „Der Schulleiter ist der Manager der ‚transactions‘, der Arbeits- und Austauschprozesse, die grundlegend für effektive und auch effiziente Arbeitsabläufe in dieser Organisation sind“ (Huber, 2003, S. 57). Dazu gehören z.B. das tägliche büroorganisatorische Prozedere, die Verwaltung der finanziellen und personellen Ressourcen, aber auch die Steuerung der kommunikativen inner- und außerschulischen Kommunikationsprozesse (ebd.). Neben der Rolle des/-r Verwalters/-in und Organisations/-in sind also hiermit auch andere der oben nach Huber (2008) dargestellten Rollen, z.B. die des Finanzmenschen und Unternehmers/-in oder die des/-r Vermittlers/-in und Mediators/-in angesprochen. Mit dem so verstandenen schulischen Management wird durch die Herstellung der prinzipiellen Funktionstüchtigkeit von Schule essentielle „Grundlagenarbeit“ (Huber, 2003, S. 58) geleistet, die schulische Lehr- und Lernprozesse erst ermöglicht.

„Führung“ dagegen ist in einem umfassenderen Sinne gemeint und geht deutlich über das reaktiv-administrative Moment des Managements hinaus. Zur Unterscheidung zwischen Management und Führung (engl. leadership) werden auch im schulischen Kontext sehr oft Bennis und Nanus (1985) zitiert: "Managers are people who do things right and leaders are people who do the right thing" (S. 21). Gerade im Hinblick auf die anderen oben dargestellten Rollen schulischer Führungskräfte (z.B. des/der Organisationsentwicklers/-in) bezeichnet „Führung“ die aktive Einflussnahme und „ein auf Expertenwissen beruhendes Leitungshandeln unter dem Anspruch der Innovation und Entwicklung“ (Huber, 2003, S. 22). Als besonders richtungsweisend für den schulischen Bereich hat sich dabei das Konzept der transformationalen Führung erwiesen (vgl. z.B. Dubs, 2006; Huber, 2003). Der aus den USA stammende Ansatz (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994; Burns, 1978; alle Quellen zitiert nach Marzano, Waters & McNulty, 2005, S. 15) stellt den durch Führung angestrebten Wandel in den Mittelpunkt und beschreibt ein Führungsverständnis, bei dem Führungskräfte und Geführte eine Beziehung eingehen, in der sie sich gegenseitig fortentwickeln – hin zu gemeinsamen Zielsetzungen und höheren Werten (vgl. Rathgeber & Jonas, 2003).

In letzter Zeit wird der transformationalen Leadership mehr Bedeutung beigemessen, bei welcher die Führungskräfte nicht nur aufgabenorientiert führen und im Wesentlichen anordnen, sondern Werte und Motive ihrer Mitarbeitenden auf eine höhere Ebene ‚transformieren‘, um sie im Hinblick auf ihre Wünsche und Bedürfnisse und auf die Ziele des sozialen Systems zu inspirieren und herauszufordern. (Dubs, 2006, S. 126)

Nicht Autorität kraft Weisungsbefugnis ist hier das entscheidende Element, sondern die Vorbildfunktion bei kollegialen Anstrengungen. Die Grundstruktur der Schulleitungsfunktion ist auf ein solches Führungsverständnis angelegt: „Voraussetzung erfolgreichen Schulleiterhandelns ist . . . die pädagogische Expertise, und das Medium seiner Wirksamkeit sind vorzüglich soziale Prozesse, die weniger durch formelle Weisung als durch Einfluß [*sic*], Aushandeln und die symbolische Wirkung des Vorbilds geprägt werden“ (Baumert & Leschinsky, 1986, S. 254). Einige der unter 2.1.3 skizzierten besonderen Rahmenbedingungen von Schule (z.B. das autonome Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer, die komplexe Hierarchie) scheinen ein derartiges Führungsverständnis nahezu zu erfordern; viele der unter 2.1.2 gemäß Huber (2008) beschriebenen Rollen (z.B. „People Person“, Vorbild) gehen darin in besonderer Weise auf. Das Model der transformationalen Führung wurde erstmals durch Leithwood (1994, zitiert nach Marzano, Waters & McNulty, 2005, S. 15) auf schulische Führung übertragen. Für den schulischen Kontext haben sich dabei einige Aspekte transformationaler Führung als vorzugsweise relevant herausgestellt: „Charisma/Inspiration/Vision“, „Individual Consideration“, „Intellectual Stimulation“ (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996). In einer Übersetzung von Dubs (2006) werden sie wie folgt umschrieben:

. . . zu Neuem inspirieren (über Visionen verfügen und sie transparent machen), Anregungen zu konkreten Maßnahmen geben und günstige Voraussetzungen für deren Umsetzung schaffen (festgefahrene Strukturen aufbrechen und für Neuerungen motivieren), den Eigenarten und Bedürfnissen der Lehrpersonen in angemessener Weise Rechnung tragen (sie als individuelle Persönlichkeiten wahrnehmen und fördern . . .) sowie eine natürliche Ausstrahlung haben, was umso eher gegeben ist, wenn sich die Schulleiter/innen mit ihrer Schule identifizieren sowie als integer, berechenbar, verlässlich, ehrlich und offen wahrgenommen werden. (S. 143)

Schulleitungen, die sich solche Prinzipien transformationalen Führungsverhaltens zu eigen machen, gelten als besonders erfolgreich in Schulentwicklungsprozessen, da es sich um die dafür nötigen „tragenden und wesentlichen Führungsverantwortlichkeiten“ (Huber, 2003, S. 58) handele. Konkrete Tätigkeiten transformationalen Führungshandelns sind dabei z.B. die Entwicklung einer optimistischen Zukunftsvorstellung, die Wertschätzung guter Arbeit oder die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Stärken der Lehrkräfte. Die Schulleitung übernimmt gemäß dieser Führungskonzeption eine „Katalysatorenfunktion“ (ebd.), die die Potenziale der Lehrerinnen und Lehrer „freisetzt, einbindet und fruchtbar macht“ (ebd.). In einer der ersten großen Befragungen im deutschsprachigen Raum zu Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitungen von Baumert und Leschinsky (1986) stellten sich bereits Effekte des Schulleiterverhaltens heraus, „die kaum aus einer direkten und unmittelbaren Einflußnahme [*sic*], sondern wohl nur im Zusammenhang einer das individuelle Engagement stimulierenden gemeinsamen Schulkultur zu erklären sind, für die der Schulleiter selbst aktiv einsteht“ (S. 263). Auch wenn die Autoren den Begriff „transformationale Führung“ dafür nicht gewählt haben (das Konzept gewann erst in den Jahren danach an internationaler Bedeutung), kann die Untersuchung doch als erste empirische Bestätigung einer solchen Vorstellung von schulischer Führung gelten. Es sei darauf hingewiesen, dass sich bereits die Gedanken des deutschen Reformpädagogen Hugo Gaudig (1917, zitiert nach Rosenbusch, 2005, S. 103) zum „Gesamtgeist“ einer Schule als Beschreibung der transformationalen Führungsvorstellung lesen lassen und damit an Aktualität gewonnen haben (vgl. auch Rosenbusch, 2005). Gaudig (1917, S. 243, zitiert nach Rosenbusch, 2005, S. 103) versteht unter „Gesamtgeist“ „den Inbegriff der Dispositionen aller Einzelnen, die bei den inneren und äußeren Gemeinschaftshandlungen wirksam werden“. Rosenbusch (2005, S. 103) erläutert: „Erstrebenswert ist, einen Zustand herbeizuführen, in dem die unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Möglichkeiten der Systemmitglieder in einer gemeinsamen Zielorientierung (als gemeinsame subjektive Deutung) zusammenfließen“ – in dem „Gesamtgeist“ eben. „Das Persönliche eines Direktors zeigt sich . . . in der Art, wie er zur Verwirklichung der fremden Ideen mitwirkt“ (Gaudig, 1917; zitiert nach Rosenbusch, 2005, S. 104).

Im Unterschied zu der amerikanischen Schulforschung, die einen klaren Schwerpunkt auf das transformationale Führungsverständnis setzt, wird für den deutschsprachigen Raum die Bedeutung beider Konzepte, „Management“ und „Führung“ bzw. „transactional“ und „transformational leaders-

hip“, proklamiert (z.B. Bensen et al., 2002; Dubs, 2006; Huber, 2003). Ein Grund dafür mag die unter 2.1.3 bei den Rahmenbedingungen von Schule genannte nach wie vor starke Verankerung der Schulleitungstätigkeit in den Schulgesetzen der Länder und die bürokratische Regulierung sein, die die Erfüllung bestimmter Verwaltungsaufgaben vorsehen (vgl. auch Rosenbusch, 2009).

2.1.5 Professionalisierung von Schulleitungen

Aus den geschilderten umfangreichen neuen Anforderungen, der entstandenen Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität, den besonderen Rahmenbedingungen und den anspruchsvollen aktualisierten Führungskonzepten kann auf die Notwendigkeit qualitativ hochwertiger Rekrutierung und Qualifizierung geschlossen werden: Es stellt sich die Frage, wie Schulleitungen für ihre Tätigkeit aktuell ausgewählt bzw. ausgebildet sowie während ihrer Tätigkeit weitergebildet werden. Derartige Fragen werden zunehmend unter dem Schlagwort der „Professionalisierung“ von pädagogischem Führungspersonal diskutiert (vgl. z.B. Rosenbusch & Warwas, 2010). Der Begriff wird recht unterschiedlich und inflationär verwendet; neben den Teilaspekten der Rekrutierung und Qualifizierung werden damit – insbesondere in Deutschland – z.B. auch Fragen nach der Anerkennung von Schulleitung als eigenständigem Beruf und der Verbesserung der Rahmenbedingungen der Tätigkeit in Form von z.B. geringerer Unterrichtsverpflichtung, Entlastung von Verwaltungsaufgaben, höherer Besoldung und Zugeständnis größerer Autonomie z.B. als Dienstvorgesetzte der Lehrkräfte verbunden. In den meisten Fällen aber liegt der Schwerpunkt auf Aspekten der Qualifizierung; aus diesem Grund findet – nach einem kurzen Abriss zur Rekrutierungssituation – für den hier intendierten Überblick ebenfalls eine Fokussierung auf Fragen der Qualifizierung statt.

Hinsichtlich der Praxis der Rekrutierung von Schulleitungspersonal können angesichts mangelnder Forschung kaum fundierte Aussagen gemacht werden: „Über den Leistungsstand der gegenwärtigen Verfahren zur Auswahl von Schulleitungspersonal kann bisher so gut wie nichts gesagt werden“ (Huber, 2008, S. 45). Es existiert demnach „keine auch nur deskriptiv vergleichende Untersuchung zu unterschiedlichen Auswahlverfahren für Schulleiterinnen und Schulleiter“ (ebd.). Auch die Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* (2008) kritisiert ein Fehlen empirisch verankerter Hinweise, „durch welches Auswahlverfahren erfolgreiche Schulleiter von weniger erfolgreichen am zuverlässigsten unterschieden werden können“ (S. 32). Für Deutschland beschreiben Rosenbusch und Warwas (2010) die Situation und bemängeln das Defizit an systematischen, zielgerichteten Auswahlverfahren. Eingangsvoraussetzungen seien nach wie vor ein abgeschlossenes Lehramtsstudium der entsprechenden Schulart und überdurchschnittliche fachlich-pädagogische Leistung, wie sie über den Erfolg im Unterricht nachgewiesen wird. „Bei dieser Auswahlpraxis handelt es sich um eine rückwärts gewandte Qualitätsbestimmung primär pädagogisch-didaktischer Leistungen, deren inhaltliche und prognostische Validität im Hinblick auf das zukünftige Tätigkeitsspektrum des Schulleiters nicht aus-

reicht“ (ebd., S. 20 f.). Auch die Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* (2008) zieht ein ähnliches Fazit: „Vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderungen an Schulleitungshandeln deutet die gegenwärtige Praxis der Auswahl pädagogischer Führungskräfte darauf hin, dass diese noch nicht der bildungspolitischen Bedeutung von Schulleitung entspricht“ (S. 32).

Was die Qualifizierung von Schulleitungspersonal angeht, liegen mehr Forschungsergebnisse vor, deren Kernpunkte im Folgenden skizziert werden (vgl. ausführlich Huber, 2003, 2010a; Rosenbusch & Huber, 2002). Grundsätzlich kann mittlerweile international und national von einem breiten Konsens über die Bedeutung von Qualifizierung für Schulleitungspersonal gesprochen werden, die konkrete Qualifizierungspraxis fällt allerdings recht unterschiedlich aus (ebd.). Huber (2003) hat die Schulleitungsqualifizierungen von 15 Ländern in Europa, Asien, Australien und Nordamerika miteinander verglichen und eine erhebliche Vielfalt und Unterschiedlichkeit in den Ansätzen festgestellt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die OECD (2008). Trotz aller Diversität kristallisieren sich jedoch markante übereinstimmende länderübergreifende Entwicklungstendenzen heraus:

Zu ihnen gehören die Tendenz zu einer zentralen Qualitätssicherung und dezentralen Durchführung, neue Formen der Kooperation und Partnerschaften, eine Verzahnung von Theorie und Praxis, zunehmend eine Qualifizierung vor Amtsantritt, eine Entwicklung in Richtung umfangreicher Qualifizierungsprogramme und zu Mehrphasigkeit und Modularisierung, ein Schwerpunkt auf der Entwicklung der Persönlichkeit statt der Anpassung an eine Rolle, die Betonung von Kommunikation und Kooperation als zentrale Elemente, der Wandel weg von Management und Verwaltung und hin zu Führung und Gestaltung, die Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung, die Intention, Wissen zu entwickeln statt Wissen zu vermitteln, eine starke Erfahrungs- und Anwendungsorientierung, eine Entwicklung weg vom Lernen im „Workshop“ und hin zum Lernen am „Workplace“, die Formulierung expliziter Zielsetzungen, neue Führungskonzeptionen und eine zunehmende Orientierung an der Zieltätigkeit von Schule. (Huber, 2003, S. 405 f.)

Für Deutschland bilden diese Tendenzen ein „Anregungspotential [*sic*]“ (Huber, 2002, S. 216), da in den deutschen Bundesländern die Schwerpunkte teilweise noch anders gesetzt werden, wie eine Befragung der 16 deutschen Bundesländer zu ihrer jeweiligen Schulleitungsqualifizierung durch Rosenbusch und Huber (2002) zeigte. Die Untersuchungsergebnisse der Befragung in Deutschland können dabei als nach wie vor gültig bewertet werden; trotz damals durch einige Bundesländer intendierter und erfolgter Überarbeitungen der Schulleitungsqualifizierungen schildern die aktuellen zusammenfassenden Ausführungen von Rosenbusch und Warwas (2010) einen in seinen Grundzügen ähnlichen Status der deutschen Schulleitungsqualifizierung. Diese findet fast ausschließlich in den staatlichen Einrichtungen für Lehrerfortbildung statt, wobei private Initiativen auf Universitätsebene (z.B. Universität Kaiserslautern, FernUniversität Hagen) zunehmen. Die Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* (2008) kritisiert in diesem Zusammenhang das weitgehende Fehlen eines „Angebotspluralismus, der auch den externen Bildungsmarkt miteinschließt“ (S. 36) und für eine qualitätsfördernde Konkurrenz

sorgen könnte. Generell überwiegen die Unterschiede zwischen den Bundesländern, die besonders angesichts dessen überraschen, dass die Anforderungen und Rahmenbedingungen der Schulleitungstätigkeit in den deutschen Bundesländern, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt wurden, als vergleichbar eingeschätzt werden (vgl. Rosenbusch & Huber, 2002). Es „existiert bundesweit keine einheitliche, verbindliche Ausbildung für angehendes pädagogisches Führungspersonal“ (Rosenbusch & Warwas, 2010, S. 20). Die Schulleitungsqualifizierungen divergieren zwischen den Bundesländern erheblich hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit, des Zeitpunkts der Durchführung, ihres Umfangs, ihrer inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte und ihrer Zielstellungen (vgl. Huber, 2003; Rosenbusch & Huber, 2002). Gemeinsamkeiten beschränken sich auf die grobe inhaltliche Ausrichtung, die – analog des internationalen Trends – vermehrt auf kommunikationstheoretische Aspekte und weniger auf die bisher zentralen Verwaltungs- und Rechtsfragen setzt. Rosenbusch und Huber (2002) sprechen in diesen Zusammenhang von einer „kommunikativen Wende“ (S. 116) innerhalb der Schulleitungsqualifizierung. Im Unterschied zum internationalen Trend findet jedoch bislang in den deutschen Schulleiterqualifizierungen keine ausreichende Vermittlung neuer pädagogischer Konzepte von Schule und Schulleitung z.B. in Reaktion auf die wachsende schulische Selbständigkeit statt, der Fokus liegt auf der Bewältigung des Status Quo (Rosenbusch & Huber, 2002; Rosenbusch & Warwas, 2010). Auch die international festzustellende zunehmend stärkere Orientierung an den neuen Aufgaben von Schule als einer pädagogischen Zieldefinition wird bei den deutschen Schulleitungsqualifizierungen vermisst (Rosenbusch & Warwas, 2010). „In der Gesamtbetrachtung kann . . . von einer konsistenten, systematisch durchdachten Angebotsstruktur keine Rede sein“ (ebd., S. 20). Ebenfalls in Abweichung von internationalen Maßstäben erfolgt die Qualifizierungsmaßnahme deutscher Schulleitungen meist nach der Ernennung, oft erst nach Amtsantritt (vgl. ebd.). Darüber hinaus liegt Deutschland, was den mittleren Qualifizierungsumfang angeht, im internationalen Vergleich weit zurück (Rosenbusch & Huber, 2002). Abschließend sei erwähnt, dass von vielen Qualifizierungseinrichtungen die „knappen finanziellen, personellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen“ (ebd., S. 122) kritisiert werden.

Zusammenfassend kann die Rekrutierungs- und Qualifizierungssituation bzw. der Stand der so verstandenen Professionalisierung von Schulleitungen in Deutschland als defizitär beschrieben werden (vgl. z.B. Rosenbusch & Warwas, 2010). „Bemühungen in Richtung einer Anpassung der gängigen Qualifizierungspraxis sind in den deutschen Bundesländern zwar zunehmend anzutreffen, aber noch nicht zufriedenstellend umgesetzt“ (Huber, 2008, S. 45). Als Konsequenz auf diese schwierige Gesamtsituation existieren einige Optimierungsvorschläge, z.B. ein Phasenmodell zur Auswahl von schulischem Führungspersonal (Rosenbusch & Warwas, 2010) oder die Einführung einer zentralen Institution zur Qualifizierung von Führungskräften im Bildungsbereich (Huber, 2002, 2010a).

2.1.6 Zusammenfassung

Die neuen Anforderungen an Schule und damit auch an die Schulleitung im Zuge gesellschaftlicher, schulpolitischer und schulinterner Entwicklungen sind international wie national erheblich. Sie gehen einher mit einer Zunahme von Aufgaben und einer Erweiterung der Rollen, die Schulleitungen einnehmen müssen. Dabei wirken einige der prinzipiellen arbeitsorganisatorischen, strukturellen und personellen Besonderheiten der Organisation Schule insbesondere in Deutschland zusätzlich erschwerend für das Schulleitungshandeln. Aktualisierte Führungskonzeptionen integrieren diese Aspekte, können aber als recht anspruchsvoll bewertet werden und müssten daher ein Schwerpunkt von Schulleitungsqualifizierungen sein – ähnlich wie neue Konzepte von Schule, welche die Entwicklungen der letzten Jahre aufgreifen. Das ist jedoch bislang nicht ausreichend der Fall: Für Deutschland müssen nach wie vor deutliche Defizite bei der Professionalisierung von Schulleitungen, in erster Linie verstanden in den Begriffen von Rekrutierung und Qualifizierung, festgestellt werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Charakterisierung der Schulleitungstätigkeit als besondere Führungsherausforderung – insbesondere in Deutschland – mehr als gerechtfertigt. Darüber hinaus legt es die skizzierte Sachlage nahe, Schulleitungen und ihre Belastungs- bzw. Beanspruchungssituation verstärkt zum Forschungsgegenstand zu machen. Damit sind im engeren Sinn Fragen der schulischen Gesundheit berührt; sie sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

2.2 Im Fokus: Schulleitung und schulische Gesundheit

Schulische Gesundheit avancierte in den letzten Jahren zu einem neuen, verstärkt diskutierten Thema (vgl. z.B. Harazd, Gieske & Rolff, 2009; Posse & Brägger, 2008). Unter 2.2.1 wird diese Entwicklung hinsichtlich der damit verbundenen Erwartungen an die Schulleitung näher skizziert. Das folgende Kapitel widmet sich unter 2.2.2 der Lehrergesundheit und den Einflussmöglichkeiten der Schulleitung. Abschließend wird unter 2.2.3 auf die aktuell verfügbare Befundlage zur Schulleitungsgesundheit eingegangen.

2.2.1 Schulische Gesundheit als neue Anforderung an Schulleitung

In der Literatur lassen sich für die wachsende Aufmerksamkeit für Fragen der schulischen Gesundheit vor allem zwei Begründungen finden: Erstens mehren sich die Befunde und Ansätze, die schulische Gesundheit (insbesondere die von Schülerinnen und Schülern) als wesentlichen Faktor für die Effektivität bzw. die Qualität von Schule sehen und die beiden Größen, Gesundheit und Effektivität/Qualität, miteinander verbinden (z.B. Hurrelmann & Settertobulte, 2008; Rolff & Rolff, 2008). In diesem Verständnis wird die physische und psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern als ein messbares Kriterium der Schulqualität betrachtet (Hurrelmann & Settertobulte, 2008). Zweitens werden insbe-

sondere die prominenten und mittlerweile umfangreich vorliegenden kritischen Befunde zur Lehrergesundheit zitiert, um die Handlungsnotwendigkeit in dem Bereich der schulischen Gesundheit zu untermauern (z.B. Gieske & Harazd, 2009; Brägger & Bucher, 2008; siehe auch 2.2.2).

Posse und Brägger (2008) halten fest:

Gute Schulen sind erfolgreich in drei Grunddimensionen: Sie stärken das Wohlbefinden und die Gesundheit der Lehrenden und Lernenden, sie zeichnen sich durch eine gute Qualität des Lernens, des Unterrichtens und der Schulprozesse aus, und sie führen zu guten Lern- und Arbeitsergebnissen der Beteiligten. (S. 46)

Die Autoren befürworten folglich eine „integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung in Schulen“ (ebd., S. 47). In Folge dieser Verknüpfung von schulischer Gesundheit und schulischer Qualität findet sich vermehrt die programmatische Bezeichnung „gute gesunde Schule“, z.B. im „Programm für die gute gesunde Schule Berlin“ des Vereins Anschub de. (2011) oder als Titel des Übersichtsbands von Brägger, Posse und Israel (2008) „Bildung und Gesundheit – Argumente für eine gute und gesunde Schule“ (vgl. darin auch Badura, 2008, Paulus & Schumacher, 2008). In vielen deutschen Bundesländern wurde die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften explizit als Teil der schulischen Qualitätsanalyse verankert (Gieske & Harazd, 2009).

Der Schulleitung kommt dabei eine „Schlüsselrolle“ zu (ebd., S. 14). Diese Rolle ist in ihren Grundzügen insbesondere im Hinblick auf die Lehrergesundheit im Arbeitsschutzgesetz definiert und in einigen Bundesländern (z.B. in Nordrhein-Westfalen) im Schulgesetz festgeschrieben (ebd.). „Der Schulleiter muss einerseits bestehende Arbeitsbelastungen wie Regulationsbehinderungen oder Umgebungsbelastungen durch Einflussnahme auf die Arbeitsorganisation reduzieren. Andererseits müssen Tätigkeitsanforderungen durch organisatorische und soziale Ressourcen, insbesondere durch die soziale Unterstützung gesundheitsfördernd gestaltet werden“ (ebd.). Dabei wird das bisherige Verständnis einer Gesundheitsförderung von der neuen Konzeption eines umfassenden Gesundheitsmanagements – in Analogie zu der Entwicklung in Betrieben – abgelöst. Gesundheitsmanagement ist durch einen dreifachen Perspektivwechsel gekennzeichnet (Badura, 2008; vgl. auch Gieske & Harazd, 2009): „Von einem belastungs- und symptombezogenen Ansatz hin zu einer am Sozial- und Humankapital orientierten Sichtweise, von personen- und verhaltensbezogenen Maßnahmen hin zu organisationsbezogenen Interventionsstrategien sowie von Einzelaktivitäten hin zu einer Systematik und Nachhaltigkeit der Vorgehensweise“ (Gieske & Harazd, 2009, S. 14 f.). Gesundheitsmanagement kann damit verstanden werden als die „gezielte, systematische und nachhaltig wirkungsvolle Steuerung von Gesundheitsförderung“ (Gieske & Harazd, 2009, S. 15). Damit ist es „originäre Führungsaufgabe“ (vgl. Rudow, 2004; zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 15). In Anwendung der unter 2.1 gewählten Strukturierung und Terminologie kann schulisches Gesundheitsmanagement folglich als *eine* neue Anforderung an die

Schulleitung definiert werden, die sie insbesondere in ihrer Rolle als Organisationsentwickler(in), als Personalentwickler(in) und als „People Person“ (zu den genannten Rollenfacetten vgl. Huber, 2008) fordert.

Auch wenn das schulische Gesundheitsmanagement in entscheidender Weise auch die Schüler betrifft, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die in der Schule tätigen Berufsgruppen, da die Schülersgesundheit nicht Gegenstand dieser Arbeit ist. Im Mittelpunkt steht daher zunächst – wie in den meisten Studien – die Gesundheit der größten schulischen Berufsgruppe, die der Lehrer.

2.2.2 Lehrergesundheit

Die nähere Betrachtung der mittlerweile umfassend erforschten Lehrergesundheit erfolgt aus verschiedenen Gründen: Die unter 2.2.2.1 erläuterten Grundbegriffe zur Lehrergesundheit, der nachfolgend unter 2.2.2.2 berichtete Forschungsstand in seinen bisherigen Gewichtungen, die unter 2.2.2.3 dargestellte Potsdamer Lehrerstudie sowie die unter 2.2.2.4 umrissene aktuelle Diskussion um Schwerpunkte und methodische Herangehensweisen bilden Hintergrund und Forschungsrahmen für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung der Schulleitungsgesundheit. Die Lehrergesundheit fungiert dabei als wichtige Vergleichsgröße. Abgesehen davon beschäftigt sich die Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch mit der Lehrergesundheit als solcher, nämlich inwieweit sie tatsächlich durch das Schulleitungshandeln bzw. das wahrgenommene Schulleitungshandeln beeinflusst wird. Aus diesem Grund wird unter 2.2.2.5 die Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit gemäß empirischer Befunde näher beleuchtet.

2.2.2.1 Grundbegriffe zur Lehrergesundheit

Um die Grundlage für die weiteren Ausführungen zu schaffen, werden einleitend einige Begriffsklärungen zu grundlegenden Konzepten aus der Gesundheits- und Stressforschung bzw. Arbeits- und Organisationspsychologie vorgenommen, die notwendig sind, weil sie in der Literatur und Forschung zur Lehrergesundheit oft unscharf verwendet werden (vgl. van Dick & Stegmann, 2007).

Zwei fundamentale Begriffe, die auch in der Lehrergesundheitsforschung eine bedeutsame Rolle spielen, beziehen sich auf die Art der angenommenen Einflussfaktoren. Unterschieden wird zwischen „*personbezogenen*“ oder „*bedingungsbezogenen*“ *Einflussfaktoren* (letztere werden auch „*arbeitsbezogene*“ Einflussfaktoren genannt; die beiden Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet). Die Begriffe stammen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie (Oesterreich & Volpert, 1987; zitiert nach Oesterreich, 2008, S. 59). Die „*bedingungsbezogene*“ Fragestellung nimmt darauf Bezug, „*wie das Arbeitshandeln durch die betrieblichen Vorgaben für den Arbeitsplatz, durch seine organisatorischen und technischen Bedingungen geprägt ist*“ (Oesterreich, 2008, S. 59). Der „*personbezogene*“ Ansatz dagegen rückt die individuellen Charakteristiken der arbeitenden Personen, z.B. ihre

Einstellungen und Meinungen, ihre Erfahrung oder ihre Leistungsfähigkeit, in ihrer Wirkung auf das Arbeitshandeln ins Zentrum (Oesterreich, 2008).

Neben Begriffen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie spielen bestimmte Konzepte aus der Gesundheitspsychologie bzw. der Stressforschung eine Rolle im Bereich der Forschung zur Lehrergesundheit. Dabei hat insbesondere der Begriff „*Stress*“ in der Stressforschung unterschiedliche Definitionen erfahren (vgl. Gieske & Harazd, 2009). Die reaktionsbezogenen Ansätze der frühen Stressforschung definierten Stress als eine „unspezifische biochemische Reaktion des Organismus auf jede Art von externer Anforderung“ (Gieske & Harazd, 2009, S. 32). „*Stress*“ bezieht sich hier also auf die Reaktion auf Umwelanforderungen. Situations- und reizbezogene Ansätze aus den Arbeitswissenschaften fokussieren dagegen auf den aus der Umwelt kommenden Reiz (vgl. Gieske & Harazd, 2009). „*Stress*“ bezeichnet in solchen Ansätzen also die Umwelanforderungen selbst, die genauer „*Stressoren*“ genannt werden. „*Stressor*“ entspricht dabei dem Begriff „*Belastung*“, also der Vorstellung eines äußeren, quasi „objektiven“ Umstands, der auf das Individuum einwirkt (vgl. van Dick & Stegmann, 2007). „*Beanspruchung*“ dagegen entsteht, wenn sich das Individuum durch die Umwelanforderung tatsächlich belastet fühlt (vgl. Rohmert, 1984; zitiert nach Oesterreich, 2008, S. 60). Nach Oesterreich (2008, S. 60) kann das Belastungs- und Beanspruchungskonzept als eine etwas andere Sicht auf die Unterscheidung von bedingungs- und personbezogener Fragestellung charakterisiert werden.

Betrachtet man die Belastungs- bzw. Beanspruchungsfolgen, fällt insbesondere der Begriff des „*Burnout*“ im Rahmen der Lehrerforschung ausnehmend häufig. „*Burnout*“ ist dabei keine medizinische Diagnose, aber ein sehr weit verbreitetes Konzept, das besonders herangezogen wird, um Erschöpfungszustände in sozialen Berufen und damit auch im Lehrerberuf zu beschreiben. Schaufeli und Enzmann (1998, S. 36, zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 23) definieren Burnout als „andauernden, negativen arbeitsbezogenen psychischen Zustand normaler Personen (. . .), der primär durch Erschöpfung gekennzeichnet ist und von Überforderung, dem Gefühl verminderter Wirksamkeit, abnehmender Motivation sowie der Entwicklung dysfunktioneller Einstellungen und Verhaltensweisen“. Als besonders charakteristisch wird das Auftreten infolge ausgeprägten Arbeitsengagements gesehen – das „*Ausbrennen*“ also (z.B. Barth, 1992; zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 23). Allerdings existieren sehr heterogene Befunde zu Entstehungsbedingungen (vgl. z.B. Krause & Dorsemagen, 2007; Sosnowsky, 2007).

Grundsätzlich zeigt sich, dass die in der Diskussion um Lehrergesundheit besonders oft auftauchenden Begriffe stark negativ konnotiert sind – sicherlich teilweise erklärbar durch die kritischen empirischen Befunde (vgl. 2.2.2.2), jedoch auch durch das oft zugrundeliegende traditionelle Paradigma der *Pathogenese*. Pathogene Ansätze beziehen sich auf Krankheit bzw. Gesundheit in einem medizinischen Sinn, fassen Gesundheit und Krankheit als dichotomen Zustand auf und damit Gesundheit als „*Abwesenheit von Krankheit*“. Solche Modelle fragen in erster Linie danach, was Menschen aufgrund

welcher Ursachen krank macht (vgl. z.B. Gieske & Harazd, 2009). Dieser Vorstellung steht der *salutogene Ansatz* von Antonovsky (1987, zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 28) gegenüber. Das Erkenntnisinteresse salutogener Ansätze ist es, herauszufinden, wie Gesundheit entsteht und was mit welchem Einfluss gesund erhält. Gesundheit und Krankheit werden nicht als „entweder-oder“ konzipiert, sondern als Zustände auf einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum. Dabei sind salutogene Ansätze nicht als strikte Alternative zu pathogenen Ansätzen zu verstehen, sondern als Ergänzung. Es sei darauf hingewiesen, dass die vorliegende Arbeit aus diesem Gedanken heraus begrifflich das Thema „Schulische Gesundheit“ und nicht „Schulische Krankheit“ in den Vordergrund rückt. In diesem Sinne wird sich der Definition der Weltgesundheitsorganisation angeschlossen, die Gesundheit als Zustand eines „körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur die Abwesenheit von Krankheit“ (WHO, 1986; zitiert nach Harazd, Gieske, Gerick & Rolff, 2009, S. 50) bezeichnet.

Aus der Unterscheidung zwischen person- oder bedingungsbezogenen Ansätzen folgt für die Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Praxis die grundsätzliche Unterscheidung zwischen *Verhaltens- und Verhältnisprävention* (vgl. z.B. Ulich, 2005; zitiert nach Oesterreich, 2008, S. 61; van Dick & Stegmann, 2007). Im Rahmen der Forschung zur Lehrergesundheit setzt dabei die Verhaltensprävention am Verhalten der Lehrkräfte an, z.B. durch Stressbewältigungstrainings oder Entspannungsübungen. Verhältnisprävention dagegen ist an der Optimierung der Arbeitsbedingungen interessiert, um gesundheitsschädliche Einflüsse zu minimieren oder gesundheitsförderliche zu verstärken, z.B. durch die Anpassung von Arbeitsabläufen oder die Veränderung von Klassengrößen.

2.2.2.2 *Überblick über den aktuellen empirischen Forschungsstand zur Lehrergesundheit*

Seit den 1990er Jahren ist die Lehrergesundheit verstärkt Gegenstand sowohl der öffentlichen Diskussion als auch der empirischen Lehrerforschung (vgl. Gieske & Harazd, 2009; Rothland, 2007a). Besondere Aufmerksamkeit galt Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Burnoutforschung, die oft kritische Ergebnisse für diese Berufsgruppe hervorbrachte (vgl. Krause & Dorsemagen, 2007). Generell widmete sich eine Vielzahl von Studien dem Thema aus verschiedenen Blickwinkeln – mit der Folge, dass aktuell eine breite und facettenreiche, aber auch recht unübersichtliche Datengrundlage zur Verfügung steht. Diese Fülle an vorhandenen, teils sehr unterschiedlichen Untersuchungen führte in der unmittelbaren Vergangenheit zu Systematisierungsversuchen und Überblicksdarstellungen. Besonders hervorzuheben ist hier der Band von Rothland (2007) und die darin enthaltenen Beiträge von van Dick und Stegmann (2007) oder Krause und Dorsemagen (2007).

Im Folgenden wird der empirische Forschungsstand zur Lehrergesundheit skizziert. Als sehr hilfreich werden dabei das von Krause und Dorsemagen (2007) vorgeschlagene „Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung“ sowie die weiteren Ausführungen der Autoren zum Stand dieser Forschung bewertet. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde das

Raster leicht modifiziert (siehe Abbildung 2.2.1): Es ist farblich markiert, zu welchen Themenfeldern Forschungsschwerpunkte (grün) sowie klare Forschungsdefizite bzw. -ergänzungsbedarfe (rot) zu erkennen sind. Dieser subjektiven Einschätzung der Autorin liegen in erster Linie die Angaben von Krause und Dorsemagen (ebd.) zugrunde, sie wird aber auch gespeist durch weitere Literaturrecherche (vgl. zu einer ähnlichen Modifizierung auch Rothland, 2009). Als weitere Ergänzung wurde bei den Beanspruchungsfolgen die Bewertungsdimension „positiv/negativ“ hinzugefügt, um aufzeigen zu können, welche Art von Folgen vorrangig untersucht wurde. Wichtig ist zudem der Hinweis, dass das Raster nicht mit theoretischen Modellkonzeptionen, die Aussagen über kausale und sonstige Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen annehmen, zu verwechseln ist.

(1) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen					
Einflussfaktoren					
(2) Arbeitsbezogene Einflussfaktoren		(3) Personbezogene Einflussfaktoren			(4) Außerberufliche Einflüsse
Objektive/ objektivierbare Faktoren	Subjektiv wahrgenommene Faktoren	Demografisches	Persönlichkeit Motive & Eigenschaften Biographie	Coping/ Bewältigungsstile	
Folgen					
(5) Kurzfristige, aktuelle Beanspruchungsreaktionen		(6) Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen			(7) Nicht-lehrerbezogene Folgen
Positiv	Negativ	Positiv	Negativ		
Physiologisch-körperlich		Physiologisch-körperlich			
Affektiv		Affektiv			
Kognitiv		Kognitiv			
Verhaltensmäßig		Verhaltensmäßig			
Intervention					
(8) Verhältnisprävention			(9) Verhaltensprävention		

Abbildung 2.2.1: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbefragungsforschung (leicht modifiziert durch die Autorin der vorliegenden Arbeit) (vgl. Krause & Dorsemagen, 2007, S. 59)

Anmerkungen:

Eine grüne Markierung bedeutet „Umfangreiche Forschung vorhanden/Forschungsschwerpunkt“.

Eine rote Markierung bedeutet „Bislang zu wenig Forschung/weitere Forschung nötig“.

Keine Markierung bedeutet „Forschung in mittlerem Umfang vorhanden“.

Auf den ersten Blick lassen sich klare Forschungsschwerpunkte und -defizite feststellen. Im Folgenden sind die einzelnen Rubriken kurz mit einem Hinweis auf den aktuellen Forschungsstand, maßgeblich orientiert an Krause und Dorsemagen (2007, S. 60 ff.), erläutert. Dabei geht es nicht um eine detaillierte Auflistung der zahlreichen, zum Teil heterogenen Forschungsergebnisse, sondern um eine grobe Orientierung über die Forschungslandschaft.

Unter gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (1) verstehen Krause und Dorsemagen (2007) „strukturelle Aspekte, die die Organisation und Steuerung des Bildungssystems betreffen“ (S. 60).

Beispiele für typische Variablen sind: Volkswirtschaftliche Variablen wie Ausgaben für das Schulsystem, Organisation des Schulsystems (z.B. Karrieremöglichkeiten), Image von Lehrern. Die Autoren stellen fest, „dass in Studien zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eher selten direkte Bezüge zum Thema Lehrerbelastung hergestellt werden“ (ebd., S. 61). Aufgrund der grundlegenden Reformen der Schulpolitik besteht hier nach Meinung der Autoren Forschungsbedarf (ebd., S. 75).

Die arbeitsbezogenen Einflussfaktoren (2) auf die Lehrerbelastung bzw. –gesundheit waren häufig Gegenstand der empirischen Forschung, meist erfasst über die subjektive Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer. Beispiele für typische Variablen zur Analyse des Einflusses von arbeitsbezogenen Faktoren (oft auch „bedingungsbezogene Einflussfaktoren“ genannt, z.B. Oesterreich, 2008, siehe 2.2.2.1) sind: Arbeitszeit, Lärm, Schultyp, schulorganisatorische Besonderheiten, Verhaltensweisen und Eigenschaften der Schüler (z.B. Anteil von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten), Prozesse während der Arbeitsausführung, Tätigkeitsmerkmale (z.B. Entscheidungsspielraum), Merkmale sozialer Beziehungen (z.B. Qualität Lehrer-Schüler-Interaktion, Führungsverhalten der Schulleitung) (vgl. Krause & Dorsemagen, 2007). Als Hauptbelastungsquellen des Lehrberufs hat z.B. Kyriacou (2001, zitiert nach Krause & Dorsemagen, 2007, S. 53 f.) unter anderem das Unterrichten von Schülern mit mangelnder Motivation, das Aufrechterhalten von Disziplin, Zeitdruck und Arbeitsmenge identifiziert. Weitere Forschung wird derzeit bei den arbeitsbezogenen Einflussfaktoren insbesondere über objektive Erfassungsmethoden gefordert, um zwischen der subjektiven Einschätzung durch die Lehrerinnen und Lehrer und der Arbeitsbedingung „als solcher“ stärker differenzieren zu können (vgl. auch 2.2.2.4). Krause und Dorsemagen (2007) verweisen zudem insbesondere auf die Notwendigkeit, die Lehrer-Schüler-Interaktion stärker zu berücksichtigen.

Ein klarer Forschungsschwerpunkt lässt sich für die personbezogenen Einflussfaktoren (3) und dabei insbesondere für individuelle Aspekte der Person ausmachen (Krause & Dorsemagen, 2007). Beispiele für typische Variablen sind hier: Persönlichkeitseigenschaften, Motive und Einstellungen, biographische Aspekte (ebd.). Als potenziell gesundheitsförderlich haben sich z.B. Selbstwirksamkeitserwartung, Fähigkeit zum Distanzieren von Problemen in der Arbeit oder die Fähigkeit, Unsicherheit zu ertragen, herausgestellt. Darüber hinaus wurde häufig der Einfluss demographischer Variablen untersucht (z.B. Geschlecht, Alter, Familienstand). Auch Coping bzw. Bewältigungsstile wurden analysiert, wobei bislang eher allgemeine, berufunspezifische Bewältigungsstile im Vordergrund standen. Hier ist laut Krause und Dorsemagen (2007) ein Trend zu erkennen, stärker lehrerspezifische Bewältigungsstrategien zu erforschen.

Beispiele für typische Variablen zu den weniger im Vordergrund stehenden außerschulischen Einflüssen (4) sind besondere Lebensereignisse oder Konflikte zwischen Privat- und Arbeitsleben (sog. Work-Life-Balance) (ebd.).

Kurzfristige, aktuelle Beanspruchungsreaktionen (5), also reversible Reaktionen, die unmittelbar mit dem Vollzug der Arbeitstätigkeit verbunden sind, standen im Vergleich zu mittel- bis langfristigen, chronischen Beanspruchungsfolgen (6) in der bisherigen Lehrerbelastungsforschung weniger im Vordergrund (Krause & Dorsemagen, 2007). In den letzten Jahren war gemäß der Autoren eine Tendenz dahingehend zu beobachten, sich insbesondere den kurzfristigen und langfristigen physiologisch-körperlichen Beanspruchungsreaktionen stärker zuzuwenden. Beispielvariablen für kurzfristige physiologisch-körperliche Beanspruchungsreaktionen sind dabei Parameter des vegetativen Nervensystems (z.B. Herzschlagfrequenz), biochemische Parameter des hormonellen Systems oder elektrophysische Indikatoren (z.B. EEG). Beispielvariablen für langfristige physiologisch-körperliche Beanspruchungsreaktionen sind körperliche Erkrankungen und psychosomatische Störungen oder Frühpensionierungen aufgrund von Dienstunfähigkeit. Unter dem Aspekt der kurzfristigen Beanspruchung wurden außerdem affektive Reaktionen (z.B. emotionale Dissonanz zwischen eigenen Emotionen und den zur Aufgabenerfüllung notwendigen bzw. geforderten Gefühlen), kognitive Reaktionen (z.B. in Folge von problematischen Situationen/bei Behinderung der Unterrichtsdurchführung durch Schüler) und verhaltensmäßige Reaktionen (z.B. methodische Fehler der Lehrkräfte im Unterricht, Redeanteile, Verhalten außerhalb des Unterrichts) untersucht (ebd.).

Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen (6) „beinhalten längerfristige und nur bedingt reversible Auswirkungen in der arbeitenden Person“ (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 69). Neben den bereits erwähnten mittel- und langfristigen physiologisch-körperlichen Beanspruchungsfolgen, deren Untersuchung in der unmittelbaren Vergangenheit stärker im Trend liegt, gibt es eine Tradition in der Lehrerbelastungsforschung, insbesondere die langfristigen affektiven Beanspruchungsfolgen intensiv zu erforschen (ebd., S. 75). Darunter fällt die genannte umfangreiche Burnout-Forschung; weitere typische Variablen sind subjektives Stresserleben, Ängste/Phobien, affektive Komponenten der Arbeitszufriedenheit. Auch unter dem langfristigen Aspekt werden zudem kognitive Folgen (z.B. Pensionierungsabsichten, Selbstkonzept) und verhaltensmäßige Folgen (z.B. Sucht-/Risiko-/ Gesundheitsverhalten, Durchführung einer Psychotherapie, Besuch von Fortbildungsveranstaltungen) analysiert. Im Vordergrund stehen generell negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen; zunehmend wird die Berücksichtigung von positiven Effekten der Lehrertätigkeit gefordert (vgl. auch 2.2.2.4).

Ein Forschungsdefizit ist gemäß Krause und Dorsemagen (2007) bei nicht-lehrerbezogenen Folgen (7) festzustellen: Aspekte wie Kosten von Frühpensionierungen oder Auswirkung von Lehrer-gesundheit auf Schülerleistung und -zufriedenheit sind gemäß Krause und Dorsemagen (2007) noch zu wenig im Fokus der Lehrerbelastungsforschung.

Was Interventionen, also Maßnahmen zur Reduzierung auftretender Belastungen oder Beanspruchungen betrifft, so kann als Beispiel einer typischen Variablen die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen aufgeführt werden. Für die Verhaltensprävention, also die Form der Prävention, die

z.B. durch Stressbewältigungstrainings in erster Linie am Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer selbst ansetzt (9), wird ein Trend in Richtung der Entwicklung und Qualitätsüberprüfung von lehrer- und schulspezifischen Interventionen beobachtet (ebd.). Ein Forschungsdefizit wird dagegen bei der Anwendung und Evaluation von Maßnahmen der Verhältnisprävention (8) gesehen, die an der Optimierung der Arbeitsbedingungen interessiert ist (ebd.).

Bevor die bisherige Forschung zur Lehrgesundheit in ihren bisherigen Erkenntnissen und Tendenzen einer näheren Betrachtung unterzogen wird (vgl. 2.2.2.4), soll im Folgenden eine sehr einflussreiche und insbesondere für die vorliegende Arbeit zentrale empirische Untersuchung zur Lehrgesundheit vertiefend dargestellt werden, nämlich die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004). Sie deckt eine Vielzahl der genannten Kategorien ab (z.B. person- und arbeitsbezogene Einflussfaktoren, mittel- und langfristige Beanspruchungsfolgen, Hinweise zur Verhaltens- und Verhältnisprävention) und kann daher besonders gut als illustrierendes Beispiel für die empirische Forschung herangezogen werden.

2.2.2.3 *Beispiel „Die Potsdamer Lehrerstudie“ (Schaarschmidt, 2004)*

Die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004), gefördert vom Deutschen Beamtenbund und den Lehrgewerkschaften, ist eine der prominentesten deutschen Studien insbesondere zur psychischen Lehrgesundheit. Den Kern der Stichprobe bilden circa $n = 8.000$ Lehrerinnen und Lehrer aus 11 deutschen Bundesländern. Darüber hinaus nahmen Lehrerinnen und Lehrer aus anderen europäischen Ländern sowie andere Berufsgruppen als Vergleichsstichproben teil, so dass sich die gesamte Untersuchungsstichprobe auf insgesamt circa $N = 17.000$ Personen beläuft.

Die Datenerhebung wurde über umfangreiche Fragebögen durchgeführt. Im Zentrum stand dabei das von Schaarschmidt und Fischer (1996/2003) entwickelte diagnostische, prinzipiell für alle Berufe anwendbare Instrument AVEM („Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“). Aufgrund seiner Bedeutung für die vorliegende Arbeit wird das Verfahren unter 4.2.1.1 genau erläutert. An dieser Stelle seien zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen nur die wesentlichen Aspekte aufgeführt: Das Instrument dient der Beantwortung der Frage, „mit welchem Verhalten und Erleben die Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen ihres Berufs gegenüber treten und in welchem Maße darin zum einen Gesundheitsressourcen, zum anderen aber auch Gesundheitsrisiken zum Ausdruck kommen“ (Schaarschmidt, 2004a, S. 21). In den Merkmalen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens schlagen sich, so Schaarschmidt (ebd.), „sowohl in den Beruf eingebrachte persönliche Voraussetzungen als auch Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen nieder“. „Besonderes Augenmerk ruht . . . auf der Frage nach Persönlichkeitsfaktoren, die einen gesundheitsförderlichen Umgang mit den Anforderungen des Berufes erleichtern“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a, S. 81).

Das Instrument AVEM erfasst insgesamt 11 Merkmale bzw. Dimensionen (z.B. beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Lebenszufriedenheit), die in drei Bereiche (Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen) gegliedert sind. Über die Erfassung dieser Dimensionen ist es möglich, die befragte Person einem von vier komplexen Verhaltens- und Erlebensmustern zuzuordnen: Muster G (Gesundheitsideal), Muster S (Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen), Risikomuster A (überhöhtes Engagement/Selbstüberforderung), Risikomuster B (Resignation).² Das Risikomuster B ist dabei dem „Burnout“-Konzept recht nahe. Die Muster können als mittel- und langfristige Beanspruchungsfolgen gesehen werden, die wiederum als personbezogene Einflussfaktoren auf die Bewältigung von Belastungen einwirken. In zahlreichen Studien wurde die hohe Gesundheitsrelevanz der Muster belegt: Die den Mustern zugeordneten Personen unterschieden sich z.B. in Bezug auf psychisches und körperliches Befinden, Erholungsfähigkeit, Krankentage und die Absicht vorzeitiger Pensionierung (vgl. z.B. Schaarschmidt & Kieschke, 2007a).

Die wichtigsten Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie sind:

- Im Vergleich mit anderen Berufen bestand für die Lehrer die problematischste Beanspruchungssituation: Der Anteil der Risikomuster war für die Lehrer am höchsten und betrug circa 60 %, wobei jeweils die Hälfte auf eines der beiden Risikomuster entfiel. Spezifisch für die Lehrer war: Eine niedrige Ausprägung im beruflichen Ehrgeiz stand einer erhöhten Verausgabungsbereitschaft und geringen Distanzierungsfähigkeit gegenüber.
- Die problematische Musterkonstellation bestand über alle Bundesländer und Schultypen hinweg.
- Lehrerinnen verfügten über eine durchgängig ungünstigere Musterkonstellation als ihre männlichen Kollegen.
- Bereits Lehramtsstudierende und Referendare konnten relativ oft dem Risikomuster B und dem Muster S zugerechnet werden.
- In den ersten fünf Berufsjahren ergab sich eine progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation. Mit steigendem Dienstalter lag insbesondere für die Frauen eine zunehmende Beeinträchtigung vor.
- Als die belastendsten Bedingungen wurden das Verhalten schwieriger Schüler, große Klassen und hohe Stundenzahlen genannt.
- Als entlastende Faktoren wurden das Erleben sozialer Unterstützung durch die Schulleitung und ein positives soziales Klima im Kollegium ausgemacht.
- In zwei Längsschnittstudien erwiesen sich die AVEM-Muster und -Dimensionen als recht stabile persönliche Tendenzen. Das problematischste Muster, Risikomuster B, erwies sich als besonders veränderungsresistent.

² Da der AVEM auch in der eigenen Untersuchung dieser Arbeit zum Einsatz kam, werden die Muster sowie die Dimensionen bei der Beschreibung der Erhebungsinstrumente im methodischen Teil unter 4.2.1.1 der vorliegenden Arbeit näher beschrieben.

Auf Basis der Ergebnisse der Studie wurden umfangreiche Maßnahmen vorgeschlagen, die sich vier Handlungsfeldern zuordnen lassen. Eines dieser Handlungsfelder, „Entwicklungsbemühungen der Lehrer selbst“, ist der Verhaltensprävention zugeordnet. In diesem Handlungsfeld wird für einen Ausbau der Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer durch gezielte Fortbildung und Feedback sowie aktive eigene Gesundheitsfürsorge plädiert. Die anderen drei Handlungsfelder fallen unter Verhältnisprävention: Gefordert werden eine „Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Berufs“ (z.B. Unterstützung der Lehrer bei der Bewältigung zunehmender erzieherischer Aufgaben), „Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort“ (z.B. Verbesserung des sozialen Klimas im Kollegium, Qualifizierung der Schulleitungen in der Personalführung, Steigerung des Erholungswerts von Pausen) sowie die „Verbesserte Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrernachwuchses“ (z.B. systematischer Abgleich zwischen Eignungs- und Anforderungsprofil vor dem Studium, Ausbau von beruflichen Handlungskompetenzen während des Studiums). Zur Priorisierung von Verhaltens- und Verhältnisprävention resümieren Schaarschmidt und Kieschke (2007a, S. 97): „Natürlich muss . . . klar sein, dass ein Beratungs- und Betreuungssystem Problemlösungen unterstützen, aber wesentliche Ursachen für Problementwicklungen nicht beseitigen kann. Deshalb muss der Schwerpunkt der Prävention eindeutig bei der Veränderung der Bedingungen liegen, von denen in erster Linie die Gesundheitsrisiken ausgehen.“

In Folgearbeiten wurden konkrete Instrumentarien für die Handlungsfelder entwickelt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b), z.B. Trainings- und individuelle Beratungskonzepte zum lösungsorientierten, stressreduzierenden Umgang mit kritischen Situationen im Schulalltag (Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007), der Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L) (Kieschke & Schaarschmidt, 2007), ein Führungsfeedbackverfahren für Schulleitungen (Laux, Ksienzyk-Kreuziger & Kieschke, 2007) sowie ein Selbsterkundungsverfahren für angehende Lehramtsstudierende (Herlt & Schaarschmidt, 2007). Eine Studie von Klusmann, Kunter, Trautwein und Baumert (2006) konnte nicht nur die Typologie der AVEM-Muster replizieren, sie belegte außerdem die Relevanz der AVEM-Muster auch im Hinblick auf die Schüler bzw. die Unterrichtsqualität: Schüler beurteilten den Unterricht von Lehrern, die sich dem gesunden Muster G zuordnen lassen, bei vier von sechs Qualitätsmerkmalen als am günstigsten.

2.2.2.4 *Resümee bisheriger Forschung zur Lehrergesundheit*

Aufgrund ihres Stichprobenumfangs, der konzeptionell sehr umfassenden Anlage und schließlich aufgrund der eindrücklichen, aufrüttelnden Ergebnisse zur Lehrergesundheit gewann die Potsdamer Lehrerstudie an großer praktischer Bedeutung und wurde sehr breit rezipiert. Es werden jedoch auch Einwände formuliert. Diese Einwände beziehen sich dabei nicht nur speziell auf die Potsdamer Lehrerstudie, sie betreffen generell die bisherige Forschung zur Lehrergesundheit. Diese zusammenfassend sprechen Krause und Dorsemagen (2007) von einem „beeindruckenden Umfang der Lehrerbela-

schung“ (S. 76) und konstatieren als Essenz: „Ganz sicher ist die Ausübung des Lehrberufs psychisch beanspruchend und es lässt sich aufzeigen, welche arbeits- sowie personenbezogenen Einflussfaktoren potenziell bedeutsam sind“ (ebd.). Auch Gieske und Harazd (2009) fassen ihren Überblick über die bisherige Datenlage zur Lehrergesundheit wie folgt zusammen: „Die . . . vorgestellten Studien geben Hinweise auf ein starkes Belastungserleben im Lehrerberuf, das psychische und körperliche Erkrankungen hervorrufen kann“ (S. 24). Dennoch schätzen die genannten Autoren den Erkenntnisgewinn – gerade in Anbetracht des Umfangs an Forschung – als nicht ausreichend ein. Rothland (2009) resümiert: „Die empirische Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf kann . . . bislang kaum eindeutige Antworten und Ergebnisse liefern“ (S. 112). Die genannten Autoren sehen dringenden weiteren Forschungsbedarf – aus verschiedenen Gründen. Um diese Aspekte hat sich in jüngster Zeit eine intensive Diskussion entwickelt, die im Folgenden dargestellt wird.

2.2.2.4.1 *Diskussionspunkte: Die Bedeutung der Persönlichkeit des/-r Lehrers/-in*

Krause und Dorsewagen (2007) weisen darauf hin, dass sich die Forschungszugänge zur Lehrergesundheit sehr stark in Abhängigkeit des „grundlegenden Vorverständnisses der Wirkzusammenhänge (Paradigma)“ (S. 76) unterscheiden würden. Beispiele für Paradigmen, die von den Autoren im Kontext der Lehrergesundheitsforschung angeführt werden, sind dabei das Paradigma „Gesellschaftliche Veränderungen“, das von einem zunehmenden Autoritätsverlust der Lehrperson in Folge generellen gesellschaftlichen Wandels ausgeht und darin die relevante Belastungsquelle sieht, oder das Paradigma „Generelle Merkmale des Lehrberufs“, dessen Vertreter konstante Merkmale des Lehrberufs, z.B. die Kombination von hohen Anforderungen und geringer sozialer Belohnung, verantwortlich für Lehrbelastung macht. Vertreter des Paradigmas „Bedeutung der Persönlichkeit“ stellen demnach die Lehrperson in den Mittelpunkt der Forschung und gehen davon aus, dass identische Belastungen (z.B. eine Vielzahl verhaltensauffälliger Schüler) zu sehr unterschiedlichen Beanspruchungen bei Lehrkräften führen. Als Erklärung dieser Unterschiedlichkeit werden Persönlichkeitsmerkmale und zeitlich stabile, individuelle Bewältigungsstrategien herangezogen. Die unter 2.2.2.3 erläuterte Potsdamer Lehrerstudie mit den proklamierten AVEM-Mustern (Schaarschmidt, 2004) gilt als ein Beispiel für einen solchen Ansatz. An diesen unterschiedlichen Paradigmen sei problematisch, so Krause und Dorsewagen (2007), dass sie als richtig vorausgesetzt und nicht explizit thematisiert werden, sehr unterschiedliche methodische Herangehensweisen verfolgen und jeweils für sich bestätigende empirische Ergebnisse nach sich ziehen, die in der Folge zu einer geringen Vergleichbarkeit und damit zu der vorhandenen großen Heterogenität der Ergebnisse zur Lehrergesundheit führen würden.

Besonders die Auffassungen von Vertretern der Persönlichkeitspsychologie, welche die personenbezogenen Einflussfaktoren, also individuelle Charakteristiken, betonen, und Vertretern der Ar-

beits- und Organisationspsychologie, welche die arbeits-, situations- oder bedingungsbezogenen Einflussfaktoren in ihrer Wirkung auf das Arbeitshandeln in den Vordergrund rücken (vgl. Oesterreich, 2008), stehen einander im Bereich der Lehrergesundheit gegenüber. Die Vertreter der Arbeits- und Organisationspsychologie beanstanden eine bislang einseitige Konzentration der Lehrerbelastungsforschung auf die personbezogenen Einflussfaktoren (vgl. z.B. Rothland, 2009). Dadurch würden die Lehrerinnen und Lehrer „implizit selbst als maßgeblicher Faktor der Belastung und Beanspruchung im Beruf behandelt“ (Rothland, 2009, S. 111), denn durch die dominierende Untersuchung von Persönlichkeitsmerkmalen entstehe der Eindruck: „Es sind die Lehrerinnen und Lehrer selbst, die in großen Teilen aufgrund ihrer individuellen, persönlichen Eigenschaften, Einstellungen, Kompetenzen oder arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster ein hohes Belastungs- und ein daraus resultierendes hohes negatives Beanspruchungserleben bedingen“ (ebd., S. 115). Insbesondere Vertreter der Arbeits- und Organisationspsychologie sehen in den Arbeitsbedingungen *die* entscheidenden Quellen der Lehrerbelastung und fordern intensivere Forschung auf diesem Gebiet (vgl. auch 2.2.2.2). So konstatiert z.B. Oesterreich (2008, S. 69 f.): „Im Gegenteil, es müssen die Arbeitsbedingungen der Lehrer sein“. In diesem Sinne warnen auch Krause und Dorsemagen (2007), „sich . . . einseitig auf Aspekte der individuellen Lehrerpersönlichkeit zu konzentrieren . . . Dagegen müssen strukturelle Merkmale . . . verstärkt in den Blick genommen werden“ (S. 77).

Die Diskussion zwischen Vertretern der Arbeits- und Organisationspsychologie und Vertretern der Persönlichkeitspsychologie bezieht sich aber nicht nur auf eine unterschiedliche Priorisierung der Bedeutung von person- und bedingungsbezogenen Einflussfaktoren, sondern auch auf die Frage, in welchem Verhältnis Merkmale oder Bedingungen der Arbeitssituation zu Merkmalen der Person in ihrer Belastungs- bzw. Beanspruchungswirkung stehen. Der Umstand beispielsweise, dass sich Menschen durch dieselbe Belastung, verstanden als objektiv von außen einwirkende Größe, unterschiedlich subjektiv beansprucht fühlen, wird durch das transaktionale Stressmodell (Lazarus und Folkman, 1984), das vielfach den personbezogenen Ansätzen zugrunde liegt, folgendermaßen erklärt: Stress bzw. die subjektiv empfundene Beanspruchung wird als das „Produkt eines Vergleichs zwischen situationspezifischen Anforderungen und personenspezifischen Handlungsmöglichkeiten“ (z.B. Schwarzer, 1987; zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 33) konzipiert und ist damit „das Resultat kognitiver Prozesse eines Individuums“ (Gieske & Harazd, S. 33). Bedingungsbezogene Konzeptionen versuchen dagegen, „von Personenmerkmalen zu abstrahieren und stattdessen ‚objektive‘ Merkmale des Arbeitshandelns so zu erfassen wie diese Merkmale für alle potentiell [*sic*] dieses Handeln ausführende Personen gelten“ (Oesterreich, 2008, S. 61). In Bezug auf die Lehrergesundheit konstatieren van Dick und Stegmann (2007):

Obwohl durch das transaktionale Stressmodell schon vor Jahrzehnten eine Verbindung beider Bereiche angeregt wurde, sind Arbeiten, die Personen- und Situationsfaktoren erfolgreich theo-

retisch integrieren, bislang rar. Genau genommen lassen sich aber beide Aspekte erst dann wirklich genau beschreiben, wenn jeweils auch der andere Aspekt beschrieben und so hinsichtlich seines Einflusses kontrolliert werden kann. (S. 48 f.)

Die Meinungsverschiedenheiten der Vertreter beider Richtungen setzen sich hinsichtlich der optimalen Erhebungsmethodik insbesondere der arbeitsbezogenen Einflussfaktoren fort. Neben den personbezogenen Einflussfaktoren (z.B. persönliche Motive zur Wahl des Lehrerberufs), die naturgemäß über die in den Sozialwissenschaften übliche Form einer subjektiven Erfassung (z.B. über Fragebogen, Interviews, generell „self-reports“) erhoben werden, wurden im Rahmen der Lehrerbefragungsforschung auch die arbeitsbezogenen Einflussfaktoren häufig über die subjektive Wahrnehmung der arbeitenden Personen erfasst (z.B. wahrgenommene Arbeitsmenge oder Entscheidungsspielraum der Tätigkeit).

Ein methodischer Einwand ist, dass auf diese Weise Person und Arbeitsbedingung vermischt werden (vgl. hierzu z.B. Oesterreich, 2008): Es könne – so die Argumentation – nur schwer differenziert werden, ob – im Beispiel – die eingeschätzte Arbeitsmenge etwas über die tatsächliche Arbeitsmenge sagt oder etwas über die Person, die durch ein anderes individuelles Erleben dieselbe Arbeitsmenge höher einschätzt als eine andere Person. Mit dieser Vermischung, die durch die subjektive Wahrnehmung des Lehrers/der Lehrerin zustande kommt, aber keine objektive Einschätzung des tatsächlichen Belastungsgrads der Arbeitsbedingung erfolgen. Um über die Arbeitsbedingung als solche fundiertere Aussagen treffen zu können, plädieren einige Autoren für den gesteigerten Einsatz von personunabhängigen, allerdings aufwändigeren Erfassungsmethoden (z.B. Krause & Dorsemagen, 2007; Oesterreich, 2008). In dem genannten Beispiel wären z.B. externe Beobachter denkbar, die die Arbeitsmenge verschiedener Tätigkeiten und/oder über verschiedene Personen hinweg anhand eines strukturierten Beurteilungsverfahrens bewerten und vergleichen. Bei der objektiven Erfassung kommen darüber hinaus oft technische Geräte zum Einsatz (z.B. Lärmmessung über ein Schallpegelmessgerät). Derzeit werden erste Erfahrungen mit einem Verfahren gesammelt, das auf die Tätigkeit des Unterrichtens der Lehrkraft fokussiert und der Tradition der arbeits- und organisationspsychologischen Handlungsregulationstheorie entstammt: Störungen durch die Schüler (z.B. Nebengespräche) sind dabei als sogenannte „Regulationshindernisse“ konzipiert, da sie – so die Idee – die Ausführung der Tätigkeit des/-r Lehrers/-in behindern. Sie werden – neben anderen Größen – per Videoaufzeichnung des Unterrichts ausgezählt und ermöglichen auf diese Weise eine objektive Erfassung der Belastung des Lehrers/der Lehrerin (Krause, Bäuerle & Dorsemagen, 2008). Vertreter subjektiver Erhebungsmethoden von Arbeitsbedingungen argumentieren dagegen mit dem transaktionalen Grundgedanken: „Es wird mit diesen Verfahren [den subjektiven Erhebungsmethoden] dem Umstand Rechnung getragen, dass die Arbeitsaufgaben und -bedingungen nicht auf direktem Wege, sondern vermittelt über die subjektiven Bewertungen auf den arbeitenden Menschen einwirken“ (Kieschke & Schaarschmidt, 2007, S. 46). Als weiteres Gegenargument kann angeführt werden, dass gerade durch die relativ wenig aufwändige

subjektive Erhebungsmethodik große Stichproben in all ihrer repräsentativen Relevanz für die Anwendbarkeit der bewährten statistischen Verfahren erfasst werden können und damit – vor allem im Abgleich mit Vergleichsstichproben anderer Berufe – eine Objektivierung erfolgt. So schließen Schaarschmidt und Kieschke (2007a) aus den Ergebnissen ihres Berufsvergleichs und den dort gefundenen durchgängig spezifisch für die Lehrerschaft geltenden, mittels subjektiver Erhebungsmethodik erhobenen kritischen Beanspruchungsverhältnissen auf die offensichtlich enorme Bedeutung der Arbeitsbedingungen dieses Berufs. Rothland (2009) wendet jedoch ein, dass dabei keine akademischen Berufsgruppen zum Vergleich herangezogen wurden, sondern nur Angehörige anderer psychosozialer Berufe (z.B. Pflegekräfte) und daher die diagnostizierten Unterschiede im arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben zum Nachteil der Lehrerinnen und Lehrer nicht zweifelsfrei auf ihre spezifischen Arbeitsbedingungen zurückgeführt werden könnten, sondern möglicherweise auch durch den unterschiedlichen Bildungshintergrund bedingt seien.

Die subjektive Erhebung von Arbeitsbedingungen/Belastungen durch Fragen wie „Wie sehr fühlen Sie sich durch die Arbeitsmenge gestresst oder belastet?“ wird von einigen Autoren besonders kritisch gesehen: Aus Sicht von z.B. Krause und Dorsemagen (2007) handelt es sich bei solchen Fragen um die „affektive Bewertung der Auswirkungen der Arbeitssituation“ (S. 62), die als solche den Beanspruchungsfolgen zugerechnet werden müsse, nicht aber als Aussage über die Arbeitsbedingung bzw. deren Belastungsgrad interpretiert werden dürfe. Generell sollten Einflussfaktoren und Folgen bereits in der theoretischen Modellierung stärker voneinander abgegrenzt sowie nicht alle über „self-reports“ erhoben werden, um präzisere Aussagen über kausale Zusammenhänge machen und gezielter Ansatzpunkte für wirkungsvolle Präventionsmaßnahmen identifizieren zu können (vgl. Oesterreich, 2008).

Oesterreich (2008) nennt mit Blick auf die Öffentlichkeit die seiner Meinung nach entstehende „Gefahr des Missbrauchs der wissenschaftlichen Forschung zur Lehrerbelastung“ (S. 69). Die durch Selbstberichte der Lehrkräfte erzielten Ergebnisse zur Lehrerbelastung könnten leicht als „Empfindlichkeiten“ (ebd.) der Lehrerinnen und Lehrer interpretiert werden: „Wie leicht ist es . . . *außerhalb* der Wissenschaft, die in self-reports berichteten Belastungen und Belastungsursachen der individuellen Klagsamkeit der Befragten zuzurechnen!“ (ebd., S. 70 f.; vgl. hierzu auch Rothland, 2009).

Aufbauend auf den Diskurs um die Bedeutung von person- und bedingungsbezogenen Einflussfaktoren und die optimale Erhebungsmethodik von bedingungsbezogenen Einflussfaktoren dreht sich eine weitere Facette der Diskussion um die Gewichtung von Verhaltens- vs. Verhältnisprävention. Vertreter der Arbeits- und Organisationspsychologie plädieren folgerichtig für eine umfassendere Verhältnisprävention, die an den Arbeitsbedingungen ansetzt. „Solange in den Forschungsaktivitäten . . . die individuellen Besonderheiten der belasteten Lehrer im Vordergrund stehen, werden in der Öffentlichkeit, in der Politik und in den zuständigen Verwaltungsorganen die beruflichen Belastungen von

Lehrern als individuelle Probleme gesehen“ (Oesterreich, 2008, S. 70; vgl. hierzu auch Krause & Dorsemagen, 2007). Damit aber – so die Argumentation – würden möglicherweise notwendige politisch initiierte, langfristige, mühsame, ressourcenintensive strukturelle Änderungen der Arbeitsbedingungen der Lehrerschaft nicht ausreichend von Seiten der Wissenschaft unterstützt. Die Befürworter der Verhaltensprävention dagegen sehen in der damit einhergehenden aktiven Rolle des Individuums eine große Chance, an der Erhaltung der eigenen Gesundheit mitzuwirken und den teilweise nur sehr schwergängig veränderbaren Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit nicht hilflos ausgeliefert zu sein (z.B. Schaarschmidt, 2004a).

Abschließend sei in diesem Sinne noch auf einen letzten Diskussionspunkt zur Forschung zur Lehrergesundheit verwiesen, die sich auf die Folgen der Lehrtätigkeit bezieht und darauf, dass vor allem negative Konsequenzen angenommen werden. Neuerdings wird vermehrt gefordert, die positive, erfüllende Seite des Lehrerberufs (vgl. z.B. Gehrman, 2007) und die aus beruflichen Anforderungen erwachsenden Chancen auf persönliche Weiterentwicklung und Erweiterung von Handlungskompetenzen nicht zu vernachlässigen. Insbesondere soll dem Aspekt der individuellen und sozialen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden (z.B. Schaarschmidt, 2004a; van Dick & Stegmann, 2007) – ganz im Sinne des salutogenen Ansatzes von Antonovsky (1997, zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 28) (vgl. auch 2.2.2.1).

2.2.2.4.2 *Anregungen für weitere Forschung: Auf dem Weg zu einem integrativen Modell*

Aus den erwähnten Hinweisen zum aktuellen Forschungsstand werden in der Literatur verschiedene Anregungen zur Weiterentwicklung der Forschung zur Lehrergesundheit abgeleitet. Im Zentrum steht dabei die Verständigung auf ein theoretisches Rahmengerüst, das bisherige Erkenntnisse zu relevanten person- und arbeitsbezogenen Einflussfaktoren der Lehrergesundheit integriert, diese klar voneinander abgrenzt und kausale Zusammenhänge spezifiziert, die im folgenden durch eine abgestimmte Vorgehensweise bei der Messung überprüft werden (vgl. z.B. Krause & Dorsemagen, 2007). Ein arbeitspsychologisch erweitertes transaktionales Stressmodell (vgl. Bamberg, Busch & Ducki, 2003; zitiert nach Krause & Dorsemagen, 2007, S. 76) könnte dafür eine gute Basis sein.

Darüber hinaus werden in der Literatur folgende Empfehlungen für die weitere Forschung zur Lehrergesundheit ausgesprochen:

- Zur besseren Klärung kausaler Zusammenhänge sollten die bisher vorwiegend angewandten Querschnittuntersuchungen um mehr Längsschnittuntersuchungen ergänzt werden (z.B. Krause & Dorsemagen, 2007).
- Bei der Datenerhebung sollten verschiedene Informationsquellen (z.B. Schüler, Schulleitungen, Außenstehende) und vielfältige Erhebungsmethoden kombiniert herangezogen werden (z.B. ebd.).

- Es sollten verstärkt verschiedene soziale Ebenen Berücksichtigung finden (z.B. einzelne Personen, kleinere Gruppen, ganze Schulen, soziales Umfeld der Schulen) (vgl. Hackman, 2003; zitiert nach van Dick & Stegmann, 2007, S. 49).
- Falls Daten auf mehreren Ebenen – wie gefordert – erhoben werden, bieten sich für die Auswertung insbesondere Mehrebenenanalysen an. Deren Anwendung wird generell für hierarchisch strukturierte Daten, auch für den schulischen Kontext, vermehrt gefordert, um zwischen ebenenspezifischen Effekten differenzieren zu können (vgl. z.B. Ditton, 1995; van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2005).

2.2.2.4.3 *Bewertung der Diskussion*

Mit gesamthaftem Blick auf die skizzierte Diskussion werden aus Sicht der vorliegenden Arbeit einige Anmerkungen zur bisherigen Forschung als berechtigt angesehen: Insbesondere wird die Konzeption eines theoretischen Rahmengerüsts unterstützt, das die bisherigen umfangreichen Befunde zu relevanten person- und bedingungsbezogenen Einflussfaktoren integriert, das Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ausweist, auch positive Beanspruchungsfolgen konzeptionell berücksichtigt und das gesamthaft empirisch in Längs- und Querschnittsdesigns sowie mehrebenenanalytisch überprüft wird.

Einige der kritischen Impulse gerade aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie werden jedoch nicht geteilt. Zunächst fällt auf, dass diese zum Teil selbst wenig trennscharf formuliert werden. So wird z.B. nicht genügend zwischen dem Argument der jeweiligen Gewichtung, die person- vs. arbeitsbezogenen Einflussfaktoren bzw. der Verhaltens- vs. Verhältnisprävention zukommen sollte, und den Hinweisen zur Erhebungsmethodik unterschieden. Die Differenzierung ist deshalb relevant, weil viele der von den Einwänden explizit oder implizit betroffenen Forscher (zu nennen sind hier z.B. Schaarschmidt (2004) oder Gieske und Harazd (2009)) zwar subjektive Erhebungsmethoden auch bei den Arbeitsbedingungen bevorzugen, den Arbeitsbedingungen in ihren Studien aber ebenfalls einen erheblichen Stellenwert einräumen und gerade in der Kombination von Verhaltens- und Verhältnisprävention den erfolversprechendsten Ansatz sehen, um der Lehrerbelastung zu begegnen. So handelt es sich aus Sicht der vorliegenden Arbeit um eine ungenaue wenn nicht sogar fehlerhafte Rezeption der Potsdamer Lehrerstudie, wenn behauptet wird, diese Studie sähe in den riskanten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern primär die Ursache von zu hohen negativen Beanspruchungen im Lehrerberuf (vgl. Rothland, 2009), zieht doch Schaarschmidt (2004c) ein ganz anderes Fazit zu der Bedeutung der Arbeitsbedingungen, demnach „der Schwerpunkt der Prävention eindeutig bei der Veränderung dieser Bedingungen liegen“ (S. 156) muss. Aus diesem Grund wurden im Rahmen der Studie drei Handlungsfelder zur Verhältnisprävention abgeleitet und nur eines zur Verhaltensprävention (vgl. auch 2.2.2.3).

Darüber hinaus seien einige persönliche Anmerkungen zu den diskutierten Aspekten gemacht: Stellt man 500 Lehrerinnen und Lehrern die Frage „Als wie belastend erleben Sie die Klassengröße?“ und 500 Lehrerinnen und Lehrer erleben die Klassengröße im Durchschnitt als „sehr belastend“, wäh-

rend sie z.B. die Zusammenarbeit mit Eltern im Durchschnitt als „wenig belastend“ erleben, kann das – entgegen der arbeits- und organisationspsychologischen Argumentation – aus Sicht der vorliegenden Arbeit durchaus als Aussage über die Arbeitsbedingung, nämlich die Klassengröße, und deren Belastungsgrad interpretiert werden. Die subjektive Wahrnehmung erfährt eine Form der Objektivierung durch die Menge der befragten Personen und den Vergleich mit anderen abgefragten Arbeitsbedingungen. Darüber hinaus wird die diesbezügliche Kritik von Seiten der Arbeits- und Organisationspsychologie aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit als Ausdruck von geringer Wertschätzung gegenüber den Beurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern zu ihren Arbeitsbedingungen bewertet: Wenn 500 Lehrerinnen und Lehrer die Klassengröße als sehr belastend erleben, ist das zunächst eine ernstzunehmende, zu respektierende Aussage. Selbst wenn die Klassengröße bei imaginiert objektiver Messung als wenig belastend eingestuft werden würde (denkbar z.B. im internationalen Vergleich), müsste sich die Forschung und die Praxis mit der Tatsache beschäftigen und damit umgehen, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer diese nun mal als belastend erleben.

Darüber hinaus entsteht der Eindruck, dass arbeits- und organisationspsychologische Ansätze versuchen, die Personen, in diesem Fall die Lehrerinnen und Lehrer, möglichst aus der Bewertung ihres Arbeitsalltags „herauszuhalten“. Aus Sicht der vorliegenden Arbeit wird diese Motivation als künstlich und wenig realitätsnah bewertet: Bei allen berechtigten Anregungen, die Untersuchungsgrößen wie Einflussfaktoren und Beanspruchungsfolgen so weit wie möglich stärker voneinander zu differenzieren, kausale Zusammenhänge aufzuzeigen und multimethodisch zu erheben, stellt der Lehreralltag kein experimentelles Setting dar. Darüber hinaus zeichnet er sich durch ganz andere Rahmenbedingungen aus als die Industriearbeit, auf die sich arbeits- und organisationspsychologische Konzepte ursprünglich beziehen: Schule und Unterricht sind z.B. in hohem Maße durch Interaktion gekennzeichnet, das „Produkt“, nämlich Bildung, ist Ergebnis hochkomplexer Prozesse (vgl. auch 2.1.3). Derzeit sehr aktuelle Vorstöße, arbeits- und organisationspsychologische Konzepte aus dem Kontext der Industriearbeit weitgehend unverändert in den schulischen Kontext zu übernehmen, sind daher zumindest fragwürdig. Damit verbundene Ansätze, die Lehrerbelastung objektiv zu erheben, indem z.B. die Störungen durch Schüler innerhalb einer Unterrichtsstunde als sogenannte „Regulationshindernisse“ der Lehrtätigkeit in der Terminologie der Handlungsregulationstheorie ausgezählt werden (vgl. Krause, Bäuerle & Dorsemagen, 2008), erscheinen nicht nur, was das implizit zugrundeliegende technisch-negativ konnotierte Bild der Lehrer-Schüler-Beziehung angeht, als problematisch, sondern greifen zu kurz mit Blick auf die Komplexität des interaktiven Geschehens im Unterricht: Was ist z.B., wenn der Schüler/die Schülerin die Handlungsregulation des Lehrers durch eine witzige Bemerkung stört, die die Stimmung im Klassenzimmer verbessert, positiv auf die Lehrer-Schüler-Beziehung wirkt und zu einer besseren Erinnerungsleistung der Mitschülerinnen und Mitschüler beiträgt? Möglicherweise wirkt genau das im Sinne der Salutogenese entspannend oder entlastend auf den Lehrer/die Lehrerin, nicht

belastend; das aber kann nur ermittelt werden, wenn die subjektive Einschätzung des Lehrers/der Lehrerin herangezogen wird.

Der Darstellung der Methodik der vorliegenden Arbeit sei vorweggenommen, dass bei der eigenen Untersuchung der Schulleitungs- und Lehrerergesundheit in den Jahren 2006 bis 2008 – also der aktuellen Diskussion zeitlich vorgelagert – der Ansatz der Potsdamer Lehrerstudie gewählt wurde, da er eine breite Erfassung der Belastungs- und Beanspruchungssituation der Schulleitungen hinsichtlich unterschiedlichster Facetten und einen direkten Abgleich mit Ergebnissen zur Lehrerergesundheit ermöglichte. Für die vorliegende Arbeit wird die Chance gesehen, durch Anwendung derselben Methodik bei einer direkt vergleichbaren und noch dazu akademischen Berufsgruppe (im Sinne des Hinweises von Rothland, 2009, vgl. 2.2.2.4.1) einen anregenden Beitrag zu der aktuellen methodischen Diskussion innerhalb der Lehrerergesundheitsforschung zu leisten. Diese wird daher in der abschließenden Gesamtdiskussion unter 6. im Lichte der eigenen Forschungsergebnisse noch einmal aufgenommen.

2.2.2.5 *Rolle der Schulleitung für die Lehrerergesundheit*

Unter 2.2.1 wurde ausgeführt, dass der Schulleitung bei der Förderung schulischer Gesundheit eine Schlüsselrolle zukäme, es sich um eine originäre Führungsaufgabe handele und sie zudem Gesundheitsmanagement im umfassenden Sinn zu leisten hätte. Was diese spezifische Anforderung konkret im Hinblick auf die Lehrerergesundheit bedeutet und welche empirischen Ergebnisse dazu bislang vorliegen, wird im Folgenden näher geschildert.

2.2.2.5.1 *Soziale Unterstützung durch die Schulleitung*

In diesem Kontext ist zunächst das Konzept der sozialen Unterstützung von besonderer Relevanz: „Wird das Verhalten der Schulleitung im deutschsprachigen Raum in Bezug zur Wahrnehmung von Belastungen und Beschwerden von Lehrkräften gesetzt, so vor allem in Form *sozialer Unterstützung*“ (Gieske & Harazd, 2009, S. 41). Wesentliche Forschungsergebnisse zur Wirkung sozialer Unterstützung durch die Schulleitung auf die Lehrerergesundheit sind – nach einigen allgemeinen Erläuterungen zum Konzept „Soziale Unterstützung“ – Gegenstand der folgenden Darstellung entlang des Übersichtsartikels von Rothland (2007b).

Bei dem Versuch einer begrifflichen Eingrenzung von „sozialer Unterstützung“ stößt man auf sehr vielfältige Definitionen und verschiedene Facetten (vgl. z.B. Fydrich & Sommer, 2003). Zunächst ist eine Abgrenzung zu dem Terminus „soziales Netzwerk“ als „System interpersonaler Beziehungen“ notwendig (Rothland, 2007b, S. 249 f.). Während es bei Verwendung des Begriffs „soziales Netzwerk“ um strukturelle Aspekte und Maße geht (z.B. Größe, Frequenz der sozialen Kontakte, Intensität und Dauer der Beziehungen, Wechselseitigkeit), stehen bei dem Konzept „soziale Unterstützung“ die in-

haltlich-funktionalen Aspekte, d.h. „die hilfreichen oder unterstützenden Handlungen in interpersonellen Beziehungen, ihre Funktion, Qualität und Wirkung“ (Rothland, 2007b, S. 250) im Vordergrund. Laireiter (1993, S. 28) hat den Versuch einer Unterteilung der wesentlichen Unterstützungskonstrukte unternommen, die von Rothland (2007b, S. 251) unter Integration von Ausführungen von Fydrich und Sommer (2003, S. 82) leicht adaptiert und in Abbildung 2.2.2 zusammengefasst wurde.

Verfügbarkeit von Unterstützern	=	Unterstützungsressourcen, Unterstützungsnetzwerke (bspw. Menge der Personen, die einem als Unterstützer potentiell zur Verfügung steht ...)
In sozialer Interaktion vermittelte Unterstützung	=	erhaltene Unterstützung , Unterstützungsverhalten (das in interpersonaler Interaktion real (und damit beobachtbar) ausgetauscht wurde – interaktiv-transaktionale Perspektive
Wissen darüber, unterstützt zu werden	=	wahrgenommene Unterstützung : subjektive Überzeugung, unterstützt zu sein (die generalisierte Erfahrung von Unterstützung baut – so eine These – auf Erfahrungen aus konkreten Interaktionen (erhaltene Unterstützung) auf [elaboriertes Unterstützungskonstrukt].
Befriedigung sozialer und Unterstützungsbedürfnisse	=	Unterstützung wird hier nur dann als solche wahrgenommen, wenn sie auch den spezifischen Unterstützungsbedürfnissen einer Person tatsächlich entspricht und diese befriedigt; die <i>Passung zwischen Angebot und Bedürfnis</i> ist hier entscheidend [eher seltenes Konzept]

Abbildung 2.2.2: Unterstützungskonstrukte aus Rothland (2007b, S. 251; Bezug nehmend auf Laireiter, 1993, S. 28, und Fydrich & Sommer, 2003, S. 82)

Besonders häufig wurde die subjektive Wahrnehmung von sozialer Unterstützung untersucht, wesentlich seltener sind Untersuchungen, die sich mit der tatsächlich empfangenen Unterstützung oder den tatsächlichen Unterstützungsbedürfnissen auseinandergesetzt haben (vgl. Rothland, 2007b). Dabei wird angenommen, dass diese subjektiv wahrgenommene Unterstützung als generelles Gefühl nur wenig differenziert erlebt wird (ebd.). Die einzelnen Konstrukte stehen dabei nicht unverbunden nebeneinander: So kann tatsächlich in der Vergangenheit erhaltene Unterstützung die Wahrnehmung oder den Glauben, in Zukunft generell unterstützt zu werden, beeinflussen. In diesem Sinne kann soziale Unterstützung definiert werden als „Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktionen . . . , durch die Personen Hilfestellungen erleben und erwarten, um Aufgaben und Belastungen zu bewältigen und persönliche Ziele zu erreichen . . .“ (Fydrich & Sommer, 2003, S. 83). Fydrich und Sommer (2003, S. 84) unterscheiden weiterhin bestimmte Arten und Inhalte sozialer Unterstützung. Sie wurden von Rothland (2007b, S. 252) in Abbildung 2.2.3 zusammengefasst.

Emotionale Unterstützung	
–	Erfahrung positiver Zuneigung, Wertschätzung, Nähe, Vertrauen, Selbstwertunterstützung; eigene Person und Gefühle werden akzeptiert und geschätzt,
–	emotionaler Rückhalt bei Problemen bekommen; mit anderen über Probleme sprechen können; Unterstützung, Ermutigung, Rat und Anleitung bei Problemlösen erfahren,
–	akzeptierendes Zuhören, Verständnis, Anteilnahme erfahren.
Praktische Unterstützung (auch instrumentelle oder materielle Unterstützung)	
–	bei Bedarf Geld oder Gegenstände ausleihen können oder geschenkt bekommen,
–	von Aufgaben und Belastungen befreit oder dabei entlastet werden,
–	bei Bedarf Begleitung, aktiven Beistand oder konkrete Hilfe erhalten,
–	Tipps und (lösungsrelevante) Informationen erhalten,
–	Modelle als Hilfeleistung zur Problemlösung zur Verfügung haben.
Soziale Integration	
–	Zugehörigkeit zu einzelnen Personen und Gruppen/Organisationen empfinden (Partner, Familie, Beruf, Freunde, Freizeit,
–	gemeinsame Aktivitäten mit anderen,
–	Übereinstimmung von Werten und Lebenskonzepten,
–	Beziehungs-Sicherheit (Vertrauen in die Stabilität von Beziehungen, Vertrauenspersonen haben; Verfügbarkeit wichtiger Personen).

Abbildung 2.2.3: Arten und Inhalte sozialer Unterstützung (aus Rothland 2007b, S. 252, nach Fydrich & Sommer, 2003, S. 84)

Im Hinblick auf die entscheidende Frage nach der Wirkung sozialer Unterstützung im Rahmen salutogenetischer Ansätze existieren verschiedene Modellvorstellungen (vgl. Rothland, 2007b). Die bekanntesten und gleichzeitig einfachsten Modelle unterscheiden zwischen einer direkten Wirkung von sozialer Unterstützung als Haupteffekt und einer indirekten Wirkung als Puffereffekt. Im ersten Fall tritt die Wirkung sozialer Unterstützung auf das individuelle Befinden unabhängig von dem Auftreten von Stressoren ein, d.h. sie kann in diesem Sinne auch dann eine Wirkung auf das Befinden entfalten, wenn kein konkretes Problem existiert. Im zweiten Fall wirkt sie nur dann, wenn auch ein Stressor vorhanden ist. Diese indirekte Wirkung verdeutlicht Rothland (2007b) am Beispiel des transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Folkman (1984): Soziale Unterstützung kann dazu führen, dass die individuelle Einschätzung von Stressoren (z.B. hinsichtlich Bedrohung) im Rahmen der sogenannten primären Bewertung z.B. durch eine präzisere Wahrnehmung günstiger ausfällt. Die sogenannte sekundäre Bewertung, also die Bewertung, bei der es um die Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten geht, kann ebenfalls bei Vorliegen sozialer Unterstützung positiv beeinflusst werden, z.B. wenn die belastete Person durch konkrete Hilfestellung unterstützt wird.

Für beide Modelle konnten bestätigende Ergebnisse in der empirischen Forschung gefunden werden, wobei die Befunde nicht homogen ausfallen und generell eine große Varianz der Forschungsergebnisse zu verzeichnen ist (Rothland, 2007b). Fydrich und Sommer (2003) stellen fest, dass „die stärksten Zusammenhänge zwischen sozialer Unterstützung und Variablen der Gesundheit dann festgestellt werden, wenn soziale Unterstützung als subjektive Bewertung der Person erfasst wird, die unterstützt wird (wahrgenommene soziale Unterstützung); dabei wiederum ist die wahrgenommene emotionale Unterstützung von größter Bedeutung“ (S. 80). In Rückgriff auf die unter 2.2.2.4.1 geschilderte Diskussion sei mit dem Zitat dieses Kernergebnisses markiert, welche Bedeutung die Forschung zur

sozialen Unterstützung der subjektiven Wahrnehmung einer Arbeitsbedingung, nämlich in diesem Fall der sozialen Unterstützung, beimitst in Abgrenzung zu deren tatsächlichem objektiven Vorliegen!

Mit Blick auf die insgesamt eher uneinheitliche Forschungslage zieht Röhrle (1994, S. 95, zitiert nach Rothland, 2007b, S. 255) das Fazit, dass von einer „allgemeinen salutogenen Wirksamkeit sozialer Unterstützung nicht gesprochen werden“ könne. Das „salutogene Potential der sozialen Unterstützung“ solle jedoch, so Rothland (2007b, S. 255), keinesfalls in Abrede gestellt werden, es käme vielmehr auf das problemangemessene Zusammenwirken verschiedener Faktoren an (z.B. persönliche Erwartungen, die Fähigkeit, Unterstützung anzunehmen und zu aktivieren, die Spezifität des Problems, die passende Quelle sozialer Unterstützung).

Bezogen auf die Lehrergesundheit konnten verschiedene Untersuchungen zeigen, dass „die wahrgenommene *fehlende* soziale Unterstützung ein wichtiges Element ist, das das *Burnout-Syndrom* im Lehrerberuf bedingen und fördern kann“ (Rothland, 2007b, S. 257; Bezug nehmend z.B. auf Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Greenglass, Fiksenbaum & Burke, 1994). Andere Studien fanden heraus, dass wahrgenommene *vorhandene* soziale Unterstützung durch Kollegen oder Schulleitung mit einer geringeren Anfälligkeit für Burnout-Syndrome einhergeht (z.B. Travers & Cooper, 1993; zitiert nach Rothland, 2007b, S. 257). Darüber hinaus unterschieden sich psychosomatisch erkrankte und gesunde Lehrer deutlich hinsichtlich ihrer Wahrnehmung sozialer Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung (Lehr, 2004; zitiert nach Rothland, 2007b, S. 258) – um nur eine Auswahl der zahlreich vorliegenden Befunde zu nennen. „Insgesamt konnten sowohl direkte als auch . . . indirekte Wirkungen von sozialer Unterstützung nachgewiesen werden und die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung korrespondiert auch im Lehrerberuf mit der Äußerung geringerer Beschwerden“ (Rothland, 2007b, S. 257).

Was die Wirksamkeit unterschiedlicher Quellen sozialer Unterstützung angeht, existiert kein einheitliches empirisches Bild darüber, welche Personen die wichtigsten Unterstützungsquellen sind, die Familie/die Lebenspartner, die Kolleginnen/Kollegen oder die Schulleitung. Dass jedoch die soziale Unterstützung durch die hier besonders interessierende Schulleitung von Bedeutung für die Lehrergesundheit ist, daran besteht kaum Zweifel: Einige Untersuchungen heben die Rolle der Schulleitung besonders hervor (z.B. van Dick, 1999; van Dick, Wagner, Petzel, Lenke & Sommer 1999). Es konnte beispielweise nachgewiesen werden, dass eine stärkere Unterstützung durch die Schulleitung die Arbeitszufriedenheit erhöht (z.B. Littrell & Billingsley, 1994) sowie mit günstigeren Stressbewältigungsstrategien der Lehrkräfte einhergeht (van Dick, 2006; zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 41).

Eine Untersuchung von Jehle und Schmitz (2007) als weiteres Beispiel macht die motivationalen Konsequenzen deutlich: Die Tendenz von Lehrpersonen zur inneren Kündigung war umso geringer, je stärker sie von der Schulleitung Unterstützung erfahren hatten. Van Dick (1999) konnte weiterhin zeigen, dass die Wahrnehmung emotionaler und praktischer Unterstützung der Schul-

leitung bei befragten Lehrkräften mit „geringerer Äußerung beruflicher Belastungen, geringerer Mobbingwahrnehmung, der Äußerung adaptiverer Copingstrategien, der Beschreibung der Tätigkeit als anregend, vielfältig etc. und somit indirekt mit höherer Arbeitszufriedenheit“ (S. 257) zusammenhing. Dieses eigene Ergebnis und eine Vielzahl recherchierter Forschungsergebnisse zusammenfassend betont er die Rolle der Schulleitung: „Die Schulleitung nimmt im Bedingungsgefüge von Lehrerbelastung und Lehrerbeanspruchung eine Schlüsselrolle ein“ (ebd., S. 258). In einer Untersuchung von Heyse (2005) erklärten 50 % der Lehrkräfte ihre gesundheitlichen Probleme mit dem Verhalten der Führungskräfte, insbesondere wurde mangelnde Unterstützung bei Problemen mit Eltern oder Schülern als gravierend empfunden. Darüber hinaus stand sowohl bei frühpensionierten als auch bei alterspensionierten Lehrkräften auf die Frage „Was hat Ihnen insgesamt beruflich am meisten zu schaffen gemacht?“ das Verhalten der Schulleitungen an erster Stelle. Frühpensionierte Lehrkräfte gaben darüber hinaus signifikant häufiger als alterspensionierte Lehrkräfte mangelnden Rückhalt und Ungleichbehandlung durch die Schulleitung als Arbeitsbedingungen an, die sie in der Vergangenheit am meisten belastet hätten.

Für die befragten Lehrerinnen und Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaar-schmidt, 2004) war „günstiges soziales Klima an der Schule (Zusammenhalt im Kollegium, Unterstützung durch die Schulleitung)“ (S. 78) eine von drei Bedingungen mit der höchsten Entlastungswirkung. Darüber hinaus konnte ein positiver Effekt eines wahrgenommenen sozial unterstützenden Verhaltens der Schulleitungen auf die Gesundheit und das Belastungserleben der Lehrer nachgewiesen werden: Bei erlebter Unterstützung durch die Schulleitung wurden die eigene psychische und körperliche Verfassung von den Lehrerinnen und Lehrern – unabhängig von der individuellen AVEM-Musterzugehörigkeit – positiver beurteilt, und die Anzahl an Krankentagen verringerte sich. Dieser Befund ist umso bedeutsamer, als dass die Anzahl an Krankentagen ein zumindest objektivierbares Kriterium darstellt; d.h. hier konnte konkret nachgewiesen werden, dass die subjektive Wahrnehmung einer Arbeitsbedingung objektiv nachweisbare Auswirkungen hatte. Zudem pufferte der erlebte Rückhalt durch die Schulleitung die Wirkungen der drei Hauptbelastungsfaktoren der Lehrer ab, nämlich das Verhalten schwieriger Schüler, die großen Klassengrößen und das hohe Stundendeputat. Dieser gesundheitsfördernde Effekt einer unterstützenden Leitung war in gleicher Weise für ein positiv erlebtes soziales Klima im Kollegium nachweisbar (ebd.). Rothland (2007b, S. 258) kommt in Anbetracht der existierenden Forschungslage zu dem Schluss: „Die soziale Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung kann . . . als einer der bedeutendsten *gesundheitsrelevanten* Faktoren im Lehrerberuf identifiziert werden.“

Es soll noch auf einen spezifischen Aspekt sozialer Unterstützung eingegangen werden, der häufig vernachlässigt wird: In der bisherigen Forschung zur sozialen Unterstützung stand der „passive oder konsumtive“ (Rothland, 2007b, S. 255) Part im Vordergrund, nur selten wurde soziale Unterstüt-

zung als das „Ergebnis des aktiven Hilfesuchens oder der Aktivierung“ (ebd.) von Quellen sozialer Unterstützung konzipiert. Bezogen auf die Lehrergesundheit zeigt sich in einer Studie von Brouwers, Evers und Tomic (2001, zitiert nach Rothland, 2007b, S. 256), dass Lehrerinnen und Lehrer, die sich häufig von Kollegen und Schulleitung nicht unterstützt fühlen, anfangen, an ihrer sozialen Kompetenz zu zweifeln, und dass zudem diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die die Unterstützung von Kollegen und Schulleitung benötigen, jedoch nur ein geringes Vertrauen in die eigene Fähigkeit haben, Unterstützung aktivieren zu können, anfälliger für das Burnout-Syndrom sind. In der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) schätzten diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die dem Risikomuster B zuzuordnen sind, ihre sozial-kommunikative Kompetenz als besonders ungünstig ein – im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen, die anderen AVEM-Mustern angehören – und dürften damit besondere Schwierigkeiten haben, die dringend benötigte soziale Unterstützung zu mobilisieren (Rothland, 2007b). Dazu kommt noch, dass das Klima innerhalb der Lehrerkollegien oft „nicht übermäßig ausgeprägt“ (ebd., S. 258) ist und nicht dazu einlädt, über persönliche Probleme zu sprechen, und folglich gerade denjenigen Lehrerinnen und Lehrern, die soziale Unterstützung am dringendsten bräuchten, die Möglichkeit, diese Unterstützung einzufordern, erschwert. Rothland (2007b) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Ambivalenz der Bedeutung der Kollegien für den Lehrerberuf“ (S. 249): Einerseits wird die Bedeutung eines positiven Klimas hervorgehoben, andererseits werden die sozialen Beziehungen innerhalb von Kollegien oftmals als gestört beschrieben.

Die Tatsache, dass neben der sozialen Unterstützung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer durch die Schulleitung selbst auch die Rolle eines positiven sozialen Klimas im Hinblick auf die Lehrergesundheit betont wird, rückt die Schulleitung einmal mehr in den Mittelpunkt, ist doch sie es, die im Sinne der unter 2.1.2 definierten Rollenfacette eines/einer Vermittler/-in und Mediator/-in für ein ausgeglichenes, harmonisches Miteinander der Lehrerinnen und Lehrer sorgen soll. „In Schulen, die in empirischen Erhebungen gute soziale Beziehungen und einen kollegialen Umgang unter den Lehrern aufweisen, gelten die Schulleiter sowohl als Förderer als auch als Teilnehmer der kollegialen Interaktion“ (Rothland, 2007b, S. 260). An dieser Stelle kommen die unter 2.1.3 skizzierten Rahmenbedingungen von Schulleitung bzw. von Schule wieder zum Tragen: Die tendenzielle „Isolation und Kontaktarmut“ (Rothland, 2007b, S. 259) der Lehrerinnen und Lehrer und die damit einhergehenden schwierigen klimatischen Bedingungen innerhalb des Kollegiums werden durch die arbeitsorganisatorischen, strukturellen und personellen Besonderheiten von Schule begünstigt (z.B. Unterricht als Tätigkeit des einzelnen Lehrers/-in ohne kollegiale Kommunikation, individuelle Vorbereitung zuhause, pädagogische Freiheit, „Einzelkämpferdasein“, statische Personalstruktur). Die Position der Schulleitung selbst in dem Spannungsverhältnis zwischen Kollege/-in und Vorgesetztem/-r innerhalb des Kollegiums aber ist auch nicht unproblematisch und stellt sie vor eine besondere Herausforderung, wenn es darum geht, kooperativ-unterstützend und positiv auf die sozialen Beziehungen im Kollegium zu wirken. Rothland

(2007b) verweist angesichts der enormen Bedeutung der sozialen Unterstützung und der doppelten Funktion, die Schulleitungen hier zum einen als Quelle sozialer Unterstützung für die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, zum anderen als Förderer der kollegialen sozialen Unterstützung einnehmen müssen, auf die Notwendigkeit, die Schulleitungen entsprechend zu qualifizieren und ihnen zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Auch von dieser Seite, aus einer ganz anderen Richtung, nämlich der Forschung zur sozialen Unterstützung, wird folglich die Einschätzung der Schulleitungstätigkeit als besonderer Führungsherausforderung untermauert (vgl. 2.1).

2.2.2.5.2 *Schulisches Führungshandeln*

Angesichts der breiten Befundlage zur Bedeutung von sozialer Unterstützung durch die Schulleitung, in der diese neben anderen als eine wesentliche Quelle sozialer Unterstützung für die Lehrgesundheit identifiziert wurde, stellt sich die weiterführende Frage nach ihrer spezifischen Verantwortung in ihrer Rolle als Führungskraft: „Welche leitungsspezifischen Verhaltensweisen und Handlungen können . . . die Gesundheit bzw. das Wohlbefinden der Lehrkräfte darüber hinaus [gemeint ist die soziale Unterstützung durch die Schulleitung] fördern?“ (Gieske & Harazd, 2009, S. 41). Zu dieser Frage existiert vergleichsweise wenig Forschung insbesondere im deutschsprachigen Raum (vgl. Gieske & Harazd, 2009). Auch im angelsächsischen Kontext thematisierten bislang nur einige Arbeiten explizit schulisches Führungshandeln in seiner Bedeutung für die Gesundheit von Lehrkräften. Dabei ist zu beachten, dass die beiden Konstrukte „soziale Unterstützung durch die Schulleitung“ und „(darüber hinausgehendes) Führungshandeln“ in der Forschung oft nicht klar voneinander abgegrenzt werden bzw. grundsätzlich als nicht ganz trennscharf charakterisiert werden können. Beispielsweise kann die individuelle Beratung von Lehrkräften sowohl eine Form der praktischen sozialen Unterstützung darstellen als auch einen Aspekt des Führungshandelns. Trotz dieser Unschärfen lohnt es sich jedoch, der Frage nachzugehen, inwieweit das Führungshandeln der Schulleitung über das rein unterstützende Moment hinaus Einfluss auf die Lehrgesundheit nimmt. Die folgende Darstellung erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, es geht vielmehr darum, die wesentlichen Forschungszugänge und deren wichtigsten Ergebnisse zu skizzieren.

Leithwood, Menzies, Jantzi und Leithwood (1996) konnten beispielweise in einer Untersuchung an $N = 337$ kanadischen Lehrkräften einen erheblichen Einfluss von wahrgenommenem *transformationalem Führungsverhalten* (z.B. Aufzeigen von Visionen, Vorbildwirkung, individuelle Unterstützung) auf das Lehrerburnout im Kontext schulischer Umstrukturierungsprozesse feststellen. In einem umfassenden Review von 21 Studien untersuchten Leithwood, Tomlinson und Genge (1996) unter anderem die Konzeptionalisierung von transformationaler und transaktionaler Führung und deren Effekte auf verschiedene Variablen. Vorrangig für die transformationale Führung und dort insbesondere für die Aspekte „Charisma/Inspiration/Vision“, „Individual Consideration“ und „Intellectual Stimu-

lation“ (zur näheren Erläuterung siehe 2.1.4) wurden starke Wirkungen nachgewiesen: Es ergab sich unter anderem ein positiver Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Schulleitung, auf ihre Bereitschaft zu zusätzlichem Engagement, auf ihren Veränderungswillen, auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen sowie ihre Arbeitszufriedenheit. In einer weiteren Arbeit analysierten Leithwood, Jantzi und Steinbach (2001, zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 40) 18 Studien und kategorisierten die verwendeten Prädiktoren für Burnout der Lehrkräfte in organisationale Merkmale (z.B. Arbeitsanforderungen), veränderbare personale Merkmale der Lehrkräfte (z.B. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten) und Führungsmerkmale (z.B. Vorgabe von Zielen). Die Differenzierung zwischen organisationalen Merkmalen und Merkmalen der Führung erwies sich dabei gemäß Leithwood et al. (2001) als schwierig, da viele organisationale Aspekte (z.B. Strukturen) „indirekt oder direkt ein Produkt des Führungshandelns sind“ (Gieske & Harazd, 2009, S. 40). Dennoch konnten burnout-begünstigende und burnout-reduzierende Merkmale der Organisation und des Führungsverhaltens herausgearbeitet werden. Viele Merkmale des Führungshandelns ließen sich dabei dem transformationalen Führungskonzept zuordnen (Leithwood et al., 2001; zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 40). In einem eigenen Pfadmodell modellierten Leithwood, Menzies, Jantzi und Leithwood (1999, zitiert nach Gieske & Harazd, 2009) die Effekte und erklärten auf diese Weise 30 % des Burnouterlebens und 43 % der personalen Merkmale über transformationales Führungshandeln und organisationale Aspekte. Auch aufgrund der oben dargestellten eingeschränkten Abgrenzbarkeit zwischen organisationalen Merkmalen und Merkmalen des Führungsverhaltens können diese Ergebnisse primär als Beleg für die enorme Rolle des Führungshandelns und insbesondere der transformationalen Führungsverhaltensweisen für die Lehrergesundheit gelesen werden. Obwohl Jehle und Schmitz (2007) auch für den deutschen Kontext die Rolle des transformationalen Führungsverständnisses als präventive Maßnahme gegen innere Kündigung von Lehrkräften grundsätzlich betonen, sollte einschränkend eingewendet werden, dass die zitierten Befunde aus dem angelsächsischen Raum für Deutschland aufgrund teilweise anderer Rahmenbedingungen der Schulleitertätigkeit (siehe 2.1.3) und einer „nüchterneren“ und zurückhaltenden Einstellung gegenüber einem charismatischen, visionären Führungskonzept wie dem der transformationalen Führung nicht automatisch gelten.

Anzuführen sind hier Arbeiten, die für den hiesigen Kontext weitere Führungsaspekte einbezogen haben: Beispielsweise analysierten Bonsen et al. (2002) die Wirksamkeit von Schulleitung bezüglich schulischer Qualität hinsichtlich verschiedener Dimensionen. Sie unterteilten 30 Schulen in Deutschland und der Schweiz in „gute“ und „verbesserungsbedürftige“ Schulen, und zwar gemäß der Urteile von $n = 735$ Lehrkräften (z.B. hinsichtlich der Bevorzugung traditioneller Unterrichtsformen im Kollegium oder eigener beruflicher Belastung), $n = 382$ Eltern (z.B. hinsichtlich Elternbeteiligung) und $n = 2146$ Schülerinnen und Schülern (z.B. hinsichtlich Förder- und Integrationskompetenz der Lehrkräfte). Die Lehrerinnen und Lehrer wurden darüber hinaus gebeten, die Schulleitung nach zehn *föh-*

rungsrelevanten Handlungsdimensionen einzuschätzen (z.B. Organisation des Schulbetriebs, zielgerichtete Führung, Innovationsförderung, Förderung von Fort- und Weiterbildung, Management sozialer Beziehungen, Partizipation in der Entscheidungsfindung). Auf diese Weise war es möglich, die „guten“ mit den „verbesserungsbedürftigen“ Schulen zu vergleichen und zu Aspekten des eingeschätzten Führungshandelns der Schulleitungen in Beziehung zu setzen. Ein zentrales Ergebnis war: „Die Schulleitungspersonen an guten Schulen werden in jeder der abgefragten Dimensionen höher vom Kollegium eingeschätzt als die Schulleiterinnen und Schulleiter an verbesserungsbedürftigen Schulen“ (ebd., S. 163). An den als „gut“ eingestuften Schulen wurde den Schulleitungen im Vergleich zu den Schulleitungen an als „verbesserungsbedürftig“ eingeschätzten Schulen insbesondere eine stärkere Zielorientierung, stärkere Innovationsförderung, stärkere Partizipation von Lehrkräften bei der Entscheidungsfindung und größere Organisationskompetenz zugeschrieben. Gerade die beiden zuerst genannten Aspekte, Zielorientierung und Innovationsförderung, lassen sich wieder dem transformationalen Führungskonzept zuordnen: Bensen et al. (2002) heben folglich die Bedeutung dieses Führungsverständnisses für die schulische Qualität hervor – ergänzend zu der oben dargestellten Bedeutung für die Lehrergesundheit – und empfehlen nachdrücklich dessen Integration in Schulleitungsqualifizierungen. Mit Blick auf die im Rahmen der vorliegenden Arbeit besonders interessierende Lehrergesundheit kamen Bensen et al. (2002) zu folgendem Ergebnis:

In Schulen, in denen die Förderung der Partizipation in der Entscheidungsfindung und noch deutlicher ein hohes Engagement der Schulleitung für das Management der sozialen Beziehungen im Kollegium festgestellt werden konnte, findet sich eine geringere Belastung der Lehrkräfte, ein höherer gemeinsamer pädagogischer Optimismus und höhere Erwartungen an die Wirksamkeit des gemeinsamen pädagogischen Handelns sowie eine offenbar stärkere Kooperation innerhalb des Kollegiums. (S. 149)

Diese Studie konnte also weitere für die Lehrergesundheit relevante Führungsverhaltensweisen identifizieren, nämlich Partizipation der Lehrkräfte bei der Entscheidungsfindung sowie Management der sozialen Beziehungen im Kollegium. Generell kann sie als anschaulicher Beleg bewertet werden, wie eng das Konzept der schulischen Qualität mit dem der schulischen Gesundheit einhergeht.

Die Bedeutung eines partizipativen Führungsverhaltens der Schulleitung weisen Jehle und Schmitz (2007) auch für die innere Kündigung von Lehrkräften nach: Ein Mangel an Mitbestimmung und Beteiligung steht dabei am deutlichsten mit der Diagnose innerer Kündigung in positivem Zusammenhang, aber auch ein Mangel an kooperativer Führung, an gegenseitigem Feedback und an freundlicher Zuwendung korreliert positiv mit einer festgestellten inneren Kündigung von Lehrkräften. Relevant ist auch ein erlebter Bruch des Psychologischen Arbeitsvertrags zwischen Schulleitungen und Lehrkräften, der auf informellen Erwartungen und Wünschen beider Seiten (z.B. an die Art des Führungsstils) und dem tauschtheoretischen Paradigma nach dem Equity-Prinzip der Reziprozität (Rous-

seau, 1989; Hornung, 2005; Schmitz et al., 2005; alle Quellen zitiert nach Jehle & Schmitz, 2007, S. 172) beruht (vgl. ebd.): Wenn sich Schulleitungen auf einen administrativ-kontrollierenden Führungsstil zurückziehen und damit die implizite Erwartung der meisten Lehrkräfte nach einem kooperativen Führungsstil nicht erfüllen, „liegt hier ein wichtiger Ursachenfaktor für die IK [innere Kündigung] der Lehrer vor“ (Jehle & Schmitz, 2007, S. 170).

Harazd, Gieske, Gerick und Rolff (2009) setzen bei ihren Forschungsbemühungen zur schulischen Gesundheit einen ganz anderen Schwerpunkt und knüpfen mit ihrem Begriff des „*salutogenen Leitungshandelns*“ eng an das Konzept der Salutogenese von Antonovsky (1987, zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 28) an (vgl. 2.2.2.1). Eine besondere Rolle spielt dabei ein wesentliches Kernelement dieses Konzepts, das sogenannte „Kohärenzgefühl (sense of coherence)“. Darunter ist ein relativ überdauerndes Konstrukt zur globalen Orientierung des Individuums zu verstehen, „das wesentlich für den Umgang mit Belastungen ist und eine Grundhaltung darstellt, die Umwelt zusammenhängend und sinnvoll zu erleben“ (Gieske & Harazd, 2009, S. 28). Drei Komponenten können unterschieden werden (Antonovsky, 1987; zitiert nach Gieske & Harazd, 2009, S. 29; vgl. für den schulischen Kontext auch Posse & Brägger, 2008):

- Gefühl von Verstehbarkeit (sense of comprehensibility): Das Gefühl von Verstehbarkeit beschreibt die Fähigkeit von Individuen, bekannte und auch unbekannte Stimuli als geordnete, konsistente, strukturierte Informationen verarbeiten zu können.
- Gefühl von Bewältigbarkeit (sense of manageability): Das Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit beschreibt (als kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster) die Überzeugung eines Individuums, geeignete Ressourcen zur Verfügung zu haben, um den Anforderungen zu begegnen.
- Gefühl von Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness): Das Gefühl von Bedeutsamkeit bzw. Sinnhaftigkeit beschreibt das Ausmaß, in dem man das Leben als emotional sinnvoll empfindet, also das [*sic*] einige der im Leben auftretenden Probleme und Anforderungen es wert sind, dass man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet. . .

Ein hoch ausgeprägtes Kohärenzgefühl ermöglicht es dieser Theorie nach dem Individuum, flexibel auf zukünftige Anforderungen zu reagieren und angemessene Ressourcen zu aktivieren (vgl. Gieske & Harazd, 2009). Gemäß des Konzepts des salutogenen Leitungshandelns sollte es für eine Schulleitung darum gehen, dieses Kohärenzgefühl bei ihren Lehrkräften zu stärken und so im Sinne des salutogenen Grundgedankens dafür zu sorgen, „dass zum einen Belastungen als weniger beanspruchend erlebt werden und zum anderen Bewältigungsprozesse erfolgreicher verlaufen“ (ebd., S. 42). Für das Leitungshandeln folgt daraus, dass es nachvollziehbar bzw. verständlich sein sollte und Anweisungen und Aufträge bewältigbar und individuell bedeutsam sein sollten. Diese Aspekte fassen Gieske und Harazd (2009, z.B. S. 42) unter „direktivem salutogenen Leitungshandeln“ zusammen, das in personalinteraktiven Situationen zwischen Schulleitung und Lehrkraft zum Tragen kommt. Die zweite Facette salutogenen Leitungshandelns im Verständnis der Autoren greift die Ausführungen zu den durch Füh-

ung beeinflussten organisationalen Faktoren auf (siehe oben): Salutogenes Leitungshandeln zeigt sich demnach nicht nur in persönlichen Interaktionssituationen mit den Lehrkräften, sondern auch in gesundheitsförderlichen verhaltens- und verhältnisorientierten Strukturen, Maßnahmen und Angeboten, d.h. in einem umfassenden schulischen „Gesundheitsmanagement“.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Wirkung neuer Leitungskonzepte auf die Qualität von Schulen“ befragten Harazd et al. (2009) auf Grundlage dieser theoretischen Überlegungen insgesamt rund $n = 3400$ Lehrerinnen und Lehrer und $n = 118$ Schulleitungen an insgesamt 125 Schulen im deutschsprachigen Raum. In einem seltenen, aber zunehmend geforderten mehrbenenanalytischen Ansatz gingen sie unter anderem der Frage nach, welche individuellen Merkmale (Alter, Geschlecht, wahrgenommene soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeitserwartung) und schulischen Merkmale (Frauenanteil, Durchschnittsalter des Kollegiums, Schulform, sozioökonomischer und kultureller Hintergrund der Schüler, direktives salutogenes Leitungshandeln, Gesundheitsmanagement) Einfluss auf das Belastungserleben der Lehrkräfte nehmen. Ein wesentliches Ergebnis war zunächst, dass das Beanspruchungserleben der Kollegien an den Schulen trotz vergleichbarer bildungspolitischer Rahmenbedingungen unterschiedlich ausfiel, 16 % der Varianz waren durch die Einzelschule bedingt. Der größere Teil jedoch, 84 % der Gesamtvarianz des Belastungserlebens, konnte durch individuelle Merkmale aufgeklärt werden, von denen 8 % mit den Prädiktoren „Alter“, „Geschlecht“, „wahrgenommene soziale Unterstützung“ und vor allem „Selbstwirksamkeitserwartung“ erklärt werden konnten. In Ergänzung der unter 2.2.2.5.1 dargestellten Ergebnisse zur sozialen Unterstützung wurde also auch in dieser aktuellen Studie unter Anwendung eines aufwändigen statistischen Verfahrens die Bedeutung der wahrgenommenen sozialen Unterstützung für die Lehrergesundheit nachgewiesen. Mit Blick auf das hier in erster Linie interessierende Leitungshandeln ergab sich folgender Befund: Von den 16 % der Gesamtvarianz des Belastungserlebens, die durch schulische Merkmale aufgeklärt wurden, entfielen 13 % auf das salutogene Leitungshandeln der Schulleitung (direktives salutogenes Leitungshandeln und Gesundheitsmanagement) sowie auf die Schulformzugehörigkeit. Dabei hatte das schulische Gesundheitsmanagement den größten Einfluss, während für die restlichen Prädiktoren auf Schulebene kein signifikanter Einfluss festgestellt wurde. Achtet die Schulleitung in ihrer Arbeit mit den Lehrkräften also auf die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und die Bedeutsamkeit von Aufgaben und werden insbesondere verhältnis- und verhaltensorientierte Maßnahmen zu Gesundheitsbildung und -förderung an der Schule durchgeführt, so fällt das Belastungserleben der Lehrkräfte geringer aus. „Dies spricht dafür, dass der Schulleiter nicht nur direkt, personal-interaktiv durch seine Person die Lehrkräfte, sondern auch indirekt, strukturell-systemisch über geschaffene Strukturen deren Gesundheit beeinflusst“ (Harazd et al., 2009, S. 90).

2.2.2.5.3 Zusammenfassung und Bewertung des aktuellen Erkenntnisstands zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit

Die Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit lässt sich wie folgt zusammenfassen: Trotz der Unterschiedlichkeit der Zugänge weisen die Ergebnisse der Forschung zur sozialen Unterstützung, die Forschung zur Wirkung transformationalen Führungsverhaltens und weiterer führungsrelevanter Handlungsdimensionen sowie die Forschung zum salutogenen Leitungshandeln an Schulen die hohe Bedeutung der Schulleitung für die Lehrergesundheit nach: Nehmen die Lehrkräfte das Verhalten ihrer Schulleitung als sozial unterstützend wahr, schreiben sie ihr in hohem Maße Verhaltensweisen zu, die sich insbesondere dem transformationalen Führungskonzept zuordnen lassen (z.B. Zielorientierung, Innovationsförderung, Partizipation), stärkt die Schulleitung das Kohärenzgefühl der Lehrkräfte und/oder unternimmt Maßnahmen eines systematischen Gesundheitsmanagements, so lassen sich positive Auswirkungen z.B. auf das Burnout und die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte feststellen. Badura (2008) empfiehlt entsprechend eine umfangreiche Qualifizierung von Schulleitungspersonal in Fragen schulischer Gesundheit sowie eine Vorauswahl von Schulleitungsanwärterinnen und -anwärttern, bei der entsprechende Führungskompetenzen Berücksichtigung finden. Für die weitere empirische Forschung und so auch für die vorliegende Arbeit ist insbesondere eine integrierte Analyse der verschiedenen Führungsaspekte in ihrer Wirkung auf die Lehrergesundheit sowie eine detailliertere Beleuchtung der spezifischen Zusammenhänge von Interesse. Darüber hinaus fehlen bislang insbesondere Ergebnisse zur Rolle transformationaler Führung von Schulleitungen im deutschsprachigen Raum. Unter methodischem Aspekt muss zu den bisherigen Befunden kritisch angemerkt werden, dass sie zum großen Teil über herkömmliche statistische Herangehensweisen, insbesondere „klassische“ Regressionsanalysen, zustande kamen. Hier besteht Bedarf, die Ergebnisse mit neueren mehrebenenanalytischen Verfahren zu verifizieren bzw. zu ergänzen, welche die hierarchische Datenstruktur, die sich aus der Zugehörigkeit der einzelnen Lehrkräfte zu Gruppen, d.h. zu Lehrerkollegien/Schulen/Schulleitungen, ergibt, berücksichtigen (eine nähere Erläuterung erfolgt unter 5.2.3.1).

2.2.3 Schulleitungsgesundheit

Nach der Darstellung des reichlichen, wenn auch nicht unumstrittenen Forschungsstands zur Lehrergesundheit/-belastung unter 2.2.2., der wegen seines Umfangs bereits Metaanalysen und übergreifende Fachdiskussionen ermöglicht, und der Bedeutung der Schulleitung für diese Lehrergesundheit/-belastung wird nun spezifisch auf die Schulleitungsgesundheit/-belastung selbst eingegangen. Dabei zeigt sich sehr schnell, dass die Schulleitungsgesundheit/-belastung nicht in dem Maße wie die Lehrergesundheit/-belastung Gegenstand sowohl der öffentlichen Diskussion als auch der empirischen Forschung ist. Zur Erläuterung werden unter 2.2.3.1 einleitend Beobachtungen bei der Literaturrecherche

und -sichtung beschrieben, danach unter 2.2.3.2 die wichtigsten vorhandenen empirischen Arbeiten dargestellt. Abschließend wird unter 2.2.3.3 der aktuelle Erkenntnisstand zum Thema Schulleitungsgesundheit/-belastung auf Basis der Forschungsergebnisse zusammengefasst und bewertet.

2.2.3.1 *Beobachtungen zum aktuellen Stellenwert der Schulleitungsgesundheit in der Literatur*

Einen ersten Anhaltspunkt für den aktuellen Stellenwert der Schulleitungsgesundheit zunächst im öffentlichen Bewusstsein erhält man z.B. bei der Stichworteingabe in gängigen Internet-Suchmaschinen. Tabelle 2.2.1 stellt veranschaulichend die Trefferanzahlen für entsprechend gewählte Schlagwörter bei Verwendung der Internet-Suchmaschine Google einander gegenüber.

Tabelle 2.2.1: Ergebnisse der Internetrecherche über Google (Zugriff am 5.1.2011, <http://www.google.de/>)

Schulleitungen		Lehrer	
Schlagwort	Trefferanzahl	Schlagwort	Trefferanzahl
Schulleiterbelastung	7	Lehrerbelastung	2.130
Schulleitungsgesundheit	85	Lehrergesundheit	13.800

Ähnlich verhält es sich, was die empirische Forschung zu Fragen der Schulleitungsgesundheit/-belastung angeht. Abbildung 2.2.4 zeigt illustrierend das Suchergebnis im 6,5 Mio. Bände umfassenden Online-Katalog der Humboldt-Universität zu Berlin zu entsprechenden Stichworten.

Wie in der Abbildung ersichtlich, ist das Ergebnis recht dürftig: Nur insgesamt vier Treffer werden bei der Eingabe der Stichworte „Schulleitung Belastung“, „Schulleiter Belastung“ und „Schulleitung Gesundheit“ erzielt. Die Stichworte „Schulleiter Gesundheit“, „Schulleitungsgesundheit“ und „Schulleiterbelastung“ bleiben jeweils ergebnislos. Zum Vergleich: Bei analoger Suche nach Literatur zu Belastung bzw. Gesundheit von Lehrkräften resultieren insgesamt 85 Titel. Unter den vier aufgeführten Titeln zum Thema „Schulleitungsgesundheit“ stellte sich zudem lediglich die Veröffentlichung „Gesundheitsmanagement in der Schule“ (Harazd, Gieske & Rolff, 2009) trotz Fokus auf den Lehrkräften einzig als unmittelbar relevant heraus (siehe 2.2.3.2). Die Arbeiten von Olbrich (1997) und Döbrich, Huck und Roth (1995) besitzen dagegen nach näherer Prüfung nur eingeschränkte aktuelle Gültigkeit und Relevanz für die unmittelbare Frage der Schulleitungsgesundheit. Auszüge aus Döbrich et al. (1995) wurden unter 2.1.3 bei den Rahmenbedingungen von Schulleitung berichtet. Das arbeits- und organisationspsychologische Werk „Arbeitsort Schule“ (Krause, Schüpbach, Ulich & Wülser, 2008) beinhaltet Beiträge, die sich unter anderem mit der Lehrergesundheit/-belastung und den Einflussmöglichkeiten der Schulleitung, nicht aber mit der Schulleitungsgesundheit/-belastung als solcher beschäftigen.

Ich bin hier: Startseite > Online-Katalog > HU Berlin Katalog

Startseite | Seitenübersicht | A-Z | Glossar | Kontakt

Suchen & Kataloge | Standorte | Fächer | Öffnungszeiten | Über uns

Abmelden | Suche | Suchgeschichte | Benutzerkonto | Altbestand | HU-Kataloge | Hilfe/FAQ

!! Bitte melden Sie sich nach der Recherche und Bestellung wieder ab !!

Alle auswählen | Auswahl aufheben | Auswahl->Vollanzeige | Speichern/Senden | Modifizieren

Ergebnisse: Alle= Schulleitung Belastung - Sortiert nach: Jahr, dann Autor - maximal 1000 Ergebnisse werden angezeigt
Sortieroptionen: [Autor/Titel auf](#) [Autor/Titel ab](#) [Titel/Jahr auf](#) [Titel/Jahr ab](#) [Jahr/Autor ab](#) [Jahr/Titel ab](#)

Titel 1 - 2 von 2 Gehe zu #

#	Autor	Titel	Bd.	Jahr
1	<input type="checkbox"/> Krause, Andreas	Arbeitsort Schule		2008
2	<input type="checkbox"/> Olbrich, Heike	Schulleitung - eine psychologische Herausforderung?		1997

Ergebnisse: Alle= Schulleiter Belastung - Sortiert nach: Jahr, dann Autor - maximal 1000 Ergebnisse werden angezeigt
Sortieroptionen: [Autor/Titel auf](#) [Autor/Titel ab](#) [Titel/Jahr auf](#) [Titel/Jahr ab](#) [Jahr/Autor ab](#) [Jahr/Titel ab](#)

Titel 1 - 2 von 2 Gehe zu #

#	Autor	Titel	Bd.	Jahr
1	<input type="checkbox"/> Olbrich, Heike	Schulleitung - eine psychologische Herausforderung?		1997
2	<input type="checkbox"/> Döbrich, Peter	Zur Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern	16	1995

Ergebnisse: Alle= Schulleitung Gesundheit - Sortiert nach: Jahr, dann Autor - maximal 1000 Ergebnisse werden angezeigt
Sortieroptionen: [Autor/Titel auf](#) [Autor/Titel ab](#) [Titel/Jahr auf](#) [Titel/Jahr ab](#) [Jahr/Autor ab](#) [Jahr/Titel ab](#)

Titel 1 - 1 von 1 Gehe zu #

#	Autor	Titel	Bd.	Jahr
1	<input type="checkbox"/> Haradz, Bea	Gesundheitsmanagement in der Schule		2009

Abbildung 2.2.4: Ergebnisse der Literaturrecherche zu den Stichworten „Schulleitung Belastung“, „Schulleiter Belastung“ und „Schulleitung Gesundheit“ im Online Katalog der Humboldt-Universität zu Berlin (Zugriff am 3.1.2011, http://opac.hu-berlin.de/F/?func=file&file_name=find-b)

Dass der Arbeitsort Schule mit seinen gesundheitlichen Implikationen in erster Linie mit dem Beruf des Lehrers assoziiert wird und weniger mit der schulischen Führung, wird dabei aus Sicht der vorliegenden Arbeit als symptomatisch für ein in der Literatur offenbar gering ausgeprägtes Bewusstsein für Fragen der Schulleitungsgesundheit/-belastung bewertet, findet sich diese Betrachtungsweise doch auch in zahlreichen weiteren Veröffentlichungen: Insbesondere die jüngst erschienene Literatur zur schulischen Gesundheit, seien es wissenschaftliche Buchveröffentlichungen, Fachartikel, Berichte über Gesundheitsprogramme, Beiträge in Schulleitungszeitschriften oder praktische Handreichungen für Schulleitungen, konzentriert sich oft zum einen auf die Schülersgesundheit, die nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht, sowie zum anderen auf die Lehrgesundheit (siehe 2.2.2), verbunden mit an die Schulleitung formulierten Erwartungen einer gezielten Einflussnahme (vgl. z.B. Brägger, Posse & Israel, 2008; Sommer, Altenstein, Kuhn & Wiesmann, 2006; Wicki & Bürgisser, 2008). Die Gesundheit der Schulleitungen selbst aber sowie Anregungen, wie diese unterstützt werden kann, ist kaum expliziter Gegenstand der Veröffentlichungen. Das unterstreichen auch Schäffer-Külz und Konradt (2009): „In der empirischen Forschung bezüglich Belastungen in Schulen wurde bisher hauptsächlich die Lehrer- und Schülerperspektive untersucht, nicht jedoch die spezifische Situation von Schulleitern“ (S. 63).

Selbstverständlich reichen die beispielhaft zitierten und subjektiv interpretierten Literaturrecherchen nicht aus, um ein vollständiges Bild der empirischen Forschungssituation zu Fragen der Schulleitungsgesundheit/-belastung zu zeichnen. Sie vermitteln jedoch einen brauchbaren ersten Eindruck über den Stellenwert dieser Fragen. Und auch bei tiefergehender Recherche nach empirischer Forschung, z.B. unter Einbeziehung von Beiträgen in einschlägigen Zeitschriften, ändert sich die Situation nicht wesentlich: Zwar lassen sich einige hilfreiche empirische Untersuchungen zu Schulleitungsgesundheit bzw. -belastung finden (siehe 2.2.3.2), generell aber muss zusammenfassend festgestellt werden, dass diese national wie international rar sind. Diese Einschätzung teilen auch die wenigen Autoren, die sich entsprechenden Themenstellungen gewidmet haben. Beispielsweise konstatieren Behr, Valentin und Ramos-Weisser (2003): „Insbesondere gibt es – auch international – kaum empirische Studien. Wir wissen eigentlich nicht, wie belastet Schulleitungen sind und was sie am meisten belastet.“ (S. 210). Warwas (2008) resümiert die Forschungssituation ähnlich – wie auch in der Einleitung bereits zitiert: „Für das Amt Schulleitung existieren bislang weder umfängliche, empirisch abgesicherte Arbeitsanalysen . . . noch eine systematische Erfassung der psychophysischen Beanspruchungsmuster der Positionsinhaber“ (S. 152). Warwas (2009) wiederholt diese Diagnose in einem jüngst erschienenen Beitrag: „Erscheinungsformen und Determinanten der Beanspruchung schulischer Leitungspersonen wurden bis dato kaum systematisch analysiert“ (S. 479).

Über mögliche Gründe kann dabei nur gemutmaßt werden: Die Schulleitungsforschung insbesondere im deutschsprachigen Raum ist generell noch recht jung. Fragen der Schulleitung waren in der deutschen Schulgeschichte stets gegenüber Fragen des Unterrichts, der Erziehung und des Lehrerberufs und dessen Entwicklung von untergeordneter Bedeutung (Wissinger & Huber, 2002). Als weiterer Grund kann ein nach wie vor geringes Bewusstsein der Eigenständigkeit des Schulleiterberufs vermutet werden, wie es sich z.B. in Forderungen von Schulleitungsverbänden nach einer noch ausstehenden flächendeckenden Anerkennung als eigener Beruf ausdrückt. Aufgrund der Nähe zum Lehrerberuf (z.B. durch die Rekrutierung aus der Lehrtätigkeit, die eigene Unterrichtsverpflichtung, das oft ungeklärte Rollenverständnis) scheint es naheliegend zu sein, Schulleitungen als „eine besondere Art von Lehrern“ zu behandeln. Ein Hinweis darauf sind Untersuchungen, die sich unter anderem mit Aspekten beruflicher Belastung beschäftigen, in denen die befragten Lehrerinnen und Lehrer eingeteilt werden in „Mitglied der Schulleitung ja/nein“ (z.B. Bauer & Kanders, 1999; Kanders & Rösner, 2006). Als ein weiterer Grund für die verhältnismäßig geringe Aufmerksamkeit, die Fragen der Schulleitungsgesundheit/-belastung zu Teil wird, ist die verhältnismäßig große Aufmerksamkeit, die Fragen der Schüler- und Lehrgesundheit berechtigterweise einnehmen, denkbar – in dem Sinne, als dass hier offenbar erheblicher und allein aufgrund der größeren Anzahl an betroffenen Personen breiter spürbarer Handlungsdruck vorherrscht.

Trotz aller potenziellen plausiblen Ursachen jedoch steht das geringe Ausmaß an empirischer Forschung zur Schulleitungsgesundheit/-belastung in einem gewissen Widerspruch zu den zahlreichen theoretischen Arbeiten der letzten Jahre innerhalb der Schulleitungsforschung, die die neuen Anforderungen an Schule sowie die damit verbundenen Auswirkungen auf die Schulleitungstätigkeit eindrucksvoll herausgearbeitet haben (siehe 2.1.1 und 2.1.2; vgl. auch Warwas, 2008). Oftmals münden diese Arbeiten in direkten Forderungen nach entsprechender Professionalisierung von Schulleitung, z.B. in Form einer optimierten Qualifizierung (siehe 2.1.5). Jedoch entsteht der Eindruck, dass ein entscheidendes Bindeglied fehlt, nämlich umfängliche, empirisch gesicherte Belastungs- und Beanspruchungsanalysen. Derartige Analysen würden eine gezielte Abstimmung von Qualifizierungsaktivitäten auf die Bedürfnisse der Schulleitungen erst ermöglichen. Zu diesem Fazit kommt auch Huber (2008) und fordert: „Sinnvoll wäre die Durchführung von Tätigkeits-, Anforderungs- und Belastungsstudien bzw. Bedarfsanalysen, um festzustellen, wo die gegenwärtigen Bedürfnisse von schon länger amtierenden Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. von sich bewerbenden und neu ernannten Schulleitern liegen“ (S. 45 f.).

Das Defizit an derartiger empirischer Forschung fällt dabei umso mehr auf angesichts der Vielzahl an auf die Praxis der Schulleitung ausgerichteten Ratgebern und Handbüchern, die den Bedarf der Schulleitungen nach konkreten Hilfestellungen zur Bewältigung der neuen Anforderungen erkannt haben, ein breites Themenspektrum abdecken und zu nahezu allen Rollenfacetten der Schulleitung (siehe 2.1.2) praktische Tipps bereit halten. Beispielhaft können hier Titel genannt werden wie „Geld liegt auf der Straße – Fundraising und Sponsoring für Schulen“ (Böttcher, 2006), „Schulen stellen sich dar – Präsentation und Profilierung der Schule durch Öffentlichkeitsarbeit“ (Regenthal, 2005), „Dicke Luft im Lehrerzimmer – Konfliktmanagement für Schulleitungen“ (Knapp, Neubauer & Wichterich, 2004), „Selbstcoaching für Schulleiterinnen und Schulleiter“ (Miller, 2010), „Der 48-Stunden-Tag – Zeitmanagement für Schulleitungen“ (Deister, 2005) oder „Wie soll ich das nur alles schaffen? Schulleitungskoaching für die neuen Anforderungen“ (Regenthal, 2008). Jedoch wären auch hier wissenschaftliche Belastungs- und Beanspruchungsanalysen hilfreich und notwendig, um die Angebote noch besser zuschneiden und auf eine wissenschaftliche Grundlage stellen zu können. Einen ersten Ansatzpunkt in diese Richtung, d.h. in Richtung der wissenschaftlichen Fundierung von Ratgebern in diesem Fall zum Thema „Zeitmanagement“, stellt z.B. die Arbeit von Warwas (2008) dar (siehe 2.2.3.2). Zudem setzt die Ratgeberliteratur qua ihres Selbstverständnisses auf Verhaltensprävention, d.h. die Schulleitungen werden dabei unterstützt, mit den an sie gerichteten Anforderungen individuell bestmöglich umzugehen. Die Frage, ob und in welcher Weise über die persönlichen Bewältigungsmöglichkeiten hinaus strukturelle Veränderungen der Tätigkeit (z.B. eine Verringerung der Unterrichtsverpflichtung) im Sinne einer Verhältnisprävention von Seiten der Bildungspolitik angestoßen werden müssen, bleibt

dabei offen und kann ebenfalls nur durch eine verstärkte wissenschaftliche Forschungsaktivität auf dem Gebiet der Schulleitungsgesundheit/-belastung beantwortet werden.

2.2.3.2 Empirische Forschungsarbeiten zur Schulleitungsgesundheit

Im Folgenden werden die bisherigen Erkenntnisse zur Schulleitungsgesundheit/-belastung aus der empirischen Forschung dargestellt (vgl. auch Kranz, 2007), um die aktuelle Forschungslandschaft in Umfang und Aussagekraft – im Vergleich zur Lehrgesundheitsforschung sowie als Hintergrund für die eigenen Arbeit – zu skizzieren und vor allem für die vorliegende Arbeit eine gezielte Hypothesenableitung auf Basis bereits vorhandener Ergebnisse zu ermöglichen. Die berichteten Beiträge wurden dabei nach dem Grad ausgewählt, in dem sie explizit Fragen der Schulleitungsgesundheit/-belastung behandeln. Auf diese Weise konnten 13 empirische Untersuchungen mit unmittelbarer Relevanz identifiziert werden, die in Tabelle 2.2.2 in ihrer zeitlichen Reihenfolge aufgeführt sind. Neun Arbeiten stellen dabei die Schulleitungen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Bei den restlichen vier Beiträgen geht es in erster Linie um die Belastung/Beanspruchung von Lehrkräften; die Befunde zu den Schulleitungen dienen hier der Kontrastierung. Weiterhin handelt es sich ausschließlich um Beiträge, die die gesundheitliche Situation der Schulleitungen in Deutschland beschreiben. Auf die internationale Perspektive wird im Anschluss kurz eingegangen.

Tabelle 2.2.2: Zitierte empirische Forschungsarbeiten zur Schulleitungsgesundheit/-belastung in Deutschland im Überblick

Nr.	Autoren (Erscheinungsjahr)	Hauptthema	Stichprobe	Bundesland	Schularten	Schwerpunkt
1	Neulinger (1990)	Herkunft, Motive, Einstellungen von Schulleitungen	$N = 368$ Schulleitungen	Baden-Württemberg	Grund-, Haupt-, Sonder-, Realschulen, Gymnasien	Schulleitung
2	Storath (1995)	Rollenfindung neuer ernannter Schulleitungen	$N = 131$ Schulleitungen	Bayern	Grund-, Haupt- und Volksschule	Schulleitung
3	Bauer & Kanders (1999)	Belastung und Beanspruchung von Schulleitungsmitgliedern	$N = 984$ Lehrkräfte, davon $n = 90$ Schulleitungen oder stellvertretende Schulleitungen	Keine Angabe	Keine Angabe	Schulleitung
4	Werle (2001)	Selbstkonzept von Schulleitungen	$N = 164$ Schulleitungen	Saarland	Grund-, Gesamt-, erweiterte Realschulen, Schulen für Behinderte, Gymnasien	Schulleitung
5	Behr, Valentin & Ramon-Weisser (2003)	Arbeitsbelastung von Schulleitungen	$N = 72$ Schulleitungen	Baden-Württemberg	Grund- und Hauptschulen	Schulleitung

6	Schaarschmidt (2004)	Belastung/-Beanspruchungssituation von Lehrkräften	Für Deutschland: $N = 7.693$ Lehrkräfte, $N = 411$ Schulleitungen	Keine Angabe (für Schulleitungen)	Keine Angabe (für Schulleitungen)	Lehrkräfte
7	Heyse (2005)	Lehrergesundheit	$N = 288$ frühpensionierte Lehrkräfte, $N = 31$ frühpensionierte Schulleitungen	Keine Angabe	Keine Angabe	Lehrkräfte
8	Kanders & Rösner (2006)	Bild der Schule in der Meinung der Lehrkräfte (IFS-Lehrerbefragung)	$N = 1034$ Lehrkräfte, davon $n = 179$ Mitglieder der Schulleitung	Keine Angabe (für Schulleitungen)	Keine Angabe (für Schulleitungen)	Lehrkräfte
9	Sroka, Isermann & Spasić (2006)	Arbeitsbelastung der Leitungen der MoSeS-Schulen im Vergleich zu der anderer Schulen	$N = 34$ Schulleitungen, stellvertretende Schulleitungen und Schulleitungsmitglieder; davon $n = 18$ MoSeS-Schulen	Brandenburg	Grund-, Ober-, Gesamtschulen, Gymnasien, Oberstufenzentren	Schulleitung
10	Rosenbusch, Braun-Bau & Warwas (2006)	Bestandsaufnahme Schulleitungstätigkeit	$N = 131$ Schulleitungen	Bayern	Volksschulen (Grund-, Haupt-, Teilhauptschulen) und Realschulen	Schulleitung
11	Warwas (2008)	Individuelles Zeitmanagement und Belastungserleben bei Schulleitungen	$N = 861$ Schulleitungen und stellvertretende Schulleitungen (<i>gilt auch für 12</i>)	Bayern (<i>gilt auch für 12</i>)	Grund-, Haupt-, Realschulen, Gymnasien, berufsbildende Schulen (<i>gilt auch für 12</i>)	Schulleitung (<i>gilt auch für 12</i>)
12	Warwas (2009)	Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung				
13	Harazd, Gieske, Gerick & Rolff (2009)	Lehrergesundheit als Aufgabe der Schulleitung	$N = 3400$ Lehrkräfte, $N = 118$ Schulleitungen	Nord-Rhein-Westfalen	Grund-, Gesamtschulen, Gymnasien, Berufskollegs	Lehrkräfte

Neulinger (1990) beschäftigte sich vor allem mit Herkunft, Motiven und Einstellungen von Schulleitungen, lieferte aber auch erste Daten zu Arbeitszeiten, beruflichen Anforderungen und Belastungen sowie Arbeitszufriedenheit von Schulleitungen. Er befragte $N = 368$ baden-württembergische Schulleitungen von Grund- und Hauptschulen, Sonderschulen, Realschulen und Gymnasien und konnte klare Unterschiede in der zeitlichen Belastung je nach Schulform feststellen: Schulleitungen an Sonderschulen wandten am wenigsten Arbeitszeit auf (40 bis 45 Wochenstunden), wobei Schulleitungen an Grund- und Hauptschulen nur unbedeutend höher lagen. Schulleitungen an Realschulen und Gymnasien gaben die höchsten Arbeitszeiten mit 45 bis 50 Wochenstunden an. Diese Einschätzung spiegelte sich auch in den Urteilen zum Belastungserleben: Die Sonderschul-Schulleitungen erlebten sich durch ihren Beruf am wenigsten, die Schulleitungen von Gymnasien und Realschulen am meisten gefordert. Insgesamt wurde die berufliche Belastung zwar als hoch, aber im Mittel noch „als einigermaßen zu bewältigen“ (ebd., S. 223) empfunden. Die psychische Belastung wurde dabei im Vergleich zur intel-

lektuellen und physischen Belastung als vergleichsweise hoch wahrgenommen. Gefragt nach ihrer beruflichen Zufriedenheit, gaben die Schulleitungen insgesamt eine recht hohe Zufriedenheit an, wobei die Sonderschul-Schulleitungen am wenigsten zufrieden, die Gymnasial-Schulleitungen am zufriedensten waren. Neulinger (1990) stellte darüber hinaus sehr unterschiedliche Einstellungen der Schulleitungen z.B. im Hinblick auf die Förderung von Innovationen je nach Schulform fest, kommt aber gesamthaft zu dem Schluss, dass es sich um eine „als homogen zu bezeichnende Gruppe“ (S. 225) handle, von denen „keine wirksamen Impulse zur Weiterentwicklung des Bestehenden zu erwarten“ (ebd.) seien.

Storath (1995) analysierte mittels Fragebogen und ergänzenden Interviews ausführlich die Situation und insbesondere die Rollenfindung von $N = 131$ neu ernannten bayrischen Schulleitungen, d.h. von Schulleitungen, die zwischen zehn und 24 Monaten im Amt und vorrangig an Grund-, Haupt- und Volksschulen tätig waren. Was die zeitliche Belastung anging, entfielen bei circa 82 % der befragten Schulleitungen circa 60 % der Arbeitszeit auf die eigene Unterrichtstätigkeit, nur circa 40 % der Arbeitszeit standen als eigentliche Leitungszeit zur Verfügung. Circa 63 % der Schulleitungen gaben an, mehr als 45 Stunden pro Woche zu arbeiten, also deutlich mehr als die damals geltenden 38,5 Stunden. Circa 96 % wiesen auf eine wesentlich höhere quantitative wie qualitative Belastung im Vergleich zur vorherigen Tätigkeit als Lehrer(in) hin. Circa 97 % waren der Meinung, dass sie im Kollegium akzeptiert wären, und circa 92 %, dass die Schulleitungstätigkeit ihren Erwartungen entspräche. Diese Einschätzungen legten laut Storath (1995) jedoch den Verdacht nahe, dass hier „selbstwertdienliche Antworttendenzen und subjektive Wahrnehmungsverzerrungen“ (S. 185) vorlagen, da die Bewertungen durch die Kollegiumsmitglieder zum Teil anders ausfielen und die Grenzen eigener Gestaltungsmöglichkeiten vor allem in Hindernissen im Kollegium in Form von „Trägheit, Widerstand im Kollegium, Burn-out, wenig Engagement“ (S. 152) gesehen wurden. Bei Bewertung der Belastung durch verschiedene Tätigkeiten rangierten vor allem die gestaltenden Tätigkeiten (z.B. schulische Projekte, konfliktlösende Aktivitäten, Öffentlichkeitsarbeit) im Unterschied zu verwaltenden Tätigkeiten (z.B. Unterrichtsorganisation) auf den vorderen Plätzen. Fragen nach Beziehungsänderungen ergaben, dass die Schulleitungen die häufigsten Beziehungsänderungen zu Kollegen (im Vergleich zu Eltern, Schülern etc.) erlebten und diese am stärksten negativ besetzt waren: Circa 46 % der Schulleitungen nahmen hier eine Verschlechterung der Beziehung wahr. Entsprechend wurde die „Konsumhaltung, Intoleranz, Faulheit im Kollegium“ (S. 176) mit circa 22 % der Nennungen als Hauptärgernis genannt, gefolgt von „Bürokratismus, Statistiken, Verwaltung“ (ebd.) und „Anspruch u. Realität bzgl. des Schulleiterstatus“ (ebd.). Gefragt nach Schlüsselerfahrungen gab knapp die Hälfte der Schulleitungen an, solche gemacht zu haben, circa 74 % schilderten diese als negativ, wobei der Großteil auf Konflikte mit Personen, die häufigsten mit Kolleginnen und Kollegen, entfiel. Circa 95 % der Schulleitungen berichteten aber auch über positive Erlebnisse: Circa 62 % der Nennungen bezogen sich auf Aspekte der Wertschätzung und

Akzeptanz, circa 31 % auf erfolgreiches Agieren und Gestalten und circa 7 % auf das vielfältige Aufgabengebiet. Circa 44 % der Befragten nannten gesundheitliche Beeinträchtigungen, sie erstreckten sich von ständiger Erschöpfung (circa 46 %) über Schlafstörungen (circa 18 %), Kreislaufbeschwerden (circa 15 %) und Magenprobleme (circa 10 %) bis hin zu Migräne, psychosomatische Komplikationen, sonstiges (jeweils circa 4 %). Nach der global erlebten Belastung gefragt, sagten circa 85 %, dass sie ihre Arbeit als „‘eher belastend‘“ (ebd., S. 186) einschätzten, wobei keine Zusammenhänge zu anderen Variablen (z.B. Schülerzahl, Schultyp, Zahl der Dienstjahre) festgestellt werden konnten. Circa 70 % der Schulleitungen gaben darüber hinaus an, die Bewerbung im Nachhinein nicht zu bereuen, die restlichen 30 % stellten die Entscheidung „selten“ oder „manchmal“ in Frage. Es konnten einige Geschlechtsunterschiede diagnostiziert werden: Schulleiterinnen gaben längere wöchentliche Arbeitszeiten an, empfanden die Schulleitungstätigkeit in höherem Maße als erwartungsgemäß und schätzten die Verwaltungstätigkeiten belastender ein als die Gestaltungstätigkeiten. Zusammen mit zahlreichen weiteren Ergebnissen, z.B. auch zum Rekrutierungs- und Qualifizierungserleben, kommt Storath (1995) zu dem Schluss, „daß [sic] die Funktionsübernahme für neu ernannte Schulleiter von einer großen Zahl an empirisch belegten Stressoren begleitet wird“ (S. 227) und damit ein „‘Praxisschock‘“ (ebd.) beim Wechsel von der Lehrer- in die Schulleitungsfunktion als „potentiell [sic] gegeben“ (ebd.) angesehen werden kann.

Bauer und Kanders (1999) berichteten über eine von der Unternehmensberatung „Mummert & Partner“ durchgeführte Analyse der Arbeitszeit von $N = 6.059$ Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen, davon $n = 352$ Mitglieder der Schulleitung. Ein Ergebnis war, „dass in fast allen Schulformen Schulleitungsmitglieder erheblich mehr Arbeitsstunden im Jahr leisten als die Durchschnittslehrkraft“ (Bauer & Kanders, 1999, S. 141) – mit einer Ausnahme, der Hauptschule. Spitzenreiter war die Gesamtschule, d.h. hier waren sowohl von Schulleitungsmitgliedern als auch von Lehrkräften die höchsten Jahresarbeitszeiten zu verzeichnen. Darüber hinaus zeigte sich bei einer eigenen Befragung von $N = 984$ Lehrerinnen und Lehrern, davon $n = 90$ Schulleitungen bzw. stellvertretende Schulleitungen, mit dem Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986; zitiert nach Bauer & Kanders, 1999), dass die Quote der von hohem Burnout betroffenen Schulleitungsmitglieder mit 6 % nur halb so hoch ausfiel wie die der übrigen Lehrkräfte. Ein signifikanter Unterschied zugunsten der Schulleitungsmitglieder ließ sich auch bei der Kategorie verzeichnen, die ein mittleres Maß an Burnout beschreibt. Die Abweichungen zwischen Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern bezogen sich dabei nur auf eine der drei üblichen Dimensionen von Burnout, und zwar auf reduzierte Leistungsfähigkeit, nicht auf Depersonalisation oder emotionale Erschöpfung. Bei den letzteren beiden Burnoutdimensionen hatten Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder vergleichbare Ergebnisse. Ebenfalls keine signifikanten Differenzen bezüglich des Burnouts ließen sich hinsichtlich Geschlecht, Alter und Schulform nachweisen. Die Befunde zu Arbeitszeit und Burnout werden von den Autoren als Un-

terstützung für ihre eingangs formulierte These gesehen, „dass Schulleitungsmitglieder zwar **objektiv stärker belastet werden, psychophysisch jedoch weniger beansprucht sind** als durchschnittliche Organisationsmitglieder“ (Bauer & Kanders, 1999, S. 140). Gründe werden in der freieren Gestaltung der eigenen Arbeit und der damit verbundenen erhöhten Kontrolle über die Situation gesehen. Darüber hinaus war der pädagogische Optimismus, also der Glaube, „sinnvolle und für die Schülerinnen und Schüler nützliche Arbeit zu verrichten“ (ebd., S. 145), bei den Schulleitungsmitgliedern wesentlich höher ausgeprägt als bei den Lehrerinnen und Lehrern. Eine hohe Ausprägung dieser Überzeugung aber, so die Autoren, geht mit niedrigen Burnoutwerten einher und umgekehrt.

Auch wenn die aktuelle Gültigkeit der Befragungsergebnisse der bisher skizzierten Arbeiten der 90er Jahre aufgrund des Wandels der Schulleitungstätigkeit mittlerweile zumindest in Frage steht, lassen die Untersuchungen erste zentrale Tendenzen zur gesundheitlichen Situation der Schulleitungen erkennen, die in den vergangenen zehn Jahren weiterverfolgt wurden.

Werle (2001) befragte $N = 164$ Schulleitungen mittels Fragebogen und vertiefenden Interviews an öffentlichen und allgemeinbildenden Schulen im Saarland zu ihrem Selbstbild und Selbstverständnis, aber auch zu konkreten Arbeitsbedingungen und deren Einschätzung durch die Schulleitungen. Es zeigte sich, dass die befragten Schulleitungen der unterschiedlichen Schulformen je nach Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung und der personellen und sachlichen Ressourcen unterschiedliche Akzente bei der Bewältigung ihrer Aufgabe setzten, z.B. berichteten die Schulleitungen an Schulen mit geringerer Unterrichtsverpflichtung, d.h. an Gymnasien und Gesamtschulen, über einen stärkeren Anteil an Gestaltungsaufgaben, während die Schulleitungen mit größerer Unterrichtsverpflichtung, d.h. z.B. an Grundschulen, wesentlich stärker mit Verwaltungsaufgaben beschäftigt waren. Auch in dieser Untersuchung geben die Schulleitungen an, dass sich die Arbeitsbelastung im Vergleich zu ihrer vorherigen Tätigkeit enorm geändert, d.h. erhöht hätte. Die Schulleitungen schätzten – unabhängig von der Schulform – die physischen, psychischen und intellektuellen Anforderungen, die ihr Beruf an sie stellt, als hoch ein. Zudem beurteilte der überwiegende Teil der Schulleitungen die Gesamtheit aller Belastungen als „nicht als leicht zu bewältigenden Stress“ (S. 337). Dabei zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen: Das Belastungserleben von Schulleitungen an Gymnasien war am geringsten, gefolgt von den Schulen für Behinderte, den erweiterten Realschulen und den Grundschulen; das Belastungserleben an Gesamtschulen war am höchsten. Die Mehrzahl der befragten Schulleitungen forderte mehr Anrechnungsstunden für die Leitungstätigkeit, am meisten diejenigen mit der höchsten Unterrichtsverpflichtung, d.h. die Schulleitungen an Grundschulen, und vergleichbare Einkommen, am wenigsten diejenigen mit dem höchsten Einkommen, d.h. die Schulleitungen an Gymnasien. Ein Aufgeben der Schulleitungsposition hatten die meisten Befragten nicht erwogen, am häufigsten jedoch die Schulleitungen von Gesamt- und Grundschulen. Der Großteil sprach sich darüber hinaus für eine erneute Wahl des Schulleiterberufs aus. Deutlich am skeptischsten waren hier die Schulleitungen von

Gesamtschulen, die mit circa 55 % den Beruf nicht wieder wählen würden, gefolgt von den Schulleitungen an Schulen für Behinderte und Grundschulen. Mit der eigenen Rolle und der Berufsrealität war der überwiegende Teil der Schulleitungen – unabhängig von der Schulform – grundsätzlich eher zufrieden.

Behr et al. (2003) befragten $N = 72$ Schulleitungen von Grund- und Hauptschulen aus Baden-Württemberg in Interviews, in denen standardisierte Fragebogen vorgelegt wurden. Hinsichtlich des Belastungserlebens zeigte sich, dass 87 % der Schulleitungen mit ihrer Berufsrealität zufrieden sind und 90 % diese Laufbahn wieder einschlagen würden, hätten sie erneut die Wahl. Im Mittel beschrieben sich die Schulleitungen als „kaum“ belastet“ (ebd., S. 211). Auf fast allen Skalen des Freiburger Persönlichkeitsinventars (Fahrenberg, Hampel & Selg, 1984; zitiert nach Behr et al., 2003, S. 211) hatten sie günstigere Werte als die Normalbevölkerung: „mehr Lebenszufriedenheit und soziale Orientierung, weniger Gehemmtheit, Aggressivität, körperliche Beschwerden, Gesundheitssorgen und Labilität“ (Behr et al., 2003, S. 211). Dabei ergaben sich für die Schulleiterinnen noch günstigere Ergebnisse als für die Schulleiter. Das Belastungserleben korrelierte signifikant positiv mit der Schulgröße und dem Anteil ausländischer Schüler und signifikant negativ mit dem Zeitbudget für eigenen Unterricht. Die Schulgröße stand in hohem signifikantem Zusammenhang mit der durch Konflikte mit Lehrern und Schülern erlebten Belastung. Bei dem untersuchten Bezug zwischen Belastungserleben und Persönlichkeitsmerkmalen der Schulleitungen ergab sich, dass Schulleitungen, die nur in geringem Umfang Arbeitsstrategien einsetzten, als „lebensunzufrieden, wenig leistungsorientiert, gehemmt, erregbar, stark beansprucht und labil“ (Behr et al., 2003, S. 212) charakterisiert werden konnten. Das Belastungserleben korrelierte signifikant positiv mit den Persönlichkeitsmerkmalen „Erregbarkeit“, „Beanspruchung“, „körperlichen Beschwerden“ und „labiler Emotionalität“ und signifikant negativ mit „Lebenszufriedenheit“. Behr et al. (2003) kamen zu dem Schluss, dass die Befunde auf eine „recht geringe Belastung und ein **überdurchschnittliches persönliches Wohlbefinden der Schulleitungen**“ (S. 212) hinweisen. Belastung würde in erster Linie von Schulleitungen großer Schulen und von Schulleitungen mit ungünstigen Persönlichkeitsmerkmalen erlebt.

Im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie verglich Schaarschmidt (2004b) die Belastungs- und Beanspruchungssituation der Lehrkräfte, erfasst über den AVEM (siehe 2.2.2.3 und 4.2.1.1), mit derjenigen anderer Berufe, unter anderem auch mit der der Schulleitungen. Die Ergebnisse der Schulleitungen fielen grundsätzlich günstiger aus: Sie hatten im Vergleich zu den Lehrkräften höhere Werte in den AVEM-Dimensionen „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „beruflicher Ehrgeiz“, „Distanzierungsfähigkeit“, „offensive Problembewältigung“ und vor allem „Erfolgserleben im Beruf“. Das schlug sich auch in einer anderen AVEM-Musterverteilung nieder, insbesondere in einer anderen Gewichtung des gesunden Musters G: „Den nur 17 % bei den Lehrern stehen 40 % G-Muster-Anteil auf Seiten der Schulleiter gegenüber“ (S. 45).

Heyse (2005) setzte ebenfalls den AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996/2003) ein und stellte die AVEM-Musterverteilungen von $N = 288$ frühpensionierten Lehrkräften $N = 31$ frühpensionierten Schulleitungen gegenüber. Die frühpensionierten Schulleitungen ließen sich wesentlich häufiger dem gesunden Muster G und dem Risikomuster A (Überengagement) zuordnen und weniger oft dem Schonungsmuster S und dem Risikomuster B (Resignation), als das bei den frühpensionierten Lehrkräften der Fall war.

Kanders und Rösner (2006) führten eine umfassende Befragung in Form von standardisierten Interviews mit $N = 1034$ Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Bundesländer und Schulformen durch, darunter auch $n = 179$ Mitglieder der Schulleitung. Unter anderem wurden die Werte des Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986; zitiert nach Bauer & Kanders, 1999, S. 150) erhoben: Eine besonders niedrige Burnout-Rate fand sich bei den Schulleitungsmitgliedern. Der Kategorie „kein bzw. geringes Burnout“ ließen sich 65 % der Schulleitungsmitglieder, aber nur 42 % der Lehrkräfte ohne Leitungsfunktion zuweisen. In der Kategorie „mittleres Burnout“ fanden sich 28 % der Schulleitungsmitglieder, aber ebenfalls 42 % der Lehrkräfte ohne Leitungsfunktion. In der Kategorie „hohes Burnout“ standen 6 % der Schulleitungsmitglieder 16 % der Lehrkräfte gegenüber. Auf die Frage, ob sie wieder Lehrer/in werden würden, hätten sie noch einmal die Wahl, antworteten 93 % der Schulleitungsmitglieder und 81 % der Lehrkräfte ohne Leitungsfunktion mit „ja“. Dabei zeigte sich, dass nur 62 % derjenigen mit hohem Burnout den Beruf wieder wählen würden.

Sroka, Isermann und Spasić (2006) stellten die Frage nach den Auswirkungen der zunehmenden Autonomie von Schule auf die Situation der Schulleitungen und verglichen die Belastung bei Schulleitungen, stellvertretenden Schulleitungen und Mitgliedern von Schulleitungsteams von $N = 18$ Schulen in Brandenburg, die sich an dem Modellvorhaben „Stärkung der Selbstständigkeit von Schule“ (MoSeS) beteiligten, mit einem Sample von $N = 16$ Vergleichsschulen. Die schriftliche Befragung der Schulleitungen ergab folgende Ergebnisse: Die zeitliche Arbeitsbelastung war an den MoSeS-Schulen und dort besonders deutlich für die Schulleitungen gestiegen. Die Reduzierung der Unterrichtszeit, wie sie durch das Modell angestoßen wurde, zeigte Wirkung insofern, dass die Schulleitungen der MoSeS-Schulen im Durchschnitt 2 Stunden weniger unterrichteten als Schulleitungen der Vergleichsschulen. Das Tätigkeitsprofil der Schulleitungen vor und nach dem Modellversuch hatte sich nur moderat verändert, fiel aber deutlich anders aus als das Tätigkeitsprofil der Schulleitungen, die sich nicht an dem Modellversuch beteiligten hatten: Diese gaben einen wesentlich höheren Anteil an Verwaltungs- und Organisationstätigkeiten an, während an den MoSeS-Schulen der Anteil an konzeptionellen Tätigkeiten und an Gremienarbeit deutlich höher war. Nach wie vor dominierten an allen Schulen Tätigkeiten aus dem Bereich „Unterricht und pädagogische Innovation“ mit durchschnittlich circa 23 Stunden pro Woche, jedoch war der Zeitanteil, der auf „Personalführung und Organisationsentwicklung“ entfiel, an den MoSeS-Schulen mit durchschnittlich circa 15 Stunden um ein Drittel höher als an den Vergleichs-

schulen. Bei Vorgabe von 33 potenziell belastenden Faktoren sahen sich die Leitungen sowohl der MoSeS- als auch der Vergleichsschulen „am stärksten durch den unzureichenden Einfluss der Schule auf Personalentscheidungen belastet“ (S. 5), wobei die Schulleitungen der Vergleichsschulen diesen Faktor als noch belastender erlebten. Die Leitungen aller Schulen erwarteten vor allem eine zunehmende Stärkung der schulischen Selbständigkeit, eine Reduktion der Unterrichtsverpflichtung für Schulleitungsmitglieder und den Abbau von Bürokratie, v.a. durch die Reduktion von Berichtspflichten. Spezifisch die Leitungen der MoSeS-Schulen forderten eine stärkere Professionalisierung von Schulleitung (z.B. hinsichtlich Qualifizierung, Coaching), eine Optimierung der Zusammenarbeit mit Schulaufsicht und dem Schulträger sowie eine Reform der schulischen Organisationsstruktur.

Rosenbusch, Braun-Bau und Warwas (2006) befragten $N = 128$ Leitungspersonen verschiedener bayrischer Schulen, d.h. Volksschulen (Grundschulen, Hauptschulen, Teilhauptschulen) und Realschulen, mittels Fragebogen zu ihrer Arbeitssituation. Angesichts der Vielzahl der Befunde werden im Folgenden die für diese Arbeit wichtigsten herausgegriffen: Zunächst zeichnete sich bei einem Vergleich mittelgroßer Schulen eine höhere Unterrichtsverpflichtung an den Volksschulen als an den Realschulen ab (vgl. hierzu auch bereits Wissinger, 1996). Die Schulleitungen an Volksschulen wurden darüber hinaus nach eigenen Angaben in geringerem Maße durch ein Sekretariat unterstützt als die Realschulen, d.h. kaum eine dieser Schulen verfügte über eine volle Kraft. Die Schulleitungen beurteilten die durchlaufenen Qualifizierungsmaßnahmen als mittelmäßig. Weiterhin gaben sie zum großen Teil an, die anfallende Arbeit nicht in dem vorgesehenen Zeitkontingent von 42 Stunden pro Woche bewältigen zu können. Dies galt besonders für die Schulleitungen der Volksschulen. Der Großteil der Schulleitungen weicht daher regelmäßig nach eigenen Angaben auf das Wochenende aus und erledigt einen Teil der anfallenden Aufgaben an mindestens einem Wochentag. Circa 75 % der Befragten gaben darüber hinaus an, „oft“ bzw. „immer“ auch die Ferienzeit zu nutzen, die meisten Führungskräfte schätzten dabei den durchschnittlichen Arbeitsaufwand innerhalb der Ferien auf vier bis fünf Wochen. Sie gaben weiterhin an, dass ein Viertel (Realschule) bis mehr als ein Drittel der Arbeitszeit (Grund- und Hauptschule) außerhalb der Schule erfolge, wobei sich neben Unterschieden je nach Schulart auch deutliche individuelle Differenzen (z.B. recht heterogene Arbeitsweisen) erkennen ließen. Generell konnte aus den Befunden auf eine geringere zeitliche Beanspruchung der Realschulleitungen geschlossen werden, was von den Autoren mit der relativ intensiven Unterstützung durch das Sekretariat und dem stärker reduzierten Unterrichtsdeputat erklärt wurde. Bei der Analyse der Tätigkeitsschwerpunkte kamen Rosenbusch et al. (2006) zu dem Schluss, dass sich „die vielfach geforderte *Akzentverschiebung ‚vom Verwalten zum Gestalten‘ noch nicht flächendeckend durchsetzen konnte*“ (S. 96). So rangierten administrative Aufgaben mit 33 % auf dem ersten Platz, gefolgt von Personalführungsaufgaben mit 26 %, Aufgaben der Unterrichtsorganisation mit 20 % und dem Aufbau und der Pflege von externen Kooperationen mit 19 %. Der Anteil administrativer Tätigkeiten war dabei in den

Grundschulen höher, der Anteil an Tätigkeiten, die sich der Personalführung zuordnen ließen, an Realschulen – die Schulleitungen haben hier in der Interpretation der Autoren durch die genannten günstigeren Rahmenbedingungen offenbar mehr zeitliche Freiräume, die sie in die Arbeit mit den Lehrkräften investieren können. Das schlug sich auch in den Einschätzungen des eigenen Arbeits- und Zeitmanagements nieder: Die Schulleitungen der Realschulen gaben an, ihre täglichen Aufgaben häufiger durch einen geregelten Zeitplan zu strukturieren, sich weniger in Hektik zu fühlen bei der Aufgabenerfüllung und besser Privat- und Berufsleben voneinander trennen zu können. Was die Aufgabengewichtungen anging, zeigte sich, dass die Schulleitungen an größeren Schulen tendenziell mehr Zeit für Mitarbeiterführung und weniger Zeit für Organisation und Administration aufwandten. Neben objektivierbaren Beschreibungen der eigenen Arbeitssituation machten die Schulleitungen auch Angaben zum subjektiven Belastungserleben. Die allgemeine berufliche Leistungsfähigkeit wurde von den meisten Befragten gut bis sehr gut eingeschätzt, der persönliche Gesundheitszustand nur gut bis zufriedenstellend. Zwischen circa einem Viertel (Realschulschulleitungen) und der Hälfte (Schulleitungen der Grund- und Teilhauptschulen) berichteten über gesundheitliche Probleme, für die sie ihren Arbeitsalltag verantwortlich machten. 30 bis 40 % der Leitungspersonen verspürten darüber hinaus nach eigenen Angaben gelegentlich den Wunsch, frühzeitig in Ruhestand zu gehen, und begründeten dies ausdrücklich mit der beruflichen Belastung. Die gesundheitlichen Beeinträchtigungen fielen dabei bei den Schulleitungen der Realschulen am geringsten aus. Als stressinduzierende Faktoren gaben die Schulleitungen – bei einigen Unterschieden je nach Schulart – einen grundsätzlichen Mangel an Zeit, Umsetzung nicht ausgereifter behördlicher Neuerungen und Erlasse, Lehrerkrätemangel und Probleme mit Eltern sowie Auseinandersetzungen mit den Lehrerkollegien an. Ein kooperatives Lehrerkollegium wurde gleichzeitig als wesentlicher entlastender Faktor genannt. Weitere entlastende Faktoren in der Meinung der Schulleitungen waren ehrenamtlich tätige Eltern und Hilfestellungen des Schulamtes. Was die Rolle des Staates anging, ergab sich ein deutlicher Schulartunterschied: Immerhin nahm ein knappes Drittel der Realschulleitungen eine hohe staatliche Unterstützung ihrer Tätigkeit wahr. Die überwiegende Mehrheit der übrigen Führungskräfte jedoch sprach dem Staat diese Funktion ab: „Das Gefühl, im Stich gelassen worden zu sein, scheint dominant entwickelt, ...“ (S. 99). Eine markante Differenz in der Bewertung von Schulleitungen verschiedener Schularten zeigte sich auch bei der Einschätzung der allgemeinen Zufriedenheit: Circa 97 % der Realschulschulleitungen waren mit ihrer generellen beruflichen Situation zufrieden, jedoch nur 55 % ihrer Kollegen an den Volksschulen. Mit überragender Mehrheit gaben die Schulleitungen übereinstimmend an, einer interessanten und abwechslungsreichen Arbeit nachzugehen und nur eingeschränkt zufrieden mit ihrem beruflichen Ansehen in der Öffentlichkeit zu sein. Die Realschulschulleitungen waren jedoch deutlich zufriedener mit Fort- und Weiterbildungsangeboten und ihrer Bezahlung als die Schulleitungen von Volksschulen. Die Führungskräfte der Volksschulen hatten darüber hinaus nach eigener Angabe pädagogische Ansprüche

im Rahmen ihrer Tätigkeit weit mehr zurückgenommen als die Schulleitungen der Realschulen. Die meisten Schulleitungen würden sich „jederzeit“ oder „wahrscheinlich“ noch einmal als Schulleiter/-in bewerben, dabei 93 % der Realschulschulleitungen, aber nur 77 % der Führungskräfte an Volksschulen. Diese Führungskräfte empfanden auch häufiger den Wunsch nach einem Berufswechsel als ihre Kolleginnen und Kollegen an den Realschulen. Rosenbusch et al. (2006) resümierten: „In der *Gesamtbetrachtung* legen die erhobenen Daten den Schluss nahe, dass *berufsbedingter Stress und Überforderung von pädagogischen Führungskräften an keiner der untersuchten Schularten einen Ausnahmefall darstellt*, wobei an den Realschulen noch vergleichsweise niedrigere Belastungs- und höhere Zufriedenheitswerte erzielt werden“ (S. 100).

Warwas (2008) setzte an den Hinweisen auf die Rolle der eigenen Arbeitsorganisation für das Belastungserleben schulischer Führungskräfte an (vgl. Rosenbusch et al., 2006). Ausgehend von der impliziten Annahme der Ratgeberliteratur, dass gelungenes Zeitmanagement mit geringeren negativen Beanspruchungsreaktionen einhergeht, untersuchte sie die Auswirkungen von Zeitmanagement-Methoden auf die berufliche Beanspruchung. Datenbasis bildete eine standardisierte schriftliche Befragung von $N = 861$ schulischen Führungskräften an Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und berufsbildenden Schulen in Bayern, davon $n = 789$ in der Position des/-r Schulleiters/-in, $n = 53$ in der Position des/-r Stellvertreters/-in. Die Erhebung des Belastungserlebens anhand einer Gesamtskala mit den vier Subskalen „Physische und psychische Beeinträchtigungen“, „Zeitstress“, „Normativer Druck“ und „Feedback-Defizit“ ergab zunächst ein mittleres Niveau subjektiver Belastung. „Im Gegensatz zur Berufsgruppe der Lehrer/innen ... lassen sich bei schulischem Leitungspersonal in der globalen Betrachtung keine Indizien einer massiven Überforderung oder Überanstrengung feststellen.“ (Warwas, 2008, S. 156 f.). Es konnten jedoch erhebliche interindividuelle Schwankungen im Belastungserleben festgestellt werden. Vor allem die Facetten des „Feedback-Defizits“, d.h. mangelnde positive Rückmeldung sowie fehlende Erfolgserlebnisse und Anerkennung, erlebten die Schulleitungen als belastend. Erwartungskonform zeigte sich zwischen dem Einsatz von Zeitmanagement-Methoden und dem Belastungserleben eine hochsignifikante, negative Beziehung in mittlerer Höhe – und zwar für jede Zeitmanagement-Komponente und für jede Facette des Belastungserlebens. Am bedeutendsten war dabei die Kategorie „Störungsmanagement und Zeitdisziplin“: „Je besser es einer Führungskraft gelingt, Störquellen zu kontrollieren und eigene Zeitpläne durchzusetzen, desto weniger fühlt sie sich unter Zeit-, Verantwortungs- und Erwartungsdruck, und desto weniger fühlt sie sich in Gesundheit und Wohlbefinden oder durch ausbleibende Erfolgserlebnisse beeinträchtigt“ (ebd., S. 157 f.). In einer vergleichenden Analyse möglicher Prädiktoren auf das Belastungserleben war jedoch der Anforderungsreichtum des Berufsbilds, verstanden in Begriffen wie Vielschichtigkeit der beruflichen Aufgaben, umfängliche Bürokratie- und Verwaltungsarbeit, fragmentierter Arbeitsalltag, noch stärker in seiner belastungsinduzierenden Wirkung. Bei Untersuchung von potenziell relevanten Einflussfaktoren (z.B.

Geschlecht, Berufserfahrung) auf das individuelle Zeitmanagement, stellten sich die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung und die Höhe der eigenen Unterrichtsverpflichtung als substanziell heraus. Demnach nutzen Führungskräfte, die eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung haben, Zeitmanagement-Methoden intensiver als diejenigen, die eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung haben. Darüber hinaus verwendete diejenige Gruppe von schulischen Führungskräften, die über eine geringe Unterrichtsverpflichtung verfügten, in größerem Umfang Zeitmanagement-Methoden, als diejenigen schulischen Führungskräfte mit mittlerer oder hoher Unterrichtsverpflichtung. Auf diese Weise konnte die Untersuchung belegen, „dass sich interindividuelle Unterschiede in der subjektiven Belastung nur durch ein *Zusammenspiel von Bedingungsfaktoren* erklären lassen, die in der Persönlichkeit und den Arbeitsweisen der Führungskraft einerseits sowie in diversen strukturellen und organisationsspezifischen Kontextbedingungen andererseits anzusiedeln sind“ (ebd., S. 164 f.). Mit Blick auf die unter 2.2.2.4 skizzierte Diskussion um die relative Bedeutung von Person- und Bedingungsfaktoren innerhalb der Forschung zur Lehrergesundheit belegt diese Untersuchung folglich die Rolle beider Größen für die Schulleitungsgesundheit. Warwas (2008) resümiert: „Mit den empirischen Befunden werden die Annahmen des transaktionalen Stressmodells untermauert, das bei der Entstehung beruflicher Beanspruchung von einer Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt ausgeht und die Relevanz individueller Bewältigungsstrategien betont“ (S. 165).

Dieselbe Stichprobe ist auch Grundlage eines noch aktuelleren Beitrags von Warwas (2009), der das berufliche Selbstverständnis in Beziehung zum Zufriedenheits- und Belastungserleben der Schulleitungen setzt. Unter Einsatz clusteranalytischer Verfahren wurden fünf homogene Gruppen schulischer Leitungskräfte anhand ihrer Angaben in einem Führungsfragebogen identifiziert, „die sich in der subjektiven Gewichtung beruflicher Rollensegmente systematisch unterscheiden“ (S. 486). Die „*Pädagogische Führungskraft*“ (S. 487) wird dabei als Leitungsperson mit einem „klaren Führungsanspruch mit inhaltlicher Richtlinienkompetenz unter deutlicher Zurückweisung administrativer Aufgaben“ (ebd.) beschrieben – im Unterschied zur „*Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben*“ (ebd.), die sich stärker mit der Abwicklung administrativer Prozesse befasst und für die eine harmonische Integration in das Kollegium sowie Respekt vor der Autonomie der anderen, als gleichberechtigt wahrgenommenen Lehrkräfte zum Selbstverständnis gehört. Bei dem „*Vorgesetzten mit pädagogischer Verantwortung*“ (S. 488) sind dagegen bei vorhandenem hierarchischem Gefälle „aktiv-gestaltende“ (ebd.) und „vollziehend-administrative Elemente“ (ebd.) etwa gleichstark ausgeprägt. Der partnerschaftliche „*Teamleiter*“ (ebd.) sieht sich selbst weniger als den herausragenden, visionären Experten in pädagogischen Fragen, legt aber auf pädagogische Qualitätsentwicklung großen Wert und damit auch auf Fragen der Personalführung. Das Selbstverständnis des „*Generalisten*“ (ebd.) schließlich vereint konfligierende Anforderungen in sich, d.h. diese Schulleitungen sind z.B. dem Gedanken der Gleichberechtigung mit den Lehrkräften verhaftet, haben aber gleichzeitig den Anspruch, eine hervor-

gehobene Führungsposition innerhalb des Kollegiums einzunehmen. Bei Analyse von Unterschieden nach Geschlecht, Schulart und Schulgröße zeigten sich keine Differenzen in der Clusterzugehörigkeit zwischen Schulleitern und Schulleiterinnen, wohl aber je nach Schulart und Schulgröße: Knapp die Hälfte der Schulleitungen, die sich den Clustern „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“ und „Generalist“ zuordnen ließen, arbeiteten an Grund- und Hauptschulen. Die Schulleitungen der Cluster „Pädagogische Führungskraft“ und „Teamleiter“ verteilten sich dagegen deutlich gleichmäßiger über die verschiedenen Schultypen. Der Typ „Vorgesetzter mit pädagogischer Verantwortung“ fand sich an Realschulen recht selten. Was die Schulgröße anging, unterrichteten die Schulleitungstypen „pädagogische Führungskraft“ und „Vorgesetzter mit pädagogischer Verantwortung“ an den schülerstärksten Schulen, die „Generalisten“ und „Lehrkräfte mit Verwaltungsaufgaben“ an den Schulen, die hinsichtlich der Schülerzahl im Mittelfeld lagen. Die Schulleitungen, die dem Cluster „Teamleiter“ zuzurechnen waren, führten die relativ kleinsten Schulen. Im Hinblick auf die verschiedenen Facetten des abgefragten Beanspruchungserlebens nahmen die Schulleitungen clusterunabhängig ein Feedbackdefizit wahr (siehe auch oben), gefolgt von Zeitstress, physischen und psychischen Beeinträchtigungen und normativem Druck, auch wenn grundsätzlich eine moderate Beanspruchung und erhöhte bis hohe Zufriedenheitswerte diagnostiziert werden konnten. Für die fünf Cluster konnten in der Untersuchung außerdem durchgängig statistisch signifikante und praktisch bedeutsame Differenzen bei der beruflichen Beanspruchung nachgewiesen werden. Dabei schnitten diejenigen Schulleitungen, deren Selbstverständnis auf mangelnde Rollendistanz bzw. auf ungelöste Rollenkonflikte schließen ließ, also diejenigen aus den Clustern „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“ und „Generalist“, am kritischsten ab. Am günstigsten waren die Ergebnisse für die Schulleitungen, die sich den Clustern „Pädagogische Führungskraft“ und „Teamleiter“ zuordnen ließen. Schulleitungen des Clusters „Vorgesetzter mit pädagogischer Verantwortung“ nahmen eine mittlere Stellung beim beruflichen Beanspruchungserleben ein. Analog dazu verhielt es sich auch, was die Zufriedenheitswerte anging: Schulleitungen der Cluster „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“ und „Generalist“ waren signifikant unzufriedener als ihre Kollegen der anderen Cluster. Diese Befunde blieben auch nach Kontrolle von ausgewählten person- und kontextbezogenen Einflussfaktoren bestehen. Desweiteren ergab die nähere Analyse, dass Schulleitungen an Grund- und Hauptschulen sowie an kleinen Schulen eine besondere Belastung erleben und generell unzufriedener sind als die Schulleitungen der anderen Schulen. Außerdem schätzten weibliche Führungskräfte ihre Zufriedenheit etwas höher ein als männliche Führungskräfte. Warwas (2009) schlussfolgert aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung, dass keine Gefährdungslage bestünde, „die eine Einstufung der zugehörigen Schulleiter(innen) als gesundheitspsychologische Risikopopulation rechtfertigen würde ...“ (S. 494). Als Ergebnis der Studie müsse jedoch festgehalten werden, dass „die Cluster *Generalist* sowie *Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben* vergleichsweise ausgeprägte Beanspruchungsreaktionen“ (ebd.) aufwiesen. Als klaren Erkenntnisgewinn wertet sie den Nachweis, dass einer

„individuellen Konfiguration des beruflichen Rollenhaushalts“ (ebd.) eine maßgebliche Bedeutung hinsichtlich des Beanspruchungserlebens zukommt.

Im Vordergrund der letzten hier aufgeführten Veröffentlichung von Harazd et al. (2009) standen zwar die Auswirkungen von schulischem Führungshandeln auf schulische Qualität und Lehrergesundheit (vgl. auch 2.2.2.5.2), die Autoren lieferten jedoch auch Daten zur Schulleitungsgesundheit. Sie verglichen die Angaben in einem Online-Fragebogen zu Beanspruchungsfolgen der beruflichen Tätigkeit von circa $N = 3400$ Lehrerinnen und Lehrer mit den Angaben von $N = 118$ Schulleitungen an insgesamt 125 Schulen (Grundschulen, Gesamtschulen, Berufskollegs und Gymnasien) in Nord-Rhein-Westfalen. Zur Erfassung von emotionaler Erschöpfung als einer negativen Beanspruchungsfolge wurde dabei eine gekürzte Skala des Maslach Burnout Inventory in der deutschen Übersetzung von Barth (1985, zitiert nach Harazd et al., 2009, S. 49) eingesetzt. Es zeigte sich, dass die Schulleitungen signifikant und praktisch bedeutsam weniger emotional erschöpft waren als die Lehrkräfte. Die Untersuchung betrachtete auch positive Beanspruchungsfolgen, operationalisiert über das emotionale, körperliche und kognitive Wohlbefinden anhand der deutschen Fassung des WHO-5 Wohlbefindens-Indexes (Version II) (Bech, 2004; Bech, Olsen, Kjoller & Rasmussen, 2003; beide Quellen zitiert nach Harazd et al., 2009, S. 50). Auch hier hatten die Schulleitungen signifikant und praktisch bedeutsam günstigere Werte als die Lehrkräfte, d.h. sie fühlten sich deutlich wohler. Harazd et al. (2009) fassen zusammen: „Schulleiter sind gesünder als Lehrkräfte“ (S. 62). Die Autoren mutmaßen auch über potenzielle Gründe, z.B. eine offensivere Problembewältigung, eine geringere Resignationstendenz, eine stärker ausgeprägte Abgrenzungsfähigkeit gegenüber Arbeitsbelastungen, eine größere Autonomie oder vielfältigere Aufgaben von Schulleitungen. Auch ein systematischer Auswahleffekt könne bedeutsam sein, wonach eher gesundheitlich gut gestellte Lehrkräfte den Aufstieg zur Schulleitung anstreben. In diesem Zusammenhang weisen die Autoren aber auf die nach wie vor unzureichende Forschung auf diesem Gebiet hin – besonders bemerkenswert angesichts der Tatsache, dass ihr Beitrag der jüngsten Vergangenheit zuzurechnen ist: „All diese Erklärungsansätze sind jedoch Vermutungen, da empirische Belege derzeit noch fehlen. Weniger intensiv erforscht als die Lehrergesundheit ist die Gesundheit . . . von Schulleitern.“ (Harazd et al., 2009, S. 61). Sie fordern weiterhin: „Obwohl Schulleiter im Durchschnitt gesünder sind als Lehrkräfte, sollte die Erforschung von Gesundheit . . . ebenso bewusst vorangetrieben werden wie für Lehrkräfte, da die Vermutung nahe liegt, dass nur gesunde Schulleiter auch für eine gesunde Schule sorgen können“ (ebd.). Ein Ausfall der Schulleitungen durch Krankheit könne von den Schulen angesichts der höheren Verantwortung der Schulleitungen sogar schlechter als bei den Lehrkräften kompensiert werden. Einen Hinweis auf einen solchen Zusammenhang zwischen Schulleitungsgesundheit und Lehrergesundheit lieferte die Studie von Harazd et al. (2009) ebenfalls: Es konnte zumindest für kleinere Schulen wie den Grundschulen ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Schulleitungen und dem des Kollegiums, möglicherweise aufgrund engeren Kon-

takts, nachgewiesen werden. Darüber hinaus fragten die Autoren auch nach als belastend wahrgenommenen Arbeitsaufgaben: Die Schulleitungen wurden durch die Vermittlung von Anordnungen des Schulministeriums und administrative Tätigkeiten am stärksten beansprucht. Alle anderen Aufgabenbereiche wurden als relativ wenig belastend eingestuft. Die geringste Beanspruchung erlebten die Schulleitungen durch die Zusammenarbeit mit dem Kollegium, was gemäß Harazd et al. (2009) „angeichts des darin liegenden Konfliktpotenzials bemerkenswert ist“ (S. 75). In der Wahrnehmung von Arbeitsaufgaben ergaben sich jedoch deutliche schulformspezifische Unterschiede, insbesondere unterschieden sich Schulleitungen an Grundschulen in ihrer Belastungswahrnehmung von Schulleitungen anderer Schularten: An Grundschulen wurden die Zusammenarbeit mit Eltern, die Öffentlichkeitsarbeit, administrative Tätigkeiten, die Personalführung und -entwicklung inklusive der Übernahme der Leitungsrolle als schwieriger und beanspruchender erlebt als an den anderen Schulen, insbesondere im Vergleich zu den Gymnasien. Auch die eigene Unterrichtstätigkeit wurde an den Grundschulen als deutlich beanspruchender erlebt, was von den Autoren unter anderem mit der deutlich höheren Unterrichtsverpflichtung von Schulleitungen an Grundschulen in der Stichprobe in Relation zu den anderen untersuchten Schulformen erklärt wurde.

Den Überblick über Erkenntnisse zur Schulleitungsgesundheit abschließend abrundend, sei noch kurz die internationale Perspektive angerissen: Wissinger (2002) befragte insgesamt $N = 1006$ Schulleitungen aus Ländern mit zentral organisierten Systemen (Österreich, Frankreich, Deutschland) und aus Ländern mit dezentral organisierten Systemen (Dänemark, Schweden und USA), wobei sich die deutsche Stichprobe auf $n = 137$ Schulleitungen belief. Themen der Studie waren Aufgabenteilung und Verantwortung in schulischen Angelegenheiten sowie Tätigkeitsbereiche der Schulleitungen. Dabei zeigte sich, dass der Anteil pädagogischer Tätigkeiten (z.B. Unterrichten) im internationalen Durchschnitt mit 30 Stunden pro Monat geringer war als der Anteil an Verwaltungstätigkeiten (z.B. interne Verwaltungsaufgaben) mit 51 Stunden pro Monat sowie an Management- und Führungstätigkeiten (z.B. Elterngespräche, Lehrereinstellungen), die mit 55 Stunden pro Monat den größten Teil der Arbeitszeit ausmachten. 20 Stunden pro Monat wurden durchschnittlich für weitere Tätigkeiten aufgewendet. Es ließen sich zudem klare länderspezifische Ausprägungen erkennen: In zentral organisierten Ländern, d.h. auch in Deutschland, war nach Angabe der Schulleitungen der Anteil der Verwaltungstätigkeiten am höchsten, während in dezentral organisierten Ländern die Management- und Führungstätigkeiten den Großteil der Arbeitszeit ausmachten. Es stellte sich heraus, dass nur die Schulleitungen in Österreich und Deutschland in größerem Umfang unterrichteten: Die deutschen Schulleitungen gaben im Mittel Unterrichtsverpflichtungen von 50 Stunden pro Monat an und die österreichischen Schulleitungen 22 Stunden pro Monat, während die Schulleitungen anderer Länder nur zwischen zwei (USA) und 15 Stunden pro Monat (Dänemark) Unterrichtsverpflichtung nannten. Auch wenn sich in dieser Studie kein unmittelbarer Bezug zur gesundheitlichen Situation der Schulleitungen findet, ist sie den-

noch relevant, um die Arbeitsbedingungen von Schulleitungen in Deutschland im internationalen Vergleich einschätzen zu können. Zudem macht sie deutlich, dass internationale Beiträge zur Belastung von Schulleitungen aufgrund der erheblichen Differenzen in den Arbeitsbedingungen und insbesondere im Umfang an Unterrichtsverpflichtung zwischen den Ländern in ihrer Gültigkeit für deutsche Verhältnisse mit großem Vorbehalt betrachtet werden müssen. Aus diesem Grund wird auf die Darstellung internationaler Ergebnisse verzichtet, zumal auch hier keine fundierte Forschungsbasis vorzuliegen scheint: „Most of the studies on burn-out have focused on teachers. School principals, despite their responsibility and expected accountability, have not been studied as extensively.” (Kremer-Hayon, Faraj & Wubbels, 2001, S. 149; zitiert nach Harazd et al., 2009, S. 61; vgl. auch Behr et al., 2003).

Darüber hinaus existieren einige weitere Arbeiten zur Schulleitung, die sich oft auf spezifische Einzelaspekte fokussieren (z.B. Geschlechtsunterschiede, Besonderheiten bei der Leitung kleiner Schulen), aber insbesondere aufgrund ihres fehlenden direkten Bezugs zu Schulleitungsgesundheit für die dargestellte Übersicht nicht berücksichtigt wurden. Sie spielen aber durchaus eine Rolle für die gezielte Ableitung von Hypothesen im Rahmen der vorliegenden Arbeit, und werden daher an geeigneter Stelle zitiert (siehe 3.2).

2.2.3.3 *Zusammenfassung und Bewertung des aktuellen Erkenntnisstands zur Schulleitungsgesundheit*

Bei dem Versuch, den aktuellen Erkenntnisstand zur Schulleitungsgesundheit/-belastung zusammenzufassen, fällt zunächst die erhebliche Heterogenität der empirischen Arbeiten auf, die eine Vergleichbarkeit erschwert: Die Beiträge unterscheiden sich z.B. stark in der Wahl der untersuchten Bundesländer, der Schularten, der Stichprobengrößen und der zugrundeliegenden Fragestellungen.

Dennoch kristallisieren sich einige recht klare Ergebnistendenzen heraus: Unabhängig von dem gewählten Zugang kommen diejenigen Arbeiten, die sich mit Vergleichen der gesundheitlichen Situation von Lehrkräften und Schulleitungen beschäftigt haben, zu dem Schluss, dass die Schulleitungen deutlich günstiger abschneiden als die Lehrkräfte. Trotz einiger anderslautender Ergebnisse scheinen die Studien generell darauf hinzuweisen, dass die Schulleitungen zwar eine recht starke objektive Belastung erleben, aber vergleichsweise wenig subjektiv beansprucht sind. Darüber hinaus ergeben sich relativ häufig kritischere Ergebnisse für Schulleitungen von Grundschulen, weniger deutlich auch für Schulleitungen von Haupt- und Gesamtschulen sowie positivere Ergebnisse für Schulleitungen von Realschulen und Gymnasien; generell können Unterschiede im Beanspruchungserleben der Schulleitungen je nach Schulart als gesichert gelten. Eine besonders belastungsinduzierende Wirkung besteht offenbar für folgende Faktoren: das Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung, administrative Tätigkeiten, mangelnde Anerkennung und Konflikte im Kollegium, wobei für letzteren Aspekt einige widersprüchliche Befunde vorliegen. Die Schulleitungen nehmen dagegen eine zunehmende schulische Eigenstän-

digkeit und eigene Gestaltungsmöglichkeiten als belastungsreduzierend wahr. Darüber hinaus existieren einige erste Anzeichen, dass die individuelle Herangehensweise an die Schulleitungstätigkeit (z.B. Zeitmanagement, eigenes Rollenverständnis) erhebliche Bedeutung für das eigene Belastungserleben hat.

Hinsichtlich der verwendeten Methodik lassen sich ebenfalls Gemeinsamkeiten der Forschungsansätze feststellen: In allen zitierten Arbeiten wurden Selbstauskünfte der Schulleitungen erhoben, meist mit Fragebogen, teilweise mit standardisierten Interviews. Darüber hinaus wählte der weitestgehend größte Teil einen explorativen Zugang: Auf konkrete, im Vorfeld abgeleitete Hypothesen wurde in den meisten Fällen verzichtet. Zudem waren viele Ergebnisberichte deskriptiver Natur, zum Teil ergänzt durch einfache statistische Analysen (z.B. Mittelwertsvergleiche). Anspruchsvolle statistische Verfahren wurden nur in sehr geringem Maße eingesetzt. Was Umfang und Qualität der empirischen Forschung angeht, lässt sich eine deutliche Zunahme in den letzten fünf Jahren beobachten: Die reinen Arbeitszeit- und Tätigkeitsanalysen, die zu Beginn der Forschungstätigkeit im Vordergrund standen, wurden abgelöst durch komplexere methodische Zugänge, die Auswirkungen solcher Aspekte auf das subjektive Beanspruchungserleben unter Berücksichtigung einer Vielzahl von Faktoren untersuchten.

Besonders auffällig ist zudem, dass nur für knapp ein Drittel der deutschen Bundesländer überhaupt empirische Beiträge zu verzeichnen sind, mit einem Schwerpunkt für Bayern. Über die gesundheitliche Situation der Schulleitungen in den anderen Bundesländern scheint zumindest unter wissenschaftlichem Gesichtspunkt nichts bekannt zu sein.

Im Rückblick muss der Forschungsstand zur Schulleitungsgesundheit in Deutschland, was die Menge an empirischen Arbeiten, die Anzahl der untersuchten Bundesländer, den inhaltlichen Erkenntnisgewinn und den methodischen Anspruch angeht, – trotz einiger stabiler erster Erkenntnisse – nach wie vor als recht rudimentär bewertet werden. Das gilt insbesondere im Kontrast zu der ausgiebigen Forschung zur Lehrergesundheit: Würde man versuchen, die Forschungslage zur Schulleitungsgesundheit mit einem ähnlichen Raster darzustellen wie die Forschungslage zur Lehrergesundheit (vgl. 2.2.2.2), würden sich sehr viele rote Felder ergeben, die ein Forschungsdefizit signalisieren.

2.2.4 Zusammenfassung

Für Gesundheit an den Schulen Sorge zu tragen, gilt als eine neue Anforderung an die Schulleitung. Die Schulleitung ist dabei aufgerufen, ein umfassendes Gesundheitsmanagement zu betreiben, das sich durch eine salutogene Sichtweise, Interventionen auf organisationaler Ebene und eine systematische und nachhaltige Vorgehensweise auszeichnet. Der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit liegt dabei auf der Gesundheit der Schüler, die zunehmend als ein weiteres Qualitätsmerkmal einer „guten Schule“ gilt, sowie auf der Gesundheit der Lehrkräfte, die kritisch bewertet wird. Grundlage dieser Einschätzung sind umfangreiche Forschungsaktivitäten auf dem Gebiet der Lehrergesundheit/-belastung. Vor

allein die prominente Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) hat die problematische Belastungs- und Beanspruchungssituation von Lehrkräften nachgewiesen. Zahlreiche Studien belegen dabei die besonderen Einflussmöglichkeiten der Schulleitung, vor allem durch soziale Unterstützung der Lehrkräfte, aber auch durch transformationales Führungsverhalten und andere Führungsverhaltensweisen. Die umfangreichen Forschungsbemühungen zur Lehrergesundheit sind gegenwärtig Gegenstand von Metaanalysen und kontroversen Diskussionen, die sich z.B. um die Aussagekraft der bisherigen Forschung, methodische Herangehensweisen und insbesondere die Bedeutung persönlicher Voraussetzungen der Lehrkraft drehen. Dem steht ein recht dürftiger empirischer Forschungsstand zur Schulleitungsgesundheit selbst gegenüber, der mit einer geringen öffentlichen Aufmerksamkeit für derartige Fragen einhergeht. Trotz dieses Ungleichgewichts kristallisieren sich erste Ergebnistendenzen für die Schulleitungsgesundheit heraus: So konnten bisher günstigere Ergebnisse für Schulleitungen als für Lehrkräfte, Unterschiede im Beanspruchungserleben der Schulleitungen je nach Schulart sowie erste markante Hinweise auf belastende (z.B. Unterrichtsverpflichtung) und entlastende Arbeitsbedingungen (z.B. zunehmende Eigenständigkeit) festgestellt werden. Dennoch steht dringend weitere Forschung zur Schulleitungsgesundheit aus.

3 Fragestellungen und Hypothesen

Als Grundlage und Vorbereitung der eigenen Untersuchung werden im Folgenden unter 3.1 die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit spezifiziert und unter 3.2. konkrete Hypothesen formuliert, die auf den im theoretischen Teil geschilderten bisherigen Forschungsergebnissen und insbesondere auf der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) aufbauen.

3.1 Fragestellungen

Unter 2.1 wurde die besondere Führungsherausforderung skizziert, vor die Schulleitungen aktuell in Deutschland gestellt sind. Diese breit geteilte Diagnose schlug sich gemäß 2.2.3 bislang noch nicht in ausreichenden Forschungsbemühungen zur Schulleitungsgesundheit nieder. Dies steht insbesondere in Kontrast zu umfassenden empirischen Arbeiten zur Lehrergesundheit wie z.B. der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004), wie unter 2.2.2 ausgeführt wurde. Insbesondere mangelt es für die Schulleitungsgesundheit – trotz erster aussagekräftiger Befunde – an Studien, die analog zur Potsdamer Lehrerstudie systematisch und bundeslandübergreifend eine Vielzahl an potenziellen person- und bedingungsbezogenen Einflussfaktoren und Beanspruchungsfolgen unter Einsatz hypothesentestender, inferenzstatistischer Verfahren untersuchen und auf diese Weise zu einem wissenschaftlich fundierten Gesamtbild zur Belastungs- und Beanspruchungssituation von Schulleitungen in Deutschland beitragen.

Unter 2.2.2 wurde weiterhin aus der bisherigen Forschung die bedeutende Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit herausgearbeitet, die über verschiedene wahrgenommene Führungsverhaltensweisen Einfluss auf das Belastungserleben der Lehrkräfte ausübt. Von besonderer Relevanz scheint dabei ein erlebtes sozial unterstützendes Führungsverhalten zu sein. Dabei stehen die Forschungsergebnisse zu den einzelnen Führungsaspekten (z.B. soziale Unterstützung, transformationale Führung) derzeit unverbunden nebeneinander. Vor allem aber steht eine genauere Beleuchtung der spezifischen Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Führungsverhalten der Schulleitung und dem Belastungserleben der Lehrkräfte, insbesondere durch den Einsatz angemessener statistischer Verfahren, noch aus.

Daraus ergeben sich die beiden Hauptfragestellungen der vorliegenden Arbeit:

1. **Fragestellung „Schulleitungsgesundheit“:** Wie sieht die gesundheitliche Situation von Schulleitungen verschiedener deutscher Bundesländer bei systematischer Analyse analog zur Potsdamer Lehrerstudie aus? Welche Hinweise auf relevante person- und bedingungsbezogene Einflussfaktoren und Beanspruchungsfolgen können identifiziert werden?

Erhebungsmethodische Grundlage ist dabei wie bei der Potsdamer Lehrerstudie der AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996/2003; vgl. 4.2.1.1). Die Erkenntnisse der Potsdamer Lehrerstudie zur Lehrergesundheit sind zudem wesentliche Grundlage für die Ableitung der Hypothesen zur Schulleitungsgesundheit im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Dementsprechend wurden so viele Fragen wie möglich und sinnvoll aus der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) übernommen (z.B. zu strukturellen und organisationalen Arbeitsbedingungen oder zum Gesundheitszustand). Auf diese Weise können besonders gut Indizien auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden entscheidenden schulischen Berufsgruppen sowie spezifische Bedürfnisse der Schulleitungen abgeleitet werden.

In die Untersuchung werden vorrangig zwei Bundesländer einbezogen, nämlich Brandenburg als ein ostdeutsches Bundesland und Baden-Württemberg als ein westdeutsches Bundesland. Ergänzend wurden in geringfügigem Umfang Daten aus Hessen integriert. Auf diese Weise wird erstmals ein Vergleich der gesundheitlichen Situation von Schulleitungen aus verschiedenen Bundesländern angestellt.

Darüber hinaus wird die oft übliche explorative Herangehensweise abgelöst durch ein hypothesenprüfendes, inferenzstatistisches Verfahren.

- 2. Fragestellung „Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit“:** Welche wahrgenommenen Führungsverhaltensweisen von Schulleitungen wirken in welcher Weise positiv auf das Belastungserleben der Lehrer?

Dabei werden verschiedene Führungsaspekte (z.B. soziale Unterstützung, transformationale Führung), die bislang meist einzeln oder im deutschen Kontext sehr wenig untersucht wurden, gleichzeitig einbezogen. Zudem kommt ein aufwändiges mehrbenenanalytisches Verfahren zum Einsatz, das zunehmend für die Analyse hierarchisch geschachtelter Daten (z.B. Lehrer, die als Kollegium pro Schule/Schulleitung organisiert sind) gefordert wird und die Zusammenhänge zwischen dem von den Lehrerinnen und Lehrern erlebten Führungsverhalten der Schulleitung und dem Belastungserleben der Lehrkräfte genauer und methodisch korrekt beleuchtet (eine nähere Erläuterung erfolgt unter 5.2.3.1).

Das übergeordnete Ziel, das mit beiden Fragestellungen verfolgt wird, besteht in konkreten verhaltens- und verhältnispräventiven Ableitungen für eine gesundheitsfördernde Führungspraxis an Schulen – sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schulleitungen selbst.

3.2 Hypothesen

Die folgenden Hypothesen werden aus den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004), bisherigen Befunden zur Schulleitungsgesundheit und weiteren Befunden aus der Schulleitungs- und der Führungsforschung abgeleitet. Einen besonderen Schwerpunkt bilden dabei Hypothesen bezogen auf Ergebnisse im AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996/2003), und zwar jeweils differenziert nach Verteilung der AVEM-Muster und nach Ausprägung der AVEM-Dimensionen. An dieser Stelle sei auf die bereits kurz erfolgte Erläuterung des Erhebungsinstruments AVEM, dessen Kenntnis für das Verständnis der folgenden Abschnitte unerlässlich ist, unter 2.2.2.3 sowie dessen ausführliche Beschreibung unter 4.2.1.1 hingewiesen.

Unter 3.2.1 finden sich die Hypothesen, die die erste Fragestellung zur Schulleitungsgesundheit betreffen, unter 3.2.2 finden sich die Hypothesen, die die zweite Fragestellung zur Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit betreffen.

3.2.1 Hypothesen zur Schulleitungsgesundheit

Die Hypothesen zur Schulleitungsgesundheit betreffen das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Schulleitungen, d.h. insbesondere deren AVEM-Ergebnisse je nach Ausprägung demographischer Variablen, strukturelle und organisationale Arbeitsbedingungen, ihren Gesundheitszustand, die Gesamteinschätzung der Schulleitertätigkeit und die Selbsteinschätzung des eigenen Führungsverhaltens.

3.2.1.1 *Demographische Faktoren*

Analog zu der Potsdamer Lehrerstudie werden Vergleiche des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens in Abhängigkeit von zentralen demographischen Variablen durchgeführt, d.h.: Wie sieht die Belastungs- und Beanspruchungssituation der Schulleitungen verglichen mit der der Lehrerinnen und Lehrer aus? Gibt es Unterschiede je nach Region bzw. Bundesland? Unterscheiden sich Schulleiterinnen von ihren männlichen Kollegen? Und schließlich: Lassen sich Unterschiede je nach Alter der Schulleitungen bzw. nach Dauer ihrer Schulleitungstätigkeit finden?

Hypothese 1: Berufsvergleich

Der Vergleich des Schulleiterberufs mit dem des/r Lehrers/in hinsichtlich des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bietet sich in besonderer Weise an, da beide Berufe in demselben Kontext, der Schule, ausgeübt werden und gerade mögliche Unterschiede wertvolle Hinweise auf die jeweils spezifische Belastungs- und Beanspruchungssituation der beiden Berufe geben. Dabei liefert die Literatur zur Schulleitungs- und Lehrgesundheit zahlreiche Hinweise auf eine günstigere Situation der Schullei-

tungen (z.B. Bauer & Kanders, 1999; Schaarschmidt, 2004b; Heyse, 2005; Kanders & Rösner, 2006; Harazd et al., 2009). Konkret wird von folgenden Ergebnissen ausgegangen:

- a. Unterschiede bei den AVEM-Mustern: Was die AVEM-Muster betrifft, wird eine *günstigere Musterverteilung für die Schulleitungen als für die Lehrer* vorhergesagt. *Die Schulleitungen werden im Vergleich zu den Lehrern insbesondere häufiger dem Muster G und weniger häufig dem Risikomuster B* angehören (vgl. insbesondere Schaarschmidt 2004b). Ein potenzieller Grund wird in einer Art Selbstselektion auf dem Weg zur Schulleitungsfunktion gesehen (vgl. auch Harazd et al., 2009): Lehrer, die sich bereits mit ihrer Lehrertätigkeit überfordert fühlen und zur Resignation neigen, werden kaum die gesteigerte Herausforderung einer Schulleitung suchen, bei der zusätzlich zur Unterrichtsverpflichtung weitaus mehr Aufgaben mit größerer Verantwortung zu bewältigen sind. Für das *Risikomuster A* werden bei Lehrkräften und Schulleitungen *ähnliche Ergebnisse* erwartet – aufgrund vermuteter in ihrer Art unterschiedlicher, aber in ihrer Ausprägung ähnlich intensiver Anforderungen an die Tätigkeit: Bei den Schulleitungen verliert die unmittelbare fordernde Lehrtätigkeit zwar an Bedeutung und Umfang innerhalb des neuen, umfassenden Aufgabenspektrums, die Rollenkomplexität verbunden mit vielfältigen Aufgabengebieten nimmt aber zu (vgl. 2.1). In der Literatur gibt es außerdem Indizien dahingehend, dass Schulleitungen zwar objektiv oft sogar einer höheren Belastung ausgesetzt, subjektiv davon aber weniger beansprucht sind als Lehrkräfte (z.B. Bauer & Kanders, 1999). Zudem wird *ein geringeres Auftreten des Musters S bei den Schulleitungen als bei den Lehrkräften* erwartet: Die Exponiertheit der Position, die Notwendigkeit zur öffentlichen Verantwortungsübernahme und die häufig geäußerte Gestaltungsmotivation bei der Bewerbung um ein Schulleitungsamt (vgl. z.B. Storath, 1995) lassen den Rückzug in die Schonung weniger wahrscheinlich sein. In Anknüpfung an die Befunde und Argumentationen von Bauer und Kanders (1999) sowie Harazd et al. (2009) wird ein weiterer Grund für eine *günstigere Musterverteilung bei den Schulleitungen in ihrem größeren Handlungsspielraum* vermutet, dem zum einen eine intensive motivierende und positive Wirkung auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben zugeschrieben wird, der zum anderen aber auch vermutlich eine größere Kontrolle und bedürfnisgerechte Ressourceneinteilung ermöglicht.
- b. Unterschiede in den AVEM-Dimensionen: Die vermuteten Unterschiede im Auftreten der AVEM-Muster werden sich auch in *dementsprechend unterschiedlichen AVEM-Profilen der beiden Berufsgruppen* niederschlagen – *mit günstigeren Ergebnissen für die Schulleitungen* (vgl. auch Schaarschmidt, 2004b). Innerhalb des Bereichs des Arbeitsengagements wird insbesondere von einem *größeren beruflichen Ehrgeiz und einer größeren subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit bei den Schulleitungen* ausgegangen, was im Bereich der Wider-

standskraft gegenüber Belastungen gleichzeitig mit einer ebenfalls *größeren Distanzierungsfähigkeit*, einer *größeren offensiven Problembewältigung*, einer *größeren inneren Ruhe und Ausgeglichenheit* und einer *geringeren Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen* einhergehen wird. Darüber hinaus wird – dem Muster G entsprechend – mit *höheren Werten für Dimensionen* gerechnet, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen, d.h. im *beruflichen Erfolgserleben* und der *Lebenszufriedenheit*. Das *Erleben sozialer Unterstützung* dürfte dagegen bei den beiden Berufsgruppen *gleich hoch* ausfallen. Darüber hinaus ist – der Vorhersage für ein gleich stark ausgeprägtes Muster A entsprechend – eine *gleich große Verausgabebereitschaft* zu vermuten. Für das *Perfektionsstreben* werden *geringere Werte für die Schulleitungen* angenommen, basierend auf dem Gedanken, dass aufgrund der Vielfalt der anfallenden Arbeitsaufgaben die Güte und Zuverlässigkeit der einzelnen Aufgaben hinter Koordination und Steuerung zurücktreten muss.

Hypothese 2: Regionen-/Bundeslandvergleich

In der Potsdamer Lehrerstudie wurden für die Lehrkräfte z.T. deutlich unterschiedliche Ergebnisse der Bundesländer und insbesondere der alten und neuen Bundesländer gefunden (Schaarschmidt, 2004b): Bei den Lehrkräften lag in den neuen Bundesländern ein signifikant höherer A- und geringerer S- Anteil vor. Ein Grund wurde in der Nachwendezeit gesehen, die sehr hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellte und vermutlich begünstigend für ein selbstüberforderndes Verhalten gewirkt hat. Als weitere mögliche Ursachen wurden Unterschiede im professionellen Selbstverständnis und bei der Berufsausübung unter verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen gesehen: Vor allem die Auslegung der Erzieherfunktion war in den beiden deutschen Staaten – so die Potsdamer Lehrerstudie – anders. Lehrkräfte in der ehemaligen DDR wurden demnach stärker in Richtung einer umfassenden Zuständigkeit für erzieherische Aufgaben verbunden mit einer starken Betonung gesellschaftlicher Verantwortung sozialisiert. Lehrkräfte in der BRD dagegen mussten, gesellschaftlich erwünscht, totalitäre Erziehungsansätze eher vermeiden und reduzierten daher ihre Verantwortung vermutlich stärker auf den eigentlichen, enger begrenzten Bildungsauftrag. Auch wenn für Schulleitungen bislang noch keine empirischen Befunde vorliegen, kann für den hier erstmals vorgenommenen Bundeslandvergleich der Situation der Schulleitungen zwischen Baden-Württemberg und Brandenburg³ eine vergleichbare Ergebniskonstellation vermutet werden.

- a. Unterschiede bei den AVEM-Mustern: Es wird eine *günstigere Musterverteilung für die Schulleitungen in Baden-Württemberg als für die Schulleitungen in Brandenburg* vorhergesagt – mit folgender Begründung: Genau aus den beiden skizzierten unterschiedlich sozialisierten Leh-

³ Die Daten aus Hessen wurden aus verschiedenen Gründen (nähere Erläuterungen siehe 4.3.1) für den Bundeslandvergleich nicht berücksichtigt.

rergruppen werden sich auch die aktuell tätigen Schulleitungen rekrutiert und ihren Bewältigungsstil, im Osten mehr A und weniger S, im Westen weniger A und mehr S, beibehalten haben. Darüber hinaus gilt das Argument erhöhter Anforderungen aus der Nachwendezeit erst recht für die ostdeutschen schulischen Führungskräfte: Gemäß Hofmann und Gruner (2002) wurden in Brandenburg alle bisherigen schulischen Führungskräfte abberufen und alle Schulleitungsstellen neu ausgeschrieben. Nach dem personellen Austausch verfügten 1993 noch nicht einmal 10 % der insgesamt 2.400 neuen Schulleitungen über Führungserfahrung aus einer vorangegangenen Führungsfunktion. Diese Schulleitungen, die ihre Berufserfahrung als Lehrkräfte meist ausschließlich in der DDR gesammelt hatten, mussten nun ihre Schulen innerhalb neuer pädagogischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen einem tiefgreifenden Veränderungsprozess unterziehen. Sie sahen sich z.B. einer völlig veränderten Schulstruktur, einer Neukonstituierung fast aller Kollegien, schulrechtlichen Neuerungen, gewachsenen Freiheits- und Mitwirkungsgraden von Lehrkräften, Eltern und Schülern und damit verbundenen neuen Anforderungen an einen kollegialen Führungsstil gegenüber. „Der bildungspolitische Umbruch konfrontierte Schulleiterinnen und Schulleiter daher nicht nur mit dem neuen beruflichen Tätigkeitsfeld, . . . , sondern sie hatten diese Aufgabe unter in beinahe jeder Hinsicht veränderten persönlichen und schulischen Bedingungen zu bewältigen.“ (Hofmann & Gruner, 2002, S. 132). Auch wenn der Eintritt in die Schulleitungstätigkeit in Brandenburg zum Zeitpunkt der Befragung in 2006 bereits über 10 Jahre zurücklag, werden nach wie vor erkennbare Unterschiede zwischen den Bundesländern erwartet: Aus den genannten Gründen wird analog zu den Lehrkräften davon ausgegangen, dass das *Muster A bei den Schulleitungen aus Brandenburg (Ost) häufiger* und das *Muster S weniger häufig vorkommt als bei den Schulleitungen aus Baden-Württemberg (West)*.

- b. Unterschiede in den AVEM-Dimensionen: Den AVEM-Musterverteilungen entsprechend werden *unterschiedliche AVEM-Profile für die Schulleitungen aus den verschiedenen Bundesländern mit günstigeren Ergebnissen für die Schulleitungen aus Baden-Württemberg* vermutet. Es wird – analog zu den Lehrern – ein größeres Erleben von beruflichem Engagement für die Schulleitungen aus Brandenburg erwartet, das sich vor allem in einer *höheren Ausprägung der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit* niederschlagen wird. Die Potsdamer Lehrerstudie konnte gerade für diese Dimension den Trend untermauern, dass „Berufsausübende in den neuen Bundesländern den subjektiven Wert ihrer Arbeit generell höher veranschlagen“ (Fischer & Schaarschmidt, 2001; zitiert nach Schaarschmidt, 2004b, S. 63) – begründbar vor dem Hintergrund größerer beruflicher Unsicherheiten und drohender Arbeitslosigkeit in diesen Regionen. Aber auch bei den anderen Dimensionen des Engagements sind den AVEM-Musterverteilungen entsprechende Unterschiede zu erwarten – und zwar: *größerer beruflicher*

Ehrgeiz, größere Verausgabebereitschaft, größeres Perfektionsstreben und geringere Distanzierungsfähigkeit für die Schulleitungen aus Brandenburg. Im Bereich der erlebten Widerstandskraft gegen Belastungen kann mit einer *stärkeren offensiven Problembewältigung*, aber einer *größeren Resignationstendenz und einer geringeren inneren Ruhe und Ausgeglichenheit für die Schulleitungen aus Brandenburg* gerechnet werden. Für den emotionalen Bereich wird von einer *höheren Lebenszufriedenheit* und einem *höheren Erfolgserleben im Beruf bei den Schulleitungen in Baden-Württemberg* ausgegangen, aber mit einem *stärkeren Erleben sozialer Unterstützung bei Schulleitungen in Brandenburg*.

Hypothese 3: Geschlechtsvergleich

Für die Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie wurde ein starker Geschlechtseffekt zum Nachteil der Frauen gefunden, d.h. die Risikomuster kamen häufiger bei den Lehrerinnen vor als bei den Lehrern. Begründet wurde dies mit der nach wie vor größeren Doppelbelastung von Frauen durch Beruf und Familie, auf die ein im Vergleich zu den Männern geringerer Freizeitanteil hinwies (Schaarschmidt, 2004b). Weitere Ursachen wurden in konstitutionellen Nachteilen hinsichtlich Körpergröße und Stimmgewalt, einer größeren Anfälligkeit von Frauen gegenüber negativen Emotionen, einem ungünstigeren Attributionsstil bei Misserfolgen sowie in beruflichen Motiven gesehen, die stärker als bei den Männern sozial ausgerichtet seien und damit die Gefahr von selbstausbeuterischem Verhalten und Frustration bei Rückschlägen im sozialen Bereich in sich bergen würden (ebd.). Die Potsdamer Lehrerstudie hatte darüber hinaus auch Hinweise auf Ost-West-Unterschiede innerhalb der Geschlechter gefunden, die bei den Frauen stärker als bei den Männern ausfallen: Insbesondere wurde eine ungünstigere Musterkonstellation mit einem größeren Anteil des Risikomusters A und einem geringeren Anteil des Muster S und B bei Lehrerinnen aus den neuen Bundesländern im Vergleich zu Lehrerinnen aus den alten Bundesländern konstatiert (ebd.). Für die Schulleitungen werden folgende Hypothesen abgeleitet:

- a. Unterschiede in den AVEM-Mustern: Im Unterschied zu den Lehrerinnen kann man für die Schulleiterinnen – im Sinne eines Selektionseffekts – einerseits annehmen, dass eher gefestigte und von sich selbst überzeugte Lehrerinnen die Führung einer Schule übernehmen und daher in geringerem Maße die oben genannten ungünstigeren geschlechtsspezifischen Voraussetzungen insbesondere hinsichtlich Depressionsneigung und ungünstigen Attributionsstilen mitbringen. Dennoch bleibt andererseits in jedem Fall das Thema der immer noch größeren Doppelbelastung durch Beruf und Familie. Einige Arbeiten weisen zudem auf eine größere Belastung von Schulleiterinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen hin, die sich unter anderem aus einem größeren persönlichen Engagement speist. So verglich z.B. Miller (2002) Karriereverläufe von $n = 264$ Schulleiterinnen und $n = 370$

Schulleitern von Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Der deutlichste Geschlechtsunterschied bestand darin, dass Frauen bei gleichem Stundendeputat von durchschnittlich 17 Stunden signifikant häufiger (70 %) eine Klassenführung übernahmen als ihre männlichen Kollegen (50 %). Dies bedeutet für die weiblichen Schulleitungen eine „Steigerung der Belastung“ (S. 41), die sich zudem dadurch ergab, dass Frauen häufiger den Unterricht in den unteren Klassen übernehmen als ihre männlichen Kollegen. Zu einer ähnlichen Einschätzung kam auch Kansteiner-Schänzlin (2002), die Führungsprofile von $n = 99$ Schulleiterinnen und $n = 102$ Schulleitern einander gegenüberstellte. Ein Ergebnis war, dass Schulleiterinnen gegenüber Schulleitern über „ein Mehr an Leistungsbereitschaft und Engagement“ (S. 242) verfügten. Diese ersten Hinweise aus der Literatur legen die Vermutung nahe, dass Schulleiterinnen häufiger zu einem von Überengagement und Selbstausschöpfung geprägten Verhalten neigen als Schulleiter. Demzufolge wird eine *tendenziell ungünstigere Musterverteilung für die Schulleiterinnen als für die Schulleiter* erwartet, die sich vor allem in einem *größeren Anteil des Risikomusters A* und einem *geringeren Anteil des Musters S bei den Schulleiterinnen* ausdrückt. In Analogie zu den in der Potsdamer Lehrerstudie gefundenen geschlechtsbezogenen Bundeslandunterschieden und aufbauend auf den Hypothesen zum Regionenvergleich wird eine ähnliche Ergebnissituation *für die Schulleiterinnen* angenommen, d.h. *mehr Risikomuster A und weniger Muster S in Brandenburg als in Baden-Württemberg*.

- b. Unterschiede in den AVEM-Profilen: Entsprechend wird für die AVEM-Profile mit *Unterschieden zuungunsten der Schulleiterinnen* gerechnet, d.h. erwartet werden *bei den Schulleiterinnen* im Vergleich zu den Schulleitern im Bereich des Arbeitsengagements eine *größere Bedeutsamkeit der Arbeit*, ein *gleich großer beruflicher Ehrgeiz*, eine *größere Verausgabungsbereitschaft*, ein *größeres Perfektionsstreben* und eine *geringere Distanzierungsfähigkeit*. Bei der Widerstandskraft gegenüber Belastungen wird bei den Schulleiterinnen von einer *tendenziell größeren Resignationstendenz*, einer *gleich großen offensiven Problembewältigung* und einer *geringeren inneren Ruhe und Ausgeglichenheit* ausgegangen. Im Bereich der Emotionen werden bei beiden Geschlechtern *ähnliche Werte beim Erfolgserleben im Beruf, bei der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung* erwartet.

Hypothese 4: Altersvergleich

Es stellt sich auch die Frage, wie sich das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben mit fortschreitendem Alter entwickelt, wobei hier weniger das Lebensalter interessiert als vielmehr die Dauer der Schulleitungstätigkeit. Für die Lehrer wurde in der Potsdamer Lehrerstudie eine Verschlechterung insbesonde-

re in den ersten fünf Berufsjahren festgestellt, die sich dann in einer ungünstigen Musterkonstellation über die längste Zeit der Berufsausübung stabilisiert (Schaarschmidt, 2004b).

Für die Schulleitungen lässt sich die Hypothese zum Effekt der Dauer der Berufstätigkeit wie folgt herleiten: Aufgrund des bei Hypothese 1 vermuteten Selektionseffekts ist davon auszugehen, dass nur diejenigen Lehrerinnen und Lehrer den Karriereschritt hin zu einer Schulleitung gehen, die sich innerhalb der Lehrerschaft weitgehend Gesundheitsressourcen und günstige Bewältigungsmuster erhalten konnten, die also mit einer recht günstigen Musterkonstellation in die Tätigkeit Schulleitung einsteigen (vgl. hierzu auch Harazd et al., 2009). Zu Beginn der Führungstätigkeit besteht dann sicherlich zunächst die große Herausforderung, funktionierende Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zu schaffen und sich in der Führungsrolle zu etablieren. Storath (1995) hat für diese Phase die Gefahr und Wahrscheinlichkeit eines „Praxischocks“ herausgearbeitet. 96 % der von ihm befragten Schulleitungen wiesen z.B. auf eine wesentlich höhere quantitative wie qualitative Belastung im Vergleich zur vorherigen Tätigkeit als Lehrer(in) hin. Es kann darüber hinaus vermutet werden, dass die bisherige Praxis der Schulleitungsqualifizierung (vgl. 2.1.5), die laut Rosenbusch und Warwas (2010) oft erst nach Amtsantritt erfolgt, keine ausreichende Vorbereitung auf die Führungsfunktion darstellt. Zu diesem Zeitpunkt der beginnenden Funktionsübernahme ist folglich von einer etwas ungünstigeren Musterkonstellation auszugehen. Für die folgenden Berufsjahre ist dagegen in geringerem Maße als bei den Lehrern mit einer Verschiebung der Muster zum Schlechten hin zu rechnen: Hier wird eher von einem positiv wirkenden Routineeffekt in der Führungstätigkeit ausgegangen, da auf die Vorarbeiten und die in den ersten Jahren entwickelten und erprobten Führungsbeziehungen zu den verschiedenen Anspruchsgruppen zurückgegriffen werden kann und die angenommenen positiven Merkmale der Schulleitungstätigkeit (z.B. der größere Gestaltungsspielraum) zunehmend wirksam werden können. Nichtsdestotrotz muss auch das Lebensalter berücksichtigt werden: Da die Schulleitungsfunktion erst mit einem gewissen Lebensalter angetreten wird, liegt die Vermutung nahe, dass sich der genannte Routineeffekt mit zunehmendem Heranrücken des Pensionsalters aufhebt und einer allmählichen Zunahme der Risikomuster und Abnahme der Muster S und G analog zu den Lehrkräften weicht.

Neben diesen eher phasenorientierten Annahmen muss auch die besondere Situation, vor die Schulleitungen gegenwärtig und so auch zum Zeitpunkt der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Befragung gestellt sind, berücksichtigt werden (vgl. 2.1): Es kann von höheren Belastungs- und Beanspruchungswerten der unerfahrenen Schulleitungen, die neu in der Funktion sind, ausgegangen werden, die aus der Übernahme der Führungsfunktion und den zusätzlichen besonderen Anforderungen, die sich aus dem Wandel der Schulleitungsrolle ergeben, resultiert. Die Veränderungen in der Schulleitungsrolle bewirken, so die Annahme, ebenso ein höheres Belastungs- und Beanspruchungserleben der Schulleitungen, die älter sind und die Funktion schon recht lange ausüben, aber unter traditionelleren

Bedingungen als Schulleitung angefangen haben und somit möglicherweise Anpassungsschwierigkeiten an die geänderten Rahmenbedingungen haben.

Diese beiden Argumentationsstränge zusammenfassend wird folglich von einer *leichten Verbesserung der AVEM-Musterkonstellation, d.h. hin zu mehr Muster G und S, weg von den Risikomustern A und B, in den ersten Jahren der Führungstätigkeit und einer leichten Verschlechterung der AVEM-Musterkonstellation, d.h. hin zu mehr Risikomustern A und B und weg von den Mustern S und G, mit zunehmender Tätigkeitslänge* ausgegangen.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich hier um eine Querschnittsuntersuchung handelt und damit entwicklungsbezogene Aussagen nur unter Vorbehalt getroffen werden können. Um die Wirkung der Dauer der Berufstätigkeit fundiert einschätzen zu können, sind zukünftige Längsschnittuntersuchungen ratsam.

Zu den AVEM-Profilen werden hier keine spezifischen Hypothesen formuliert, da eine zu große Komplexität bei Kombination der Profile mit den Alterskategorien vorliegen würde.

3.2.1.2 *Strukturelle und organisationale Arbeitsbedingungen*

Neben den Vergleichen nach den zentralen demographischen Variablen stellt sich auch die Frage nach der Rolle, die konkrete strukturelle und organisationale Arbeitsbedingungen (z.B. Schultyp) für das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten der Schulleitungen spielen. Der Fokus liegt dabei auf Faktoren, die als besonders belastend erlebt werden, es wird aber durchaus auch Aufschluss über möglicherweise entlastende Faktoren erhofft. Auch hier werden aus Vergleichsgründen weitgehend Themen der Potsdamer Lehrerstudie übernommen, die jedoch ergänzt wurden durch Fragen, die spezifisch den Schulleitungskontext betreffen (z.B. wahrgenommene Autonomie). Auch hier wird sich auf die Vorhersage der AVEM-Musterkonstellationen beschränkt, da bei den folgenden Variablen ebenfalls zu viele Merkmalsabstufungen vorliegen, um sie sinnvoll und systematisch mit den 11 AVEM-Dimensionen kombinieren zu können.

Hypothese 5: Schultyp

In der Potsdamer Lehrerstudie wurden keine erwähnenswerten Unterschiede der AVEM-Musterverteilungen der Lehrkräfte je nach Schultyp gefunden, die Musterkonstellationen waren jeweils gleichermaßen kritisch (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004). Die bisherige empirische Forschung zur Schulleitungsgesundheit hat im Kontrast dazu sehr markante Hinweise auf Unterschiede im Belastungs- und Beanspruchungserleben der Schulleitungen je nach Schultyp gefunden (z.B. Neulinger, 1990; Werle, 2001; Rosenbusch et al., 2006; Warwas, 2009). Dabei ist jedoch zu beachten, dass kaum eine Studie alle Schularten gleichzeitig untersucht hat; zudem waren oftmals nur Schulleitungen ein-

zelter Bundesländer Gegenstand. Nichtsdestotrotz zeichnete sich folgende Tendenz recht deutlich ab: Insbesondere hatten sich häufig kritischere Ergebnisse für Schulleitungen von Grundschulen, etwas weniger deutlich auch für Schulleitungen von Haupt- und Gesamtschulen sowie positivere Ergebnisse für Schulleitungen von Realschulen und Gymnasien ergeben. Begründet wurden die problematischeren Befunde für Grund- und Hauptschulen mit der im Vergleich z.B. zu Realschulen größeren Unterrichtsverpflichtung der Schulleitungen, einer oftmals geringeren Unterstützung durch das Sekretariat sowie einem damit einhergehenden deutlich höheren Anteil an administrativen Tätigkeiten (vgl. z.B. Rosenbusch et al., 2006). An Grund- und Hauptschulen waren in der Arbeit von Warwas (2009) zudem besonders oft Schulleitungen mit dem Selbstverständnis einer „Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben“ (S. 487) und eines „Generalisten“ (S. 488) tätig, die eine vergleichsweise hohe Belastung angeben. Außerdem wurden an Grundschulen die Zusammenarbeit mit Eltern, die Öffentlichkeitsarbeit, administrative Tätigkeiten, die Unterrichtstätigkeit, die Personalführung und -entwicklung inklusive der Übernahme der Leitungsrolle als schwieriger und beanspruchender erlebt als an den anderen Schulen, insbesondere im Vergleich zu den Gymnasien (Harazd et al., 2009). Weitere günstigere Rahmenbedingungen bei Gymnasien (z.B. bessere Bezahlung) scheinen für das Urteil der Befragten ebenfalls eine Rolle zu spielen (vgl. z.B. Werle, 2001).

Aus diesen Gründen wird für die vorliegende Arbeit ebenfalls von Unterschieden in den AVEM-Mustern je nach Schultyp ausgegangen. Konkret werden die *ungünstigsten AVEM-Musterkonstellationen, d.h. mit einem größeren Anteil der Risikomuster A und B und einem geringeren Anteil der Muster S und G, bei den Schulleitungen von Grundschulen erwartet, gefolgt von Schulleitungen von Hauptschulen und Gesamtschulen. Mit den günstigsten AVEM-Musterkonstellationen, d.h. mit einem geringeren Anteil der Risikomuster A und B und einem größeren Anteil der Muster S und G, wird für Schulleitungen von Realschulen und Gymnasien gerechnet. Die AVEM-Musterkonstellationen von Schulleitungen anderer Schultypen werden sich vermutlich im Mittelfeld zwischen diesen beiden Polen bewegen.*

Hypothese 6: Wahrgenommene Autonomie der Schule

Angesichts der Entwicklung, den Schulen bzw. den Schulleitungen mehr Entscheidungs- und Handlungsspielräume zu geben und damit auch höhere Anforderungen an Entscheidungen und Handlungen der Einzelschule zu stellen, ergibt sich die Frage, ob diese schulische Autonomie von den Schulleitungen eher als zusätzlicher Belastungsfaktor erlebt wird oder ihnen die Führung der Schule erleichtert. Für beide Wirkungen lassen sich plausible Argumente finden: Ein größeres Belastungserleben könnte aus dem mit größerer wahrgenommener Autonomie einhergehenden gestiegenem Anspruch an Führung in den Begriffen von aktiv lenkender und steuernder Einflussnahme auf die Entwicklung der

Schule einhergehen – eine Aufgabe, die im Zuge des Wandels der Schulleitungsrolle eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. 2.1.1 bis 2.1.4), bei der Schulleitungen noch nicht ausreichend z.B. durch Qualifizierung unterstützt werden (vgl. 2.1.5) und die bei vielen Schulleitungen noch nicht das eigene Rollenverständnis prägt (vgl. 2.2.3.2, insbesondere Warwas, 2009). Ein geringeres Belastungserleben im Zuge größerer wahrgenommener Autonomie ließe sich dagegen genauso gut erklären – und zwar durch einen größeren erlebten Handlungs- und Entscheidungsspielraum als optimale Rahmenbedingung, um die Führungsrolle im beruflichen Alltag wirklich ausleben und die Schule nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können – wie es der ausgeprägten Gestaltungsmotivation entspricht, mit der die Übernahme einer Schulleitung häufig begründet wird (vgl. z.B. Neulinger, 1990; Storath, 1995; spezifisch für Schulleiterinnen auch Winterhager-Schmid, Pauselius, Hiller und Trenn, 1997). Die Forschung zur Schulleitung und insbesondere zur Schulleitungsgesundheit hat sich auch dieser Thematik bisher wenig angenommen. In den dazu vorhandenen Arbeiten lassen sich eher Anhaltspunkte für die zuletzt genannte Wirkung von wahrgenommener Autonomie finden: In der Befragung von Sroka et al. (2006), die die Belastung bei Schulleitungen eines Modellprojekts zur Steigerung von schulischer Selbstständigkeit mit Schulleitungen anderer Schulen verglichen, sahen sich die Schulleitungen aller Schulen, vor allem aber die Schulleitungen der Vergleichsschulen, „am stärksten durch den unzureichenden Einfluss der Schule auf Personalentscheidungen belastet“ (S. 5). Die Schulleitungen plädierten zudem grundsätzlich für eine Stärkung der schulischen Selbstständigkeit. Unabhängig von Fragen der Schulleitungsgesundheit existieren einige weitere empirische Arbeiten oder Praxisberichte, die sich mit der Bewertung von Modellprojekten zur schulischen Autonomie beschäftigten oder Erfahrungen damit zusammentrugen (z.B. Holtappels, Klemm & Rolff, 2008). Sie beinhalten meist deutliche Signale auf eine grundsätzlich positive Bewertung der bildungspolitischen Bemühungen um schulische Autonomie durch die Schulleitungen, verbunden mit einer Forderung nach geeigneten Rahmenbedingungen. In einer umfassenden Arbeit von Riedel (1998) stimmten z.B. 89 % von insgesamt $N = 466$ Schulleitungen aller Berliner Schultypen der Aussage „Die angestrebte Verantwortungsverlagerung auf die einzelne Schule ist zu begrüßen“ (S. 41) zu. Die Schulleitungen wünschten sich insbesondere größere Freiräume bei der Ressourcenverwaltung: Dabei rangierte die Forderung nach mehr Entscheidungs- und Handlungsspielraum bei der Auswahl und Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern mit 90 % der Schulleitungen, die hier eine Freiraumerweiterung wünschten, auf dem ersten Platz. Auf Basis dieser vorliegenden Hinweise scheint die Annahme gerechtfertigt, dass Schulleitungen zunehmenden Entscheidungs- und Handlungsspielraum – der positiven Bewertung desselben entsprechend – eher als entlastend als als belastend erleben und der Aspekt der Einflussnahme auf Personalentscheidungen dabei ein besonderes Gewicht hat.

Bezogen auf die AVEM-Ergebnisse der im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Schulleitungen werden folgende konkrete Hypothesen formuliert:

Es wird eine *günstigere AVEM-Musterkonstellation, d.h. mit einem geringeren Anteil der Risikomuster A und B und einem größeren Anteil der Muster S und G, bei Schulleitungen* erwartet, die einen *vergleichsweise großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum wahrnehmen*. Mit einer *ungünstigeren AVEM-Musterkonstellationen, d.h. mit einem größeren Anteil der Risikomuster A und B und einem geringeren Anteil der Muster S und G, wird entsprechend bei denjenigen Schulleitungen* gerechnet, die einen *vergleichsweise geringen Handlungs- und Entscheidungsspielraum erleben*.

Darüber hinaus wird spezifisch *für den Aspekt der Lehrerauswahl und -einstellung* vermutet, dass sich die AVEM-Musterkonstellationen der Schulleitungen je nach dem Ausmaß der dort wahrgenommenen Autonomie unterscheiden, d.h. eine *günstigere Musterkonstellation bei Schulleitungen, die dabei einen vergleichsweise großen Entscheidungs- und Handlungsspielraum verspüren, und eine ungünstigere Musterkonstellation bei Schulleitungen, die dabei einen vergleichsweise geringen Entscheidungs- und Handlungsspielraum sehen*.

Da diese Fragestellung nach der Bedeutung von schulischer Autonomie besonders eng mit dem unter 2.1. dargestellten Wandel der Schulleitungsrolle zusammenhängt, wenige Forschungsergebnisse dazu vorliegen und sie besonderen Aufschluss über politische Einflussmöglichkeiten auf die Schulleitungsgesundheit verspricht, wird sie mit besonderer Aufmerksamkeit über die formulierten Hypothesen hinaus explorativ untersucht.

Hypothese 7: Unterrichtsverpflichtung

Um die Unterrichtsverpflichtung von Schulleitungen ranken sich innerhalb der Diskussion um Schulleitung relativ viele Stellungnahmen, da sich dieses Thema besonders gut eignet, um den Wandel der Schulleitungsrolle kritisch hinsichtlich Anspruch und Wirklichkeit zu erörtern: Die empirischen Arbeiten beinhalten dabei in erster Linie eine Analyse der Zeitanteile für Unterrichtstätigkeit im Vergleich zu Leitungstätigkeit (vgl. z.B. Storath, 1995; Wissinger, 2002; Rosenbusch et al., 2006). Das Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung von Schulleitungen ist oft Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen, z.B. wenn es um die Forderung von mehr Anrechnungsstunden für Leitungstätigkeit geht, um dem neuen vielfältigen Aufgabenspektrum einer schulischen Führungstätigkeit gerecht werden zu können (vgl. z.B. Huber, 2008; Eckinger, 2008). Um einen substanziellen Beitrag zu dieser Diskussion unter dem Aspekt der Schulleitungsgesundheit zu leisten, ist die Untersuchung der Wirkung einer unterschiedlich hohen Unterrichtsverpflichtung auf das Belastungserleben der Schulleitungen von erheblicher Relevanz. Bisherige Schulleiterbefragungen geben erste Hinweise darauf, dass Schulleitungen mit zunehmender Unterrichtsverpflichtung eine höhere Belastung erleben (z.B. Behr et al., 2003), und zwar oft über die direkte Forderung der betroffenen Schulleitungen nach einer Senkung der Unterrichtsverpflichtung (z.B. Werle, 2001; Sroka et al., 2006). Bislang jedoch steht ein ausreichender empirischer

Nachweis aus, dass mit zunehmender Unterrichtsverpflichtung kritischere Gesundheitswerte einhergehen. Aus diesem Grund wird folgende Hypothese formuliert:

Es wird eine *günstigere AVEM-Musterkonstellation, d.h. mit einem geringeren Anteil des Risikomusters B, vor allem aber des Risikomusters A, und einem größeren Anteil der Muster S und G, bei Schulleitungen* erwartet, die eine *vergleichsweise geringe Unterrichtsverpflichtung* haben. Mit einer *ungünstigeren AVEM-Musterkonstellationen, d.h. mit einem größeren Anteil des Risikomusters B, vor allem aber des Risikomusters A, und einem geringeren Anteil der Muster S und G,* wird entsprechend *bei denjenigen Schulleitungen* gerechnet, die einer *vergleichsweise großen Unterrichtsverpflichtung* nachkommen müssen. Das Risikomuster A steht dabei im Mittelpunkt, weil davon ausgegangen wird, dass der mit einer ausgeprägten Unterrichtsverpflichtung einhergehende Arbeitsaufwand zusätzlich zu den originären Führungstätigkeiten wirksam wird und mit größerem Arbeitsengagement im Sinne des Risikomusters A bewältigt werden muss.

Hypothese 8: Belastungserleben von Arbeitsbedingungen

Unter den konkreten Belastungsfaktoren wurden von den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie das Verhalten schwieriger Schüler, die Klassenstärke sowie die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden am belastendsten eingeschätzt (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004).

Für die Schulleitungen werden z.T. *andere Belastungsfaktoren bzw. eine andere Priorisierung von Belastungsfaktoren* erwartet. Ein direkter Vergleich mit den Lehrern aus der Potsdamer Lehrerstudie ist allerdings nicht möglich, da den Schulleitungen zum Teil andere und spezifischer auf ihre Schulleitungstätigkeit bezogene Arbeitsbedingungen zur Einschätzung vorgelegt wurden. Darüber hinaus wird generell *ein relativ geringes Belastungsniveau bezogen auf konkrete Arbeitsbedingungen* erwartet (vgl. z.B. Harazd et al., 2009).

Es wird davon ausgegangen, dass das *Verhalten schwieriger Schüler und die Klassenstärke* im Unterschied zu den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie *nicht auf den obersten Plätzen* rangieren, da beide Aspekte in der Schulleitungstätigkeit weniger präsent sind als in der Lehrertätigkeit. Was die *Stundenanzahl* angeht, so wird in Anknüpfung an Hypothese 7 aber davon ausgegangen, dass diese auch und gerade von den Schulleitungen *als vergleichsweise belastend erlebt* wird. In Anlehnung an die Untersuchungen von Rosenbusch et al. (2006) und Harazd et al. (2009) wird zudem damit gerechnet, dass die Arbeitsbedingungen „*Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen*“, „*administrative Pflichten*“, „*repräsentative Pflichten*“ und „*Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem*“, die bei der Belastungseinschätzung durch die Lehrer nicht im Vordergrund standen, von den Schulleitungen aufgrund des breiteren Aufgabenspektrums mit stärker ausgeprägten repräsentativen und administrativen Pflichten sowie der Verantwortung, Innovationen umzusetzen, als *vergleichsweise belastend* erlebt werden. Desweiteren wird mit *vergleichsweise hohen Belastungswerten für das*

Thema „aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche an Schule“ gerechnet, da sich diese Ansprüche in der Person der Schulleitung besonders konzentrieren. Bei dem für die vorliegende Arbeit besonders interessanten Aspekt der „Zusammenarbeit mit/Führung von Lehrerinnen und Lehrern“ werden *vergleichsweise geringe Belastungswerte* erwartet: In Vorgriff auf Hypothese 14 wird erwartet, dass die meisten Schulleitungen ihre Führungsfähigkeiten als recht positiv und damit auch als wenig belastend beurteilen (vgl. auch Storath, 1995; Harazd et al., 2009). Für die anderen Arbeitsbedingungen werden keine spezifischen Vorhersagen getätigt.

Bezogen auf die AVEM-Muster wird erwartet, dass – ähnlich wie bei den Lehrern (Schaarschmidt, 2004) die Vertreter der *Risikomuster A und B* unter den Schulleitungen *jeweils ein höheres Belastungserleben* angeben, während die Schulleitungen, die sich den *Mustern G und S* zurechnen lassen, ein im Vergleich dazu *geringeres Belastungserleben* angeben werden.

Es sei darauf hingewiesen, dass sich an dieser Stelle der Blickwinkel ändert: Die AVEM-Muster werden nicht mehr wie bisher als eine Art abhängige Variable verstanden, die sich je nach zentraler demographischer Größe (z.B. Geschlecht) oder vorgegebenen Bedingungen (z.B. Schultyp) unterscheiden. Sie werden vielmehr nun ihrerseits als relativ stabile und determinierende Faktoren verstanden, die bestimmte Effekte (z.B. hinsichtlich des Belastungserlebens von Arbeitsbedingungen) nach sich ziehen. Dieses wechselseitige Verständnis der AVEM-Muster ist in der Konzeption angelegt: In den Merkmalen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens „schlagen sich sowohl in den Beruf eingebrachte persönliche Voraussetzungen als auch Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen nieder“ (Schaarschmidt, 2004a, S. 21). Dabei wird aufgrund der angenommenen komplexen Wechselwirkungen von AVEM-Mustern und beruflichen Anforderungen nicht von strikt kausalen Beziehungen in die eine oder andere Richtung ausgegangen, der Fokus liegt immer auf Zusammenhängen, die aufgezeigt werden und mögliche Ansatzpunkte für optimierende Interventionen sein können. Die Unterscheidung der beiden Betrachtungsweisen ist jedoch relevant für die spätere Anwendung der statistischen Verfahren, die jeweils eine Festlegung erfordern.

Hypothese 9: Erholungswert von Pausen

Auf der Suche nach entlastenden Faktoren bietet es sich an, die Möglichkeiten zur Entspannung im Arbeitsalltag des schulischen Personals zu untersuchen. Entsprechend fragte die Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004) nach dem Erholungswert von Pausen: Über zwei Drittel der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, ihre Pausen selten oder nie zur Entspannung nutzen zu können. Da die Möglichkeiten zur Pausengestaltung bei den Schulleitungen z.B. aufgrund permanenter Ansprechbarkeit und der starken „Fragmentarisierung“ (Schäffer-Külz & Konradt, 2009, S. 63; siehe 2.1.3) ihres Arbeitsalltags ähnlich eingeschränkt sein dürften wie bei den Lehrern, wird von einer ähn-

lichen Tendenz für die Schulleitungen ausgegangen, d.h. es wird vermutet, dass Pausen eine *geringe Erholungs- und Entspannungsfunktion* zugesprochen wird.

Die Potsdamer Lehrerstudie konnte außerdem zeigen, dass genau diejenigen Lehrer, die Erholung im Rahmen von Pausen am nötigsten gehabt hätten, nämlich diejenigen mit den Risikomustern A und B, am wenigsten davon profitieren konnten, d.h. den Erholungswert von Pausen als geringer einschätzten als diejenigen mit den Mustern S und G (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004). Analog dazu wird auch für die Schulleitungen erwartet, dass diejenigen mit *Risikomuster A und B* einen *geringeren Erholungswert von Pausen* erleben *als diejenigen mit Muster G und S*.

3.2.1.3 *Gesundheitszustand*

In der Potsdamer Lehrerstudie konnte die Gesundheitsrelevanz der AVEM-Muster für den schulischen Bereich, d.h. für die Lehrer, gezeigt werden (Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt, 2004a). Auch für die Schulleitungen soll dieser Bezug untersucht werden: Ein Nachweis derartiger Zusammenhänge würde der Intention dieser Arbeit, die unter 3.2.1.1 bis 3.2.1.2 aufgeführten möglichen Stellhebel (z.B. Unterrichtsverpflichtung) in eine für die Schulleitungen gesundheitsförderliche Richtung zu bewegen, erheblichen Nachdruck verleihen.

Für jeden Gesundheitsaspekt wird zunächst eine Vermutung über das aktuelle Erleben der Schulleitungen angestellt (z.B. wie die körperliche/psychische Verfassung eingeschätzt wird, wie viele Tage sie im vergangenen Schuljahr krank waren etc.). Im Anschluss wird der Bezug zu den AVEM-Mustern hergestellt.

Hypothese 10: Körperliche/psychische Verfassung und Beschwerden

- a. Allgemeine körperliche und psychische Verfassung: Es wird davon ausgegangen, dass sich der erwartete hohe Anteil des Musters G bei den Schulleitungen (vgl. Hypothese 1) in einer *grundsätzlich relativ positiv eingeschätzten körperlichen und psychischen Verfassung* niederschlägt. Diese Annahme wird auch durch die Befunde von Behr et al. (2003), Rosenbusch et al. (2006) sowie Harazd et al. (2009) gestützt. Da für beide Risikomuster A und B bekannt ist, dass sie in Verbindung mit erhöhten körperlichen und psychischen Beschwerden stehen (Schaarschmidt, 2004a), wird weiterhin erwartet, dass die *Schulleitungen mit Risikomustern A und B ihre körperliche und psychischer Verfassung negativer einschätzen als Schulleitungen mit den Mustern S und G*.
- b. Veränderungserwartung der körperlichen und psychischen Verfassung: *Schulleitungen*, die sich den *Risikomustern A und B* zurechnen, werden die *Entwicklung ihrer körperlichen und*

psychischen Verfassung in den nächsten fünf bis zehn Jahren pessimistischer einschätzen, d.h. häufiger eine Verschlechterung erwarten, als Schulleitungen mit den Mustern G und S.

- c. Spezifische Beschwerden: In Übereinstimmung mit Hypothese 10a. wird eine *vergleichsweise geringe Auftretenshäufigkeit von spezifischen körperlichen Beschwerden* erwartet. Wie bei den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Schaarschmidt, 2004b) und passend zu Hypothese 3 wird auch bei den Schulleitungen zudem mit einem *Geschlechtseffekt* dahingehend gerechnet, dass *Frauen häufiger Beschwerden* angeben. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass sich die Musterzugehörigkeit auch in den Angaben zu spezifischen körperlichen Beschwerden spiegelt, d.h. dass die Schulleitungen mit *Risikomustern A und B eine größere Auftretenshäufigkeit von Beschwerden im Zeitraum der vergangenen zwei bis drei Jahre angeben als Schulleitungen mit den Mustern S und G.*

Hypothese 11: Krankentage

Die Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie gaben im Durchschnitt zwischen sieben und neun Krankentage im jeweils zurückliegenden Schuljahr an (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004). Aufgrund des gemäß Hypothese 1 erwarteten hohen Anteils des Musters G bei den Schulleitungen und passend zu den Hypothesen 10 a bis 10 c wird mit einer *deutlich geringeren Anzahl an Krankentagen bei den Schulleitungen* gerechnet.

Weiterhin werden Unterschiede je nach Musterzugehörigkeit analog zu den Lehrern erwartet (vgl. Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004): Die *höchste Zahl an Krankentagen wird für Schulleitungen* vermutet, *die dem Muster B angehören*. Dieses Muster ist durch ein allgemeines Erschöpfungserleben gekennzeichnet und weist eine große Nähe zum Burnout-Syndrom auf, das in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung körperlich-funktioneller Störungen gesehen wird (vgl. Burisch, 1994; zitiert nach Schaarschmidt, 2004a, S. 27). Die *zweitgrößte Zahl an Krankentagen wird für Schulleitungen, die dem Risikomuster A angehören*, erwartet, dessen unmittelbare Gesundheitsrelevanz aufgrund des engen Bezugs zum Typ-A-Verhaltenskonzept ebenfalls gegeben ist (Schaarschmidt, 2004a; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004). Im Unterschied zu Risikomuster B kann jedoch hier aufgrund des typischen Kennzeichens des gesteigerten Arbeitsengagements die Wahrscheinlichkeit als geringer angesehen werden, die eigene Gesundheit höher zu priorisieren als die beruflichen Verpflichtungen und im Falle der Krankheit zu Hause zu bleiben. *An dritter Stelle*, was die Anzahl an Krankentagen angeht, rangiert der Erwartung nach das *Muster S*: Dem Muster wird eine hohe Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen bescheinigt, was die Wahrscheinlichkeit verringert, wegen dieser beruflichen Belastungen zu erkranken. Im Falle einer Erkrankung jedoch wird das Kennzeichen der großen Distanzierungsfähigkeit zur Arbeit eher früher als später dazu führen, sich auszukurieren. *Schulleitungen*

gen, die sich dem Muster G zuordnen lassen, werden vermutlich die geringste Zahl an Krankentagen angeben.

3.2.1.4 Gesamteinschätzung der Schulleitungstätigkeit

Ein Stimmungsbild zu dem generellen Erleben dieses Berufs rundet die Analyse der Einzelaspekte ab. Dabei ist eine Abschätzung über das individuelle Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters angesichts der damit verbundenen Kosten für die Allgemeinheit von unmittelbarem gesamtgesellschaftlichen Interesse. Außerdem stellt sich die Frage, ob die Schulleitungen ihren Beruf erneut ergreifen würden, hätten sie noch einmal die Wahl: Das Ergebnis kann als Seismograph für die persönliche Zufriedenheit mit dem Beruf und für den aktuellen Stand des Berufs gewertet werden.

Auch hier werden zunächst Vermutungen über die voraussichtlichen Ergebnisse zu den beiden Fragen angestellt, im Anschluss daran werden auch sie in Bezug zu den AVEM-Mustern gesetzt.

Hypothese 12: Erreichen des Pensionsalters

Dem Befund von Rosenbusch et al. (2006) folgend, demnach 30 % bis 40 % der Schulleitungen gelegentlich den Wunsch verspüren, frühzeitig in Ruhestand zu gehen, wird ein ähnliches Ergebnis im Rahmen der vorliegenden Arbeit erwartet: Es wird vermutet, dass der *Großteil der Schulleitungen* angeben wird, *genügend Kraft und Gesundheit* zu haben, *um das Pensionsalter zu erreichen*. Dem liegt – wie in Hypothese 1 ausgeführt – die Annahme zugrunde, dass sich schwerpunktmäßig diejenigen Lehrer für die Leitung einer Schule bereit erklären, die über eine hohe Widerstandskraft gegenüber Belastungen verfügen, welche sie auch während der Schulleitungstätigkeit vor gesundheitlichen Risiken schützt.

Bezogen auf die AVEM-Muster wird dementsprechend erwartet, dass *Schulleitungen mit den Mustern G oder S optimistischer sind, also die Frage, ob sie glauben, dass ihre Kraft und Gesundheit ausreichen werden, das Pensionsalter zu erreichen, häufiger mit „ja“ und weniger häufig mit „nein“ beantworten als Schulleitungen, die sich den Risikomustern A und B zuordnen lassen*. Beide Risikomuster sind insbesondere durch eine eingeschränkte emotionale Widerstandskraft in Form von Distanzierungs- und Erholungsunfähigkeit sowie durch innere Unruhe und Unausgeglichenheit charakterisiert. Hinzu kommt noch der direkte Zusammenhang dieser Muster mit erhöhten körperlichen und psychischen Beschwerden (vgl. Schaarschmidt, 2004a), so dass alles in allem die Wahrscheinlichkeit sinkt, den Beruf bis zum Pensionsalter ausüben zu wollen und zu können. Innerhalb der beiden Risikomuster werden *Schulleitungen mit Risikomuster B noch pessimistischer* sein, was das Erreichen des Pensionsalters angeht, da dieses Muster zusätzlich durch starke negative Emotionen gekennzeichnet ist. Für die Vermutung, dass *Risikomuster A auf dem zweiten Platz* rangiert, spricht auch, dass diese

Schulleitungen per definitionem zur Selbstüberforderung und Überengagement neigen, was eine größere Hürde darstellen wird, eine frühzeitige Pensionierung anzustoßen. *Für die Rangfolge der Muster G und S werden keine spezifischen Vorhersagen getroffen.*

Hypothese 13: Erneute Wahl des Schulleiterberufs

Es wird auf Basis erster diesbezüglicher Befragungen von Schulleitungen (z.B. Rosenbusch et al., 2006) davon ausgegangen, dass die *meisten Schulleitungen ihren Beruf wieder wählen* würden. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Schulleitungstätigkeit vor allem von denjenigen Lehrern ergriffen wird, die – ausgestattet mit vergleichsweise guten Gesundheitsressourcen (vgl. Hypothese 1 und 12) – eine besonders hohe Identifikation mit dem schulischen System verspüren und eine ausgeprägte Motivation haben, Schule aktiv zu gestalten. Die derzeit verstärkten bildungspolitischen Bemühungen, die schulische Autonomie zu erhöhen und damit das Gestaltungsspektrum der Schulleitungen zu erweitern, passen – so die Annahme im Rahmen der vorliegenden Arbeit – zu diesem Selbstverständnis der Schulleitungen und wirken unterstützend für eine befriedigende Ausübung des Berufs (vgl. Hypothese 6).

Was die AVEM-Muster angeht, wird erwartet, dass diejenigen *Schulleitungen mit dem Risikomuster B ihren Beruf am häufigsten nicht wieder wählen würden, gefolgt von denjenigen, die dem Risikomuster A zuzurechnen sind*: Das Risikomuster B ist am meisten durch Resignation und Frustration gekennzeichnet. Im Unterschied zu Risikomuster A fehlen jegliche positive emotionale Elemente; besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang das geringe Erfolgserleben im Beruf, das bei Risikomuster A durchaus gegeben ist. D.h. das, was einen Aspekt der Attraktivität der Tätigkeit ausmacht, nämlich der Gestaltungsspielraum, kann vermutlich von Schulleitungen mit dem Risikomuster B nicht auf persönlich befriedigende und erfolgreiche Weise genutzt werden, was dazu führen wird, den Beruf nicht wieder wählen zu wollen. Schulleitungen mit Risikomuster A leben ihren Gestaltungswillen zwar aus mit der Konsequenz eines vergleichsweise großen Erfolgserlebens, aber in einem stark selbstüberfordernden Maße und einhergehend mit einem eher eingeschränkten Lebensgefühl. Auch diese Kombination wird vermutlich dazu führen, den Beruf nicht wieder ergreifen zu wollen.

Was die Schulleitungen mit Muster G und S betrifft, wird dagegen erwartet, dass sie den Beruf häufiger wieder wählen würden als diejenigen mit den Risikomustern A und B, über die Rangreihenfolge der beiden Muster wird jedoch keine spezifische Vorhersage getroffen: Beide Muster kennzeichnet eine hohe Lebenszufriedenheit, die für diese Frage eine entscheidende Rolle spielen dürfte. Insbesondere bei Muster G kommt noch ein hohes Erfolgserleben im Beruf dazu – vermutlich eine weitere Motivation, den Beruf wieder zu wählen.

3.2.1.5 *Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens*

Unter 2.1 wurde Schulleitung als aktuell besonders herausfordernde Führungsfunktion beschrieben, die durch neue Anforderungen, eine enorme Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität, schwierige schulische Rahmenbedingungen und noch nicht ausreichende Qualifizierung zu kennzeichnen ist. Die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern erfährt dabei eine besondere Akzentuierung; um sie dreht sich ein Großteil der unter 2.1.2. beschriebenen Rollenfacetten. Aktualisierte Führungskonzepte, wie sie unter 2.1.4 insbesondere mit dem transformationalen Führungsverständnis dargestellt sind, betonen dementsprechend die durch die Schulleitung zu initiiierenden sozialen Prozesse der gegenseitigen Inspiration, Potenzialfreisetzung und gemeinsamen Fortentwicklung in Richtung eines gemeinsamen Ziels. Diese Ansprüche markieren sehr deutlich den Wandel in der Schulleitungsrolle und sind als hoch zu bewerten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Schulleitungen ihre Führungsfunktion individuell ausgestalten, wie sie die eigene Führungspraxis gerade im Umgang mit den Lehrerinnen und Lehrern erleben, als wie erfolgreich sie sich selbst wahrnehmen und vor allem, in welchem Bezug die Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens mit dem persönlichen Belastungserleben steht. In diesem Sinne konnte Warwas (2009) in ihrer Studie zur Bedeutung des eigenen Selbstverständnisses von Schulleitung bereits zeigen, welche zentrale Rolle die subjektive innere Stellungnahme zu den äußeren Anforderungen für das Belastungserleben spielt. Daran anknüpfend wird im Folgenden erstmalig der Frage nachgegangen, in welcher Weise die Bewertung der Qualität des eigenen Führungsverhaltens der Schulleitungen mit der Bewertung der persönlichen Belastungs- und Beanspruchungssituation zusammenhängt.

Hypothese 14: Ausprägung der Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens

Aus der Literatur zum Thema „Führungsfeedback“ ist bekannt, dass Führungskräfte ihr Führungsverhalten recht milde oder positiv wahrnehmen. So ist bei Selbstratings die Verteilung generell deutlich zum besseren Pol hin verschoben (vgl. Rathgeber, 2005). Im Vergleich mit Kollegen schätzt sich zudem die Mehrzahl an Führungskräften gemäß des „above-average-effects“ überdurchschnittlich gut ein (vgl. z.B. Meyer, 1980; zitiert nach Rathgeber, 2005, S. 122). Insbesondere bei Aufwärtsbeurteilungen fallen darüber hinaus die Selbsteinschätzungen tendenziell höher aus als die Fremdeinschätzungen (vgl. z.B. Carless, Mann & Wearing, 1998; Brutus, Fleenor & London, 1998). Für solche Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdurteilen werden vielfältige Einflussfaktoren diskutiert (vgl. z.B. Atwater & Yammarino, 1997). Ein Argumentationsstrang rückt den Rater, also die Führungskraft in den Mittelpunkt, und geht davon aus, dass die geringe Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdbild von einer ungerechtfertigten Selbstüberschätzung der Führungskräfte zumindest mit verursacht wird (vgl. Nilsen & Campbell, 1993). Für diese Selbstüberschätzung existieren ebenfalls diverse Be-

gründungen, von denen hier einige beispielhaft herausgegriffen werden: Gerade im Führungsbereich wird die überhöhte Selbstbeurteilung der Führungskräfte häufig auf mangelndes, insbesondere kritisches Feedback der Mitarbeiter zurückgeführt, das ihnen fehlt, um ihr Selbstbild zu reflektieren und zu aktualisieren (vgl. Longenecker & Gioia, 1992). Eine zweite Begründung bezieht sich auf das Thema der „Sozialen Erwünschtheit“, das insbesondere bei der Bearbeitung von Fragebögen eine bedeutsame Rolle spielt. Paulhus (1984) unterscheidet zwei Prozesse bei der Abgabe sozial erwünschter Fragebogenantworten: Zum einen das Eindrucksmanagement (Impression Management), bei dem adressatenorientiert ein bestimmter, positiver Eindruck bei anderen bewusst gestaltet und erzeugt werden soll, zum anderen die Selbsttäuschung (Self Deception), bei der man versucht, sich so darzustellen, wie man sich selbst sieht, und bei der unterstellt wird, dass dieses Bild positiver ausfällt als die „tatsächliche“ Persönlichkeit“ (vgl. Mummendey, 2003, S. 202). Als Motivation dafür kann das Streben der Menschen nach Erhöhung und Schutz ihres Selbstwerts gemäß der Theorie der Selbstwerterhöhung und des Selbstschutzes (für einen Überblick siehe Dauenheimer, Stahlberg, Frey & Petersen, 2002) herangezogen werden. Verschiedene Autoren gehen davon aus, dass Führungskräfte hierfür besonders anfällig sind (z.B. Jeserich, 1996). Eine dritte Erklärung aus dem Kontext der charismatischen Führungstheorien messen dem Impression Management für die Effektivität der Führungskraft eine hervorgehobene Bedeutung bei und bewerten die Fähigkeit zur positiven Selbstpräsentation, die sich z.B. in abweichenden Selbst- und Fremdurteilen niederschlägt, als Ressource, nicht als Defizit (vgl. Rosenfeld, Giacalone & Riordan, 1995; Sosik, Avolio & Jung, 2002). Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur für eine kleine Gruppe der Schulleitungen Fremdeinschätzungen zum Vergleich mit den Selbsteinschätzungen vorliegen, führen diese Überlegungen, die aus der schulleiterspezifischen Führungsforschung abgeleitet sind, zunächst zu folgender Hypothese: *Auch für die Schulleitungen wird im Durchschnitt eine sehr positive Selbsteinschätzung ihres Führungsverhaltens erwartet.* Diese Annahme wird auch durch erste Hinweise aus der schulleiterspezifischen Forschung gestützt: So wurden z.B. auffällig positive und von den Forschern mit Skepsis betrachtete Einschätzungen der eigenen Akzeptanz im Kollegium (Storath, 1995) oder der Zusammenarbeit mit dem Kollegium (Harzard et al., 2009) gefunden.

Hypothese 15: Selbsteinschätzung und Bezug zur AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“

Es wird vermutet, dass das persönliche berufliche Erfolgserleben der Schulleitungen als ein spezifischer Aspekt bzw. eine Dimension des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens nicht unerheblich in dem Maß variiert, in dem das eigene Führungsverhalten als Gesamtheit mit besonderer Betonung der Führungsbeziehung zu den Lehrern/Lehrerinnen von der Schulleitung als funktionierend wahrgenommen wird. Folglich wird erwartet, dass die *AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ bei denjeni-*

gen Schulleitungen vergleichsweise hoch ausgeprägt ist, die ihr Führungsverhalten positiv bewerten, und bei denjenigen vergleichsweise niedrig, die ihr Führungsverhalten weniger positiv bewerten. Für die anderen AVEM-Dimensionen werden keine spezifischen Vorhersagen getroffen, potenzielle Zusammenhänge werden jedoch explorativ untersucht.

Hypothese 16: Selbsteinschätzung und Bezug zu den AVEM-Mustern

Das Muster G und das Risikomuster A sind beide durch eine relativ hohe Ausprägung der AVEM-Dimension „Erfolgs erleben im Beruf“ gekennzeichnet. Folglich wird in Anknüpfung an Hypothese 15 erwartet, dass *unter den Schulleitungen, die ihr Führungsverhalten vergleichsweise positiv bewerten, vermehrt Schulleitungen mit dem Muster G und dem Risikomuster A zu finden sein werden.* Dabei wird erwartet, dass der *Anteil des Musters G noch größer ist als der des Risikomusters A*, da bei letzterem dem hohen Erfolgs erleben im Beruf das Erleben mangelnder sozialer Unterstützung sowie eine Tendenz zu Unausgeglichenheit, Ungeduld und Ärger gegenüberstehen, was sich auch in einer zurückhaltenderen Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens im Vergleich zu *Schulleitungen mit dem Muster G niederschlagen dürfte. Unter denjenigen Schulleitungen, die ihr Führungsverhalten weniger positiv einschätzen, werden aller Voraussicht nach vor allem diejenigen Schulleitungen sein, die sich dem Muster B zuordnen lassen:* Dieses Muster ist unter allen AVEM-Mustern durch das geringste Erfolgs erleben im Beruf charakterisiert. Darüber hinaus kennzeichnen dieses Muster negative Emotionen, Resignation und eine eingeschränkte kommunikative Kompetenz, also Merkmale, die es vergleichsweise wahrscheinlich erscheinen lassen, dass sie auch mit einer pessimistischeren Wahrnehmung des eigenen Führungsverhaltens einhergehen. *Für das Muster S werden keine spezifischen Vorhersagen formuliert.*

Es sei bereits an dieser Stelle auf die zusätzliche Auswertung offener Fragen zur Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens und zu Unterstützungsbedarfen der Schulleitungen hingewiesen. Für diese Fragen werden im Vorfeld keine Hypothesen abgeleitet. Sie dienen der Skizzierung eines Gesamtbilds zur Belastungs- und Beanspruchungssituation der Schulleitungen, indem auch deren qualitative Äußerungen eingehen und die mittels der quantitativen Fragen erhobenen Inhalte ergänzen.

3.2.2 Hypothesen zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit

Neben der Untersuchung der Schulleitungsgesundheit, d.h. ihrer aktuellen Belastungs- und Beanspruchungssituation, gemäß Fragestellung 1 (siehe 3.1) geht die vorliegende Arbeit gemäß Fragestellung 2 (siehe 3.1) auch der Frage nach, welche wahrgenommenen Führungsverhaltensweisen von Schulleitungen in welcher Weise positiv auf die Lehrergesundheit, d.h. deren Belastungs- und Beanspruchungserleben, wirken. An dieser Stelle ändert sich der Blickwinkel der Arbeit: Der Fokus rückt weg von den Angaben der Schulleitungen und hin zu den Angaben der Lehrerinnen und Lehrer, d.h. zu

ihrer Wahrnehmung des Führungsverhaltens der Schulleitungen und zu ihrer Einschätzung des eigenen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Diese Einschätzungen wurden über das Verfahren des Führungsfeedbacks erhoben, das unter 4.1 näher beschrieben ist.

Hypothese 17: Ausprägung der Fremdeinschätzung in Relation zur Selbsteinschätzung

Es ist gut belegt, dass sich genau diejenigen Führungskräfte, bei denen das Verfahren des Führungsfeedbacks ansetzt, nämlich diejenigen, die mit ungünstigen Ergebnissen rechnen müssen, nicht beteiligen, während diejenigen, deren Führungsverhalten weniger in Frage steht, oftmals Interesse an Führungsfeedback anmelden (vgl. Brinkmann, 1998). Folglich wird für diejenigen Schulleitungen, die sich mit ihren Lehrerkollegen freiwillig an dem Führungsfeedback beteiligt haben, zunächst erwartet, dass die Ergebnisse *sowohl der Selbst- als auch der Fremdeinschätzung im Durchschnitt vergleichsweise positiv* sein werden. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die unter Hypothese 15 zitierte häufige Tendenz von Führungskräften zur Selbstüberschätzung auch gemäß der dazu vorliegenden Indizien aus der Schulleiterforschung ebenfalls in der vorliegenden Stichprobe in Erscheinung tritt, d.h. *in durchschnittlich höheren Werten bei der Selbst- als bei der Fremdeinschätzung*.

Hypothese 18: Fremdeinschätzung zum sozial unterstützenden Führungsverhalten und Zusammenhang zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Lehrer

Bisherige Studien belegen übereinstimmend, dass das durch die Lehrerinnen und Lehrer erlebte Führungsverhalten der Schulleitung Einfluss auf das Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer hat (siehe 2.2.2.5). Das Führungsverhalten der Schulleitung wurde dabei unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet: Während die meisten Arbeiten die Rolle des breit erforschten Konzepts der wahrgenommenen sozialen Unterstützung in den Vordergrund rücken (siehe 2.2.2.5.1), thematisieren andere weitere Aspekte des schulischen Führungshandelns wie transformationale Führungsverhaltensweisen, sonstige führungsrelevante Handlungsdimensionen oder salutogenes Leitungshandeln (siehe 2.2.2.5.2). Für die vorliegende Arbeit soll der Versuch unternommen werden, verschiedene Ansätze zusammenzuführen.

Besonderes Augenmerk legt die vorliegende Arbeit dabei ebenfalls auf den Aspekt der erlebten sozialen Unterstützung. Ausgangspunkt ist auch hier die Potsdamer Lehrerstudie: Sie konnte einen nicht unerheblichen Einfluss wahrgenommener sozialer Unterstützung durch die Schulleitung auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben der Lehrer bzw. dessen Folgen nachweisen (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004). Empfanden Lehrer das Verhalten der Schulleitung als persönlich sozial unterstützend – global erfragt mit „ja, fühle mich durch die Schulleitung persönlich unterstützt“ bzw. „nein, fühle mich nicht durch die Schulleitung persönlich unterstützt“ – , gaben sie eine bessere psychische und körperliche Verfassung an, weniger Krankentage und eine geringere Negativwirkung der Hauptbe-

lastungsfaktoren (d.h. Verhalten schwieriger Schüler, große Klassengröße, hohes Stundedeputat). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit besteht das Interesse, den Zusammenhang zwischen wahrgenommener sozialer Unterstützung durch die Schulleitung und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer genauer zu erforschen. Neben dieser Spezifizierung der Wirkung von wahrgenommener sozialer Unterstützung auf das Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit die relevanten Facetten transformationaler Führung und weiterer Führungsverhaltensweisen mit dem Ziel einer gesamthaften Analyse einbezogen (die Konstruktion der Führungsfragen wird unter 4.2.1.2 näher beschrieben). Das Konzept des direkten salutogenen Leitungshandelns nach Harazd et al. (2009) (siehe 2.2.2.5.2) findet aufgrund zeitlicher Überschneidung mit dem Entstehen der vorliegenden Arbeit keine Berücksichtigung. Zudem ist das Konzept in den Begriffen von Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit von Arbeitsaufgaben relativ eng gefasst. Die vorliegende Arbeit geht eher davon aus, dass das Führungsverhalten der Schulleitung grundsätzlich in seiner Vielfalt Einfluss auf das individuelle arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer nimmt, wobei es gesundheitsrelevante Wirkung vor allem im Aspekt der erlebten sozialen Unterstützung entfaltet.

Aus diesen Ausführungen und aufbauend auf den unter 2.2.2.5.1 berichteten umfassenden Forschungsbefunden zur positiven Wirkung sozialer Unterstützung ergibt sich folgende globale Hypothese: *Je sozial unterstützender das Führungsverhalten der Schulleitung durch die Lehrerinnen und Lehrer wahrgenommen wird, umso günstiger fällt das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer aus*, d.h. es zeigen sich umso günstigere AVEM-Ergebnisse. Dabei erforscht die vorliegende Arbeit explorativ zum einen, welche spezifischen wahrgenommenen sozial unterstützenden Führungsverhaltensweisen besonders mit günstigeren AVEM-Ergebnissen der Lehrerinnen und Lehrer in Verbindung stehen, zum anderen welche konkreten AVEM-Ergebnisse, d.h. welche AVEM-Muster und/oder welche AVEM-Dimensionen, von einer höheren Fremdeinschätzung sozial unterstützenden Führungsverhaltens besonders tangiert werden. Der Mehrwert der vorliegenden Arbeit – dies sei der Darstellung der Methodik unter 4. an dieser Stelle vorweggenommen – ergibt sich darüber hinaus aus dem methodischen Ansatz, der in einem seltenen mehrbenenanalytischen Ansatz die hierarchische Schachtelung der Daten korrekt berücksichtigt.

4 Methode

Im Folgenden wird das im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewählte methodische Vorgehen näher beschrieben. Unter 4.1 wird die praktische Durchführung zur Datenerhebung erläutert, im Anschluss daran werden unter 4.2 die Erhebungsinstrumente näher dargestellt. Unter 4.3 finden sich die wesentlichen deskriptiven Stichprobendaten im Überblick. Der Abschnitt 4.4 schließlich geht auf die hauptsächlich genutzten statistischen Verfahren und Programme ein.

4.1 Praktische Durchführung

Die Daten der vorliegenden Arbeiten wurden über eine schriftliche Befragung mit einem Fragebogen an Schulleitungen und Lehrkräften erhoben. Die Erhebungen begannen im Juni 2006 und erstreckten sich über einen Zeitraum von circa 2 Jahren bis Mitte/Ende 2008. Dabei können zwei Vorgehensweisen unterschieden werden: Die Befragung der meisten Schulleitungen erfolgte per Email mit der Bitte, den angehängten Fragebogen auszufüllen, bzw. direkt im Anschluss an eine Qualifizierungsmaßnahme, zu deren Ende der Fragebogen ausgeteilt wurde (siehe auch 4.3.1). Darüber hinaus wurden eine kleinere Gruppe von Schulleitungen und die dazugehörigen Lehrerkollegien im Rahmen eines an ihrer Schule durchgeführten Führungsfeedbacks in die Erhebung einbezogen, um zusätzlich zu den Schulleiterselbsteinschätzungen die z.B. für die zuletzt dargestellten Hypothesen erforderlichen Fremdeinschätzungen zu erhalten. Abgesehen davon konnte auf diese Weise das in der freien Wirtschaft relativ etablierte, aber an Schulen noch selten durchgeführte Instrument der Führungskraftbeurteilung durch die „Geführten“ in seiner Anwendung im schulischen Kontext getestet werden. Das Anliegen der vorliegenden Arbeit bestand dabei auch darin, den Schulleitungen und ihren Kollegien so viel konkrete Unterstützung anzubieten, dass sich deren Teilnahme an dem Führungsfeedback für den praktischen Arbeitsalltag lohnt. Der erste Schritt bestand in der Kontaktaufnahme zum Schulleiter bzw. zur Schulleiterin. Inhalt des persönlichen Erstgesprächs war die ausführliche Information über das Ziel und die einzelnen Umsetzungsschritte des Führungsfeedbacks. Besonderheiten der Schule (z.B. Zusammensetzung des Kollegiums, städtische/ländliche Lage, spezifische Probleme) als mögliche Einflussgrößen auf das Führungsfeedback wurden thematisiert. Im Anschluss daran erfolgte die Information der Lehrer und des Personalrats sowie die Aushändigung der Fragebögen, in den meisten Fällen mittels einer kurzen Präsentation auf einer Gesamtlehrerkonferenz und einem schulspezifischen Begleitschreiben (Informations- und Organisationsmaterialien siehe Anhang 1). Nach Eingang und Auswertung der ausgefüllten Fragebögen wurden die Ergebnis-Unterlagen erstellt und gemeinsam mit dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin in einem Vier-Augen-Gespräch besprochen. Das Kernelement des Führungsfeedbacks bildete ein circa dreistündiger Workshop mit maximal 15 interessierten Lehrerinnen und Lehrern, die

sich an dem Verfahren beteiligt hatten. Meist war hier auch der Personalrat vertreten. In dem Workshop wurden die Ergebnisse, d.h. in erster Linie die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens präsentiert, diskutiert, aufeinander bezogen und mit plastischen Verhaltensbeispielen aus dem Schulalltag veranschaulicht. Nachdem auf diesem Wege ein gemeinsames Verständnis der Führungssituation hergestellt war, konnten konkrete, terminierte und mit Verantwortlichkeiten versehene Verbesserungsansätze zur Zusammenarbeit abgeleitet werden. Die Ergebnisse des Feedbacks und die Verbesserungsmaßnahmen wurden abschließend dem Gesamtkollegium vorgestellt (Ergebnisunterlagen siehe Anhang 1)⁴. Bei einzelnen Schulen bedurften Optimierungsvorschläge einer weiteren Unterstützung, hier erfolgten entsprechend Folge-Maßnahmen im Sinne einer auf die individuellen Bedürfnisse der Schule abgestimmten nachhaltigen Betreuung (z.B. Training von Konfliktgesprächen zwischen Schulleitung und Lehrkräften, Coaching zu Zeitmanagement, weiterer Workshop zum internen Umgang mit Elternbeschwerden). Der Prozess endete erst, wenn der Schulleiter bzw. die Schulleiterin das Signal dazu gab.

Freiwilligkeit und Anonymität der Befragten waren – wie in der Literatur zur Führungsfeedback empfohlen – wesentliche Gestaltungsprinzipien. Eine Ausnahme in Bezug auf die Anonymität bildete der Rückmeldeworkshop mit einer kleinen Gruppe von Lehrern: Anonymität im strengen Sinne war hier selbstverständlich nicht mehr möglich, das Einverständnis der Teilnehmer hierzu wurde jedoch im Vorfeld eingeholt.

Das Führungsfeedback wurde im Anschluss evaluiert und traf auf sehr große positive Resonanz (Laux, Manuskript in Vorbereitung). Auf den Mehrwert dieses Verfahrens für die schulische Führungsarbeit wird unter 6. bei der Gesamtdiskussion noch einmal näher eingegangen.

4.2 Erhebungsinstrumente

Die Erhebung erfolgte mittels quantitativem Fragebogen. Aufgrund der besonderen Bedeutung für die vorliegende Arbeit wird zunächst das Instrument AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996/2003) ausführlicher beschrieben. Danach wird der Komplex der Führungsfragen in seiner theoretischen Grundlage und Entwicklung näher dargestellt. Im Anschluss daran werden die beiden eingesetzten Fragebogenversionen (Schulleiter- und Lehrerfragebogen) skizziert, in die diese beiden zentralen Fragebogenelemente eingebettet sind.

⁴ Bei den im Anhang aufgeführten Ergebnissen handelt es sich um anonymisierte Beispieldarstellungen mit dem offiziellen Einverständnis der betroffenen Schulleitung.

4.2.1 Zentrale Fragebogenbestandteile

4.2.1.1 *Diagnostisches Verfahren AVEM: Grundlage der Befragung*

Anknüpfend an die kurze Darstellung unter 2.2.2.3 wird das diagnostische Verfahren AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996/2003) an dieser Stelle noch einmal ausführlicher beschrieben, da es sich um die erhebungsmethodische Basis der vorliegenden Arbeit handelt und die genaue Kenntnis des Verfahrens unmittelbar relevant für die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisberichte unter 5. ist. Die Darstellung orientiert sich dabei an dem Artikel von Schaarschmidt und Fischer (1997), der sich insbesondere für detailliertere statistische und methodische Aspekte im Zusammenhang mit der Konstruktion des AVEM empfiehlt, sowie an den Überblicksdarstellungen in Schaarschmidt (2004a) und Schaarschmidt und Kieschke (2007b).

Die Abkürzung „AVEM“ steht für „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“. Es dient dazu, „differenzierte Selbsteinschätzungen zum Verhalten und Erleben in bezug auf Arbeit und Beruf“ (Schaarschmidt & Fischer, 1997, S. 151) zu erheben und dabei solche Verhaltens- und Erlebensmuster zu identifizieren, die auf mögliche Risiken im Sinne psychischer oder physischer Gefährdung hinweisen. Dem Ansatz liegen gesundheitspsychologische Konzepte zugrunde, „die die Art und Weise, wie sich Menschen beanspruchenden Situationen stellen, zum entscheidenden Kriterium psychischer Gesundheit machen“ (ebd.), z.B. das Konzept des Kohärenzerlebens (Antonovsky, 1987; zitiert nach Schaarschmidt & Fischer, 1997, S. 151) oder das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1987; zitiert nach Schaarschmidt & Fischer, 1997, S. 151). Mit dem Einsatz des AVEM wird sowohl auf Verhaltens- als auch auf Verhältnisprävention abgezielt: Zum einen geht es personenbezogen darum, „gesundheitsgefährdende Verhaltens- und Erlebensweisen ab- und gesundheitsfördernde aufzubauen“ (Schaarschmidt & Fischer 1997, S. 151). Zum anderen geht es darum, „die vorgefundenen Verhaltens- und Erlebensmuster in ihrer möglichen Abhängigkeit von den Arbeits- und Lebensverhältnissen zu betrachten und auf dieser Grundlage bedingungsbezogene Interventionen zu begründen“ (ebd.).

Ausgehend von einem breiten Spektrum an Merkmalen, die sich auf Engagement und Befindlichkeit hinsichtlich Arbeit und Beruf beziehen, konnten diese mittels Faktorenanalyse in 11 sogenannten Dimensionen zusammengefasst werden, die in Abbildung 4.2.1 genannt und mit Kurzbeschreibung und einem Beispielitem erläutert sind. Jede dieser Dimensionen ist mit sechs Items im finalen Fragebogen abgedeckt, wobei die Kennwerte der insgesamt 66 Items laut Schaarschmidt und Fischer (1997) überwiegend mittlere Schwierigkeiten und fast vollständig hohe Trennschärfen aufweisen.

AVEM-Struktur	
1.	Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben) Beispielitem: <i>Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.</i>
2.	Beruflicher Ehrgeiz (Streben nach beruflichem Aufstieg und Erfolg) Beispielitem: <i>Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.</i>
3.	Verausgabungsbereitschaft (Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen) Beispielitem: <i>Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.</i>
4.	Perfektionsstreben (Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung) Beispielitem: <i>Was immer ich tue, es muss perfekt sein.</i>
5.	Distanzierungsfähigkeit (Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit) Beispielitem: <i>Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.</i>
6.	Resignationstendenz bei Misserfolg (Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben) Beispielitem: <i>Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.</i>
7.	Offensive Problembewältigung (Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen) Beispielitem: <i>Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.</i>
8.	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts) Beispielitem: <i>Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.</i>
9.	Erfolgs erleben im Beruf (Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten) Beispielitem: <i>Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.</i>
10.	Lebenszufriedenheit (Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation) Beispielitem: <i>Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.</i>
11.	Erleben sozialer Unterstützung (Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit) Beispielitem: <i>Mein Partner/meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.</i>

Abbildung 4.2.1: AVEM-Dimensionen mit Kurzbeschreibung und Beispielitem (aus Schaarschmidt, 2004a, S. 23)

Die 11 Dimensionen wurden in einer weiteren faktorenanalytischen Betrachtung drei Sekundärfaktoren zugeordnet. Dabei umfasst *Sekundärfaktor 1* diejenigen Dimensionen, die vor allem das *Arbeitsengagement* betreffen, d.h. „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „Beruflicher Ehrgeiz“, „Verausgabungsbereitschaft“, „Perfektionsstreben“ und „Distanzierungsfähigkeit“. Laut Schaarschmidt und Fischer (1997) ist der grundsätzliche Gesundheitsbezug des Arbeitsengagements unstrittig, „drücken sich darin doch in starkem Maße Sinnerleben und aktive Lebenseinstellung aus“ (S. 153), jedoch kommt es hier auf einen „dosierten und zielgerichteten Einsatz der Kräfte in Übereinstimmung mit persönlichen

Schwerpunktsetzungen“ (ebd.) an. D.h. das Ideal besteht in einer hohen Ausprägung in der Bedeutsamkeit der Arbeit und dem beruflichen Ehrgeiz, geht aber mit einer maßvollen Verausgabungsbereitschaft und erhaltenen Distanzierungsfähigkeit gegenüber den beruflichen Anforderungen einher. *Sekundärfaktor 2* kennzeichnet die *Widerstandskraft* gegenüber Belastungen. Enthalten sind die Dimensionen „Resignationstendenz bei Misserfolg“, „Offensive Problembewältigung“, „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ sowie ebenfalls „Distanzierungsfähigkeit“. Verschiedene Konzepte betonen diese Merkmale als „Ausdruck von und Voraussetzung für Gesundheit“ (ebd.), z.B. wird die Bedeutung eines „offensiven, problemzugewandten, durch Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten gekennzeichneten Verhaltens“ für die seelische Gesundheit hervorgehoben (Becker, 1986; zitiert nach Schaarschmidt & Fischer, 1997, S. 153). *Sekundärfaktor 3* beinhaltet die Dimensionen Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung. In ihm kommen somit wesentliche Aspekte des allgemeinen Lebensgefühls bzw. *Emotionen* zum Ausdruck, deren Gesundheitsrelevanz sehr unmittelbar ist.

Mit Hilfe einer Clusteranalyse konnten Gruppen homogener Profile, also bestimmter Ausprägungskombinationen auf diesen Merkmalen, unterschieden werden. Es kristallisierten sich vier klar unterscheidbare Typen von Verhaltens- und Erlebensmustern heraus, die in Abbildung 4.2.2 überblicksartig skizziert sind und im Folgenden näher beschrieben werden.

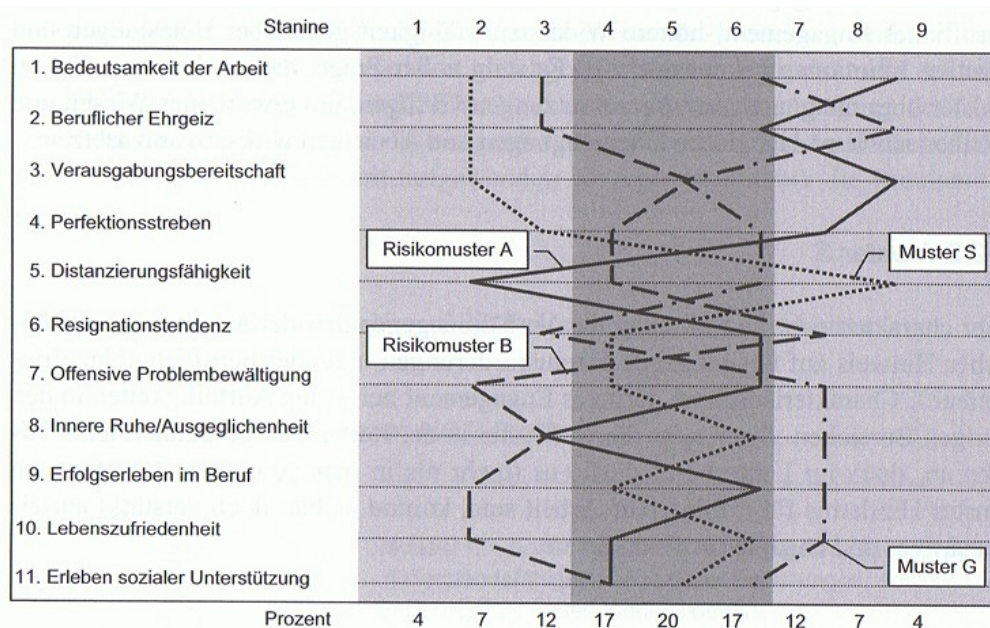


Abbildung 4.2.2: AVEM-Muster (aus Schaarschmidt & Kieschke, 2007b, S. 21)

Anmerkung.

Die Darstellung bezieht sich auf die Stanine-Skala, die von 1 bis 9 reicht und deren Mittelwert $M = 5$ beträgt. Aus der unteren Zeile ist ersichtlich, mit welcher prozentualen Häufigkeit die jeweiligen Skalenwerte in der Normstichprobe vorhanden sind

Bei *Muster G*, dem „gesunden“ Muster, „handelt es sich um das wünschenswerte Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens“ (Schaarschmidt, 2004a, S. 24), da es „als Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit“ (ebd.) bewertet werden kann. Es können klare, aber nicht übermäßige Ausprägungen im Bereich des Arbeitsengagements festgestellt werden, und zwar am deutlichsten für den beruflichen Ehrgeiz, gefolgt von einer mittleren bis leicht erhöhten Bedeutsamkeit der Arbeit, einem ebenfalls mittleren bis leicht erhöhten Perfektionsstreben und einer mittleren Verausgabungsbereitschaft sowie einer deutlich erhaltenen Distanzierungsfähigkeit. Günstige Werte finden sich auch im Bereich der Widerstandskraft mit einer relativ gering ausgeprägten Resignationstendenz und einer relativ hoch ausgeprägten offensiven Problembewältigung und inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Das Bild runden ebenfalls positive Werte im Bereich der Emotionen ab: *Muster G* zeichnet sich durch die höchsten Ausprägungen für Lebenszufriedenheit, Erfolgserleben im Beruf und Erleben sozialer Unterstützung aus.

Muster S beschreibt dagegen eine Schonungstendenz, die das Verhältnis zur Arbeit kennzeichnet. Es ist im Bereich des Arbeitsengagements charakterisiert durch die im Vergleich mit den anderen Mustern geringsten Werte für beruflichen Ehrgeiz, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben sowie den höchsten Wert für Distanzierungsfähigkeit. Im Bereich der Widerstandskraft kann eine eher geringe Resignationstendenz und offensive Problembewältigung bei gleichzeitig mittlerer bis hoher innerer Ruhe und Ausgeglichenheit festgestellt werden. Das Erfolgserleben im Beruf innerhalb des Bereichs der Emotionen ist wiederum eher niedrig, passend zu der intuitiven Unvereinbarkeit von ausgeprägter Zurückhaltung vor beruflichen Anforderungen und dem Wahrnehmen beruflicher Erfolge. Das Erleben sozialer Unterstützung liegt im Mittelfeld, die Lebenszufriedenheit dagegen aber recht hoch, wird aber laut Schaarschmidt (2004a, S. 25) wohl eher aus externen bzw. anderen Quellen als den beruflichen gespeist. „Generell sollte das *Muster S* weniger unter dem Gesundheits-, sondern eher unter dem Motivationsaspekt von Interesse sein“ (ebd.).

Die weiteren beiden Muster können als Risikomuster bezeichnet werden, denen unter gesundheitlichem Aspekt ganz besondere Aufmerksamkeit zukommen muss, da sie auf ein potenziell gesundheitsgefährdendes Verhältnis zur Arbeit hinweisen. Markenzeichen des *Risikomusters A* ist das überhöhte, zur Selbstausschöpfung neigende Arbeitsengagement, das sich in den – verglichen mit den anderen Mustern – höchsten Werten für subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben und dem relativ niedrigsten Wert für Distanzierungsfähigkeit äußert. Der übermäßige Einsatz geht dabei einher mit einer verminderten Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen – ersichtlich an der geringen Ausprägung der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit und der hohen Ausprägung der Resignationstendenz. Dazu kommen eher negative Werte im Bereich der Emotionen, d.h. in der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei diesem Muster „hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung

findet“ (Schaarschmidt, 2004a, S. 26). Schaarschmidt (ebd.) sieht darin einen engen Bezug zu dem Typ-A-Verhaltenskonzept, das in seiner ursprünglichen Definition (Friedman & Rosenman, 1974; zitiert nach Schaarschmidt, 2004a, S. 26) mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für koronare Herzerkrankungen in Zusammenhang gebracht wird: Es zeichnet sich durch ein Verhaltensmuster aus, das „durch übersteigertes und andauerndes Engagement, starken und konkurrierenden Ehrgeiz, Ruhelosigkeit sowie Unfähigkeit zu Erholung und Entspannung gekennzeichnet ist“ (Schaarschmidt, 2004a, S. 26). Gemäß neuerer Erkenntnisse entfaltet es seine pathogene Wirkung in erster Linie in Kombination mit negativen Gefühlen und zieht dann nicht nur ein erhöhtes Risiko für Herzerkrankungen, sondern ein generelles Krankheitsrisiko nach sich. Das Risikomuster A spiegelt diese Konstellation mit überhöhtem Arbeitsengagement und negativen Emotionen wider.

Risikomuster B dagegen ist dem Burnout-Konzept verwandt und wird aus diesem Grund als riskantes Muster interpretiert. Die hervorstechendsten Charakteristika sind hier im Bereich der Widerstandskraft hohe Resignationstendenz, geringe offensive Problembewältigung und innere Ruhe und Ausgeglichenheit sowie im Bereich der Emotionen geringe Werte beim Erfolgserleben im Beruf und der allgemeinen Lebenszufriedenheit. Im Bereich des Arbeitsengagements gehören zu diesem Muster eher niedrige Werte bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und dem beruflichen Ehrgeiz gepaart mit einer mittleren Verausgabungsbereitschaft und einem niedrigen Wert bei der Distanzierungsfähigkeit. Obwohl also der Arbeit im persönlichen Wertgefüge eine vergleichsweise geringe Bedeutung zukommt, findet nicht auf niedrigem, sondern auf mittlerem Niveau durchaus Einsatz für die Arbeit statt, von der sich aber nicht schützend abgegrenzt werden kann und die mit stark negativen Gefühlen, z.B. geringem Erfolgserleben oder geringer allgemeiner Lebenszufriedenheit, einhergeht. Unter gesundheitlichen Aspekt ist dabei von Relevanz, dass das dem Risikomuster B konzeptionell sehr nahe Burnout-Syndrom „in engem Zusammenhang mit der Entwicklung körperlich-funktioneller Störungen gesehen wird“ (vgl. Burisch, 1994; zitiert nach Schaarschmidt, 2004a, S. 27).

Abbildung 4.2.3 veranschaulicht die vier AVEM-Muster und stellt sie einander überblicksartig gegenüber.

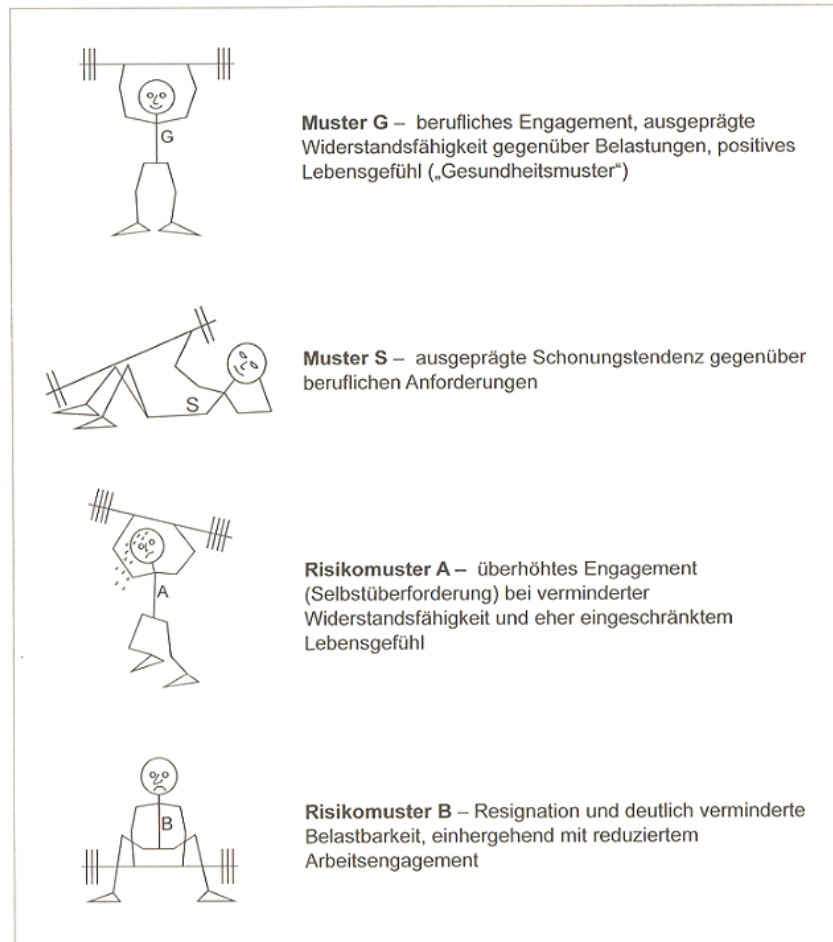


Abbildung 4.2.3: Veranschaulichende Darstellung der AVEM-Muster (aus Schaarschmidt, 2004a, S. 29)

Für die 66 Items des AVEM, von denen jeweils sechs zu einer der 11 Dimensionen zusammengefasst sind (vgl. oben), steht jeweils eine 5er-Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ zur Verfügung. Bei der Interpretation der individuellen AVEM-Ergebnisse kann dann in drei Schritten vorgegangen werden (Schaarschmidt & Fischer, 1997): Zunächst können die Ausprägungen in jeder einzelnen Dimension betrachtet werden, wobei besonderes Augenmerk auf Extremwerte zu legen ist. Im nächsten Schritt können die Ausprägungen in zusammengehörigen inhaltlichen Bereichen, d.h. innerhalb der drei Sekundärfaktoren, analysiert werden. Im letzten Schritt wird das gesamte individuelle Profil, also die persönliche Ausprägungskombination in allen 11 Dimensionen, herangezogen. Hier erfolgt die Typenbestimmung, d.h. die Berechnung der Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu einem der vier AVEM-Muster/-Typen. Die Konzeption des AVEM geht dabei grundsätzlich davon aus, dass eine Person meist eine Mischung verschiedener Muster repräsentiert. Um im Sinne des präventiven Anliegens jedoch eine potenziell gesundheitsgefährdende Tendenz

identifizieren zu können, wird eine tendenzielle Typzuordnung vorgenommen. Diese Zuordnung des individuellen Profils zu einem der AVEM-Muster/-Typen erfolgt auf Grundlage einer Diskriminanzanalyse mit resultierenden Diskriminanzfunktionen, die eine signifikante Trennung der Cluster herbeiführen.

Für den AVEM liegen gute Reliabilitätswerte vor. Was die Validität betrifft, sind z.B. die nachgewiesenen Zusammenhänge zu Gesundheitsindikatoren oder plausible Bezüge zu verwandten Merkmalen zu nennen. Die Normierung erfolgte in Deutschland und Österreich auf Basis einer Gesamtstichprobe von $N > 6.000$, bestehend aus Angehörigen verschiedener Berufe mit einem Schwerpunkt auf dem psychosozialen Bereich. Für weitere Details, z.B. zu Testgütekriterien etc. sei auf den Artikel zur Konstruktion des AVEM von Schaarschmidt und Fischer (1997) verwiesen.

4.2.1.2 *Führungsfragen: Weiteres Kernstück der Befragung*

Ein weiteres zentrales Element des verwendeten Fragebogens bilden Fragen zum Führungsverhalten der Schulleitungen, die von den Schulleitungen selbst (Selbsteinschätzung, d.h. in der ersten Person) und von den Lehrerinnen und Lehrern bezogen auf ihre Schulleitung (Fremdeinschätzung, d.h. in der dritten Person) beantwortet wurden. Die verwendeten Fragen speisten sich dabei aus bereits vorhandenen Quellen; es wurde aber kein fertiger Führungsfragebogen verwendet. Im Folgenden wird auf die Zusammenstellung der eingesetzten Führungsfragen näher eingegangen.

4.2.1.2.1 *Theoretischer Hintergrund und Konzeption*

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, Führungsfragen zu verwenden, die für die praktische Anwendung im Rahmen des vorgenommenen Führungsfeedbacks und für den Zweck der Hypothesentestung geeignet, schnell einsetzbar und gleichzeitig methodisch geprüft sind. Sie sollten die entscheidenden Dimensionen schulischer Führung vor allem im Bereich der Mitarbeiterführung abdecken, ein möglichst breites, umfassendes Bild des Führungsverhaltens ermöglichen, die Erkenntnisse aus der Forschung zum transformationalen Führungsverhalten berücksichtigen und Aspekte sozialer Unterstützung aufgrund ihrer besonderen Bedeutung im Rahmen der vorliegenden Arbeit beinhalten. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei explizit nicht auf einer umfassenden Konstruktion eines Fragebogens für schulisches Führungsverhalten.

Da es bislang für den schulischen Bereich jedoch keinen Fragebogen gibt, der all diese Facetten beinhaltet, wurden die Fragen aus drei Quellen zusammengesetzt:

Der verwendete Komplex an Führungsfragen integriert bereits vorhandene Skalen aus der Literatur zur Führungstätigkeit von Schulleitungen, wie sie auch Bonsen et al. (2002) heranzogen, nämlich zurückgehend auf Fend (1998) die Skalen „Innovationsförderung“, „Partizipation in der Entschei-

dungsfindung“, „Management sozialer Beziehungen“, und „Organisation des Schulbetriebs“ sowie zurückgehend auf Krüger (1994, zitiert nach Bonsen et al., 2002, S. 53) die übersetzten Skalen „Zielgerichtete Führung“, „Visibilität“, „Individuelle Lehrerbegleitung“, „Belohnen von Lehrern“ sowie „Förderung von Fort- und Weiterbildung“.

Zusätzlich wurde eine Skala zur sozialen Unterstützung, nämlich „SUS_Unterstützung durch den Vorgesetzten“ aufgenommen (U. Schaarschmidt, persönl. Mitteilung, 4. 9. 2005), die im Unterschied zu Fragebögen zur allgemeinen sozialen Unterstützung spezifisch den Schulkontext berücksichtigt, sich dort auf die Unterstützung durch die Schulleitung konzentriert und z.B. folgende Items umfasst: „... weiß mein Engagement für unsere Schule zu schätzen“, „...hat stets ein offenes Ohr für meine Anliegen“ oder „... ist immer ansprechbar, wenn man ihn/sie braucht.“

Für die Erarbeitung der Führungsfragen wurde auch das Konzept der transformationalen Führung berücksichtigt (siehe 2.1.4). Für den schulischen Kontext haben sich dabei einige Aspekte transformationaler Führung als besonders relevant herausgestellt (vgl. Leithwood, Tomlinson und Genge, 1996), und zwar „Motivation/Charisma“, „Intellectual Stimulation“, „Inspirational Motivation“ und „Individual Consideration“. Entsprechende Aussagen für den Führungsfragebogen sind in leicht abgewandelter Form der deutschen Version des Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) entnommen (vgl. Bass und Avolio, 1995; in deutscher Übersetzung von Felfe und Goihl, 2003).

Die verwendeten Items bzw. Skalen wurden von der Autorin dieser Arbeit in Zusammenarbeit mit Vertretern des Kultusministeriums des Landes Baden-Württemberg, Bildungsreferenten und praktizierenden Schulleitungen überarbeitet, d.h. vor allem reduziert, teilweise mit Blick auf Verständlichkeit und schultypisches Vokabular umformuliert und um weitere Aussagen ergänzt.

Die für die Befragung verwendete finale Fassung des Komplexes an Führungsfragen enthielt 54 Aussagen in 11 Skalen (vgl. Anhang 2.1 a). Für die Beantwortung der Items stand eine 5er-Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ zur Verfügung. Vervollständigt wurde der Komplex der Führungsfragen durch zwei offene Fragen nach besonders gut gelingenden bzw. optimierungsbedürftigen Führungsverhaltensweisen.

4.2.1.2.2 *Faktorenstruktur*

Aufgrund der Zusammenstellung der Items aus verschiedenen theoretischen Quellen, die zum Teil ähnliche Aspekte des Führungsverhaltens beleuchteten – so ähneln z.B. die Items der Skala „Individuelle Lehrerbegleitung“ den Items der Skala „Individual Consideration“ – , wurde vermutet, dass sich die erfragten Aspekte des Führungsverhaltens auf Basis der Datenerhebung zu gemeinsamen latenten Faktoren zusammenfassen lassen, die voraussichtlich nicht der 11 Skalen-Struktur entsprechen. Daher wurde auf Grundlage der erhobenen Daten eine exploratorische Faktorenanalyse, d.h. konkret eine Hauptachsenanalyse, durchgeführt (vgl. Bühner, 2006). Als Ergebnis waren dabei korrelierte Faktoren

wahrscheinlich, weil sich die Führungskompetenz im Falle eines „guten“ Schulleiters bzw. einer „guten“ Schulleiterin vermutlich in hohen Werten bei mehreren Führungsaspekten niederschlagen wird. Aus diesem Grund war die oblique Rotationstechnik mit Direct Oblimin (Delta = 0) die Methode der Wahl. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse inklusive ausgewählter besonders aussagekräftiger Vorab-Analysen finden sich in Anhang 2.1 b.

Als Datengrundlage dienten die Daten der Lehrerinnen und Lehrer, d.h. die Fremdeinschätzungen des Führungsverhaltens, weil diese eine größere Varianz aufwiesen (siehe z.B. 5.2.1): Die Führungskräfte selbst, d.h. die Schulleitungen, schätzten ihre Führungsqualitäten wie erwartet durchgängig recht günstig ein (vgl. Hypothese 14 und 5.1.5.1). Dadurch wurde jedoch die eingesetzte Skala im unteren Bereich oft nicht ausgenutzt, die Daten fielen recht ähnlich aus, was zu einer geringeren Eignung für die Faktorenanalyse führte. Für die Wahl der Lehrerdaten sprach auch, dass bei den finalen Fragen zum Führungsfeedback per definitionem die Priorität darauf liegen sollte, dass sie in erster Linie den Eindruck der Lehrer treffend wiedergeben können.

Die Voraussetzungen für die Faktorenanalyse auf Grundlage der Lehrerstichprobe bzw. der Lehrer-Fremdeinschätzungen des Führungsverhaltens waren in hohem Maße gegeben (vgl. Bühner, 2006): Die Stichprobengröße kann mit $n = 322$ (vgl. 4.3.2) als gute Kondition für die Faktorenanalyse beurteilt werden, der KMO-Koeffizient wies mit $KMO = .97$ und der Bartlett's Test auf Sphärizität mit $p = .000$ auf eine sehr gute Eignung hin. Die Partialkorrelationen der Items gemäß der Anti-Image-Matrix waren ebenfalls wie gefordert nahe null, die MSA-Koeffizienten fielen hoch genug aus.

Das Eigenwertekriterium ergab zunächst eine 7-Faktoren-Lösung, der Scree-Plot legte eine Lösung mit deutlich weniger Faktoren nahe. Der MAP-Test (Minimum-Average-Partial-Test) von Velicer (O'Connor, 2000; zitiert nach Bühner, 2006), der laut Bühner (2006) „eine sehr gute Möglichkeit“ (S. 202) darstellt, die Faktorenanzahl zu bestimmen, empfahl eine 5-Faktoren-Lösung. Als inhaltlich am besten interpretierbar stellte sich allerdings eine 6-Faktoren-Lösung mit 63,6 % anfänglicher Varianzaufklärung heraus. Der 6. Faktor, bezeichnet als „Partizipationsorientierung“, bzw. die Items, die ihn ausmachen (siehe Abbildung 4.2.4), waren in der konkreten praktischen Arbeit mit den Schulen vor allem für die Lehrerinnen und Lehrer sehr relevant. Da es in der vorliegenden Arbeit darum geht, herauszufinden, welche spezifischen Führungsverhaltensweisen positiv auf das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten der Lehrer wirken (vgl. Fragestellung 2), sind zudem eher mehr als weniger Faktoren hilfreich, weil sie eine größere Differenzierung in den späteren Aussagen ermöglichen. Fabrigar, Wegener, MacCallum und Strahan (1999, zitiert nach Bühner, 2006, S. 202) favorisieren darüber hinaus ebenfalls grundsätzlich eher eine Überfaktorisierung als eine Unterfaktorisierung. Bühner (2006) betont: „Im Vordergrund sollte . . . die Interpretierbarkeit der Faktoren stehen“ (S. 203). Aus diesen Gründen fiel die Entscheidung zugunsten der äußerst plausiblen Lösung mit sechs Faktoren, wobei der erste Faktor, betitelt als „Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge“ den weitaus größten

Anteil an Varianzaufklärung leistet (siehe Anhang 2.1 c). Items wurden dabei nach den Kriterien hoher Hauptladungen bei gleichzeitig niedrigen Nebenladungen ($\alpha < .30$) und einer ausreichenden Trennschärfe ($r_{itc} > .40$) ausgewählt, so dass der finale Komplex an Führungsfragen 34 Items beinhaltet (siehe Anhang 2.1 d). In Abbildung 4.2.4 sind die sechs Faktoren/Skalen mit jeweils zwei Beispielitems aufgeführt.

Finale Führungsfragen: Faktoren/Skalen und Beispielitems
<p>Faktor/Skala 1: Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge (8 Items) Beispielitem 1: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin weiß das Engagement der Lehrerinnen/Lehrer für Schüler und Schule zu schätzen.</i>“ Beispielitem 2: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin ist sehr darum bemüht, dass sich die Lehrerinnen/Lehrer an der Schule wohlfühlen.</i>“</p>
<p>Faktor/Skala 2: Optimistische Zukunftsorientierung (4 Items) Beispielitem 1: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin äußert sich optimistisch über die Zukunft der Schule.</i>“ Beispielitem 2: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin hat großes Vertrauen, dass unsere Schule die gesteckten Ziele erreicht.</i>“</p>
<p>Faktor/Skala 3: Konstruktives Management des Schulbetriebs (8 Items) Beispielitem 1: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin antizipiert kritische Situationen und Probleme und entschärft sie durch sachgerechte Entscheidungen.</i>“ Beispielitem 2: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin löst Probleme, die eine Lehrerin/ein Lehrer mit ihrer/seiner Klasse hat, gemeinsam mit den Betroffenen.</i>“</p>
<p>Faktor/Skala 4: Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs (6 Items) Beispielitem 1: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin informiert die Lehrerinnen/Lehrer über Möglichkeiten der Weiterbildung.</i>“ Beispielitem 2: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin gibt in Konferenzen Gelegenheit, über die pädagogischen Ziele der Schule zu diskutieren.</i>“</p>
<p>Faktor/Skala 5: Präsenz/Ansprechbarkeit (3 Items) Beispielitem 1: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin hat stets ein offenes Ohr für die Anliegen der Lehrerinnen/Lehrer.</i>“ Beispielitem 2: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin ist immer ansprechbar, wenn er/sie gebraucht wird.</i>“</p>
<p>Faktor/Skala 6: Partizipationsorientierung (5 Items) Beispielitem 1: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin entscheidet häufiger alleine, ohne das Kollegium zu Rate zu ziehen.</i>“ (-) Beispielitem 2: „<i>Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin nimmt in Sitzungen und Konferenzen alle Diskussionsbeiträge ernst.</i>“</p>

Abbildung 4.2.4: Faktoren/Skalen der finalen Zusammenstellung an Führungsfragen mit Itemanzahl und Beispielitems in der Fremdeinschätzungsversion

Dabei fällt auf, dass sich die Skala „SUS_Unterstützung durch den Vorgesetzten“ (siehe oben) nicht als eigener Faktor reproduzieren ließ, was sich aus der inhaltlichen Differenziertheit der in ihr enthaltenen Aspekte erklärt. Ihre Items prägen Faktor 1 „Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge“, in unwesentlich anderer Formulierung und bezogen auf den Aspekt der gemeinsamen Problemlösung Faktor 3 „Konstruktives Management des Schulbetriebs“, Faktor 5 „Präsenz/Ansprechbarkeit“ und Faktor 6 „Partizipationsorientierung“. Für die Prüfung der Hypothesen zu der Wirkung von sozial

unterstützendem Führungsverhalten werden daher diese vier Skalen als Operationalisierung sozial unterstützenden Führungsverhaltens herangezogen. Für die gemeinsame Betrachtung der Skalen unter dem Stichwort „soziale Unterstützung“ spricht auch, dass diese vier Skalen auch nach der Faktorenanalyse recht hoch interkorrelieren ($r = .75$ bis $r = .83$, $n = 322$), während die Korrelationen mit den anderen beiden Skalen und zwischen diesen niedriger ausfallen ($r = .52$ bis $r = .67$, $n = 322$) (vgl. Anhang 2.1 e). Themen, die sich im Sinne der Differenzierung in Arten und Inhalte sozialer Unterstützung (Fydrich & Sommer, 2003; zitiert nach Rothland, 2007b, S. 252) unter „emotionale Unterstützung“ zusammenfassen lassen, finden sich dabei in den Faktoren 1, 5 und 6, Themen, die sich der „praktischen Unterstützung“ zuordnen lassen unter Faktor 3.

Die Items zur transformationalen Führung finden sich schwerpunktmäßig in Faktor 1 „Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge“, in Faktor 2 „Optimistische Zukunftsorientierung“ und in Faktor 6 „Partizipationsorientierung“ wieder. Faktor 4 „Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs“ kann als besonders spezifisch für die schulische Führungssituation angesehen werden.

Es sei darauf hingewiesen, dass diese 6-Faktorenstruktur mit den dazugehörigen Items im Wesentlichen mit den o.g. Einschränkungen auch bei der Schulleiterstichprobe, d.h. bei den Selbsteinschätzungen des Führungsverhaltens, gefunden werden konnte. Lediglich der 6. Faktor der Partizipationsorientierung trat bei den Schulleitungen nicht hervor: Offenbar stellten die entsprechenden Items für die Schulleitungen keine gemeinsame Dimension dar – anders als bei den Lehrerinnen und Lehrern. Die in dem Faktor zusammengefassten Aspekte der Beteiligung von Lehrkräften und Kollegium an Entscheidungen und des gleichen Interesses an und Respekts vor allen Meinungen spielten vor allem für die Lehrerinnen und Lehrer eine erhebliche Rolle in den praktischen Führungsfeedback-Workshops. Ein partizipatives Führungsverhalten hatte sich zudem als relevante Größe im Kontext der Lehrerbelastung herausgestellt (siehe 2.2.2.5.2; Bensen et al., 2002). Es ist daher – im Sinne der zu untersuchenden Fragestellung – nicht unwahrscheinlich, dass die (wahrgenommene) Partizipationsorientierung als eine konkrete Führungsverhaltensweise auch in der vorliegenden Arbeit das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrer beeinflusst. Um dies im weiteren Verlauf der Arbeit prüfen zu können, wurde der Faktor beibehalten.

4.2.1.2.3 Skalen- und Itemkennwerte

Die Reliabilität der resultierenden Führungsskalen wurde mit dem Cronbach-Alpha-Koeffizienten berechnet (vgl. Anhang 2.1 f). Die internen Konsistenzen lagen dabei für die Fremdeinschätzungsskalen bei den Lehrern zwischen $\alpha = .78$ und $\alpha = .94$, für vier der sechs Skalen über $\alpha = .80$. Sie können damit als ausreichend hoch bewertet werden.

Bei den Selbsteinschätzungsskalen der Schulleitungen fielen die internen Konsistenzen geringer aus: Sie betragen zum größten Teil zwischen $\alpha = .65$ und $\alpha = .76$ und müssen damit als etwas zu niedrig bewertet werden. Es ist allerdings bekannt, dass Alpha z.B. durch geringe Varianzen der Messwerte beeinträchtigt wird (vgl. Bühner, 2006) – wie bei es den Schulleiterselbsteinschätzungen wie oben diskutiert der Fall ist. Einen Ausreißer bildet die Skala „Partizipationsorientierung“. Hier betrug Alpha nur .41. Dies ist damit plausibel zu erklären, dass dieser Faktor bei den Schulleitungen gemäß Faktorenanalyse nicht hervortrat (vgl. 4.2.1.2.2). Niedrige Reliabilitäten sind vor allem dann problematisch, wenn Testergebnisse einzelner Personen interpretiert werden sollen (vgl. Bühner, 2006). Eine solche Einzelfallanalyse ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geplant. Dennoch wird die geringe interne Konsistenz des Faktors „Partizipationsorientierung“ bei der Selbsteinschätzung der Schulleitungen zum Anlass genommen, bei der Interpretation späterer Ergebnisse zu diesem Aspekt besonders vorsichtig zu verfahren.

Die Trennschärfen waren für alle verbliebenen Items ausreichend hoch, sie betragen bei den Lehrern zwischen $r_{itc} = .46$ und $r_{itc} = .85$, wobei die meisten Items eine hohe Trennschärfe von $r_{itc} > .50$ aufwiesen (zur Beurteilung der Höhe von Testkennwerten vgl. Fisseni, 1997; zitiert nach Bühner, 2006, S. 140). Bei den Schulleitungen lagen die Werte meist im ausreichenden mittleren Bereich zwischen $r_{itc} = .30$ und $r_{itc} = .50$, deutlich zu niedrige Trennschärfen, d.h. $r_{itc} < .30$ zeigten sich bei der Skala „Partizipationsorientierung“. Eine Eliminierung der Items wurde vor dem Hintergrund der dargestellten Besonderheit der Skala jedoch nicht vorgenommen, da dieselben Items bei den Lehrern ausreichend hohe Trennschärfen aufwiesen.

Als Messgröße für die Itemschwierigkeit wurden die Itemmittelwerte bei jeweils fünfstufiger Antwortmöglichkeit herangezogen (zu analogem Vorgehen vgl. Schaarschmidt & Fischer, 1997). Sie liegen bei den Lehrern zwischen $M = 2.63$ ($SD = 1.13$, $n = 311$) und $M = 4.20$ ($SD = 0.86$, $n = 311$), wobei die Verteilung der Mittelwerte in den meisten Fällen rechtssteil ausfällt. Bei den Schulleitungen sind die Verteilungen der Mittelwerte deutlich noch rechtssteiler. Hier liegen die Itemmittelwerte zwischen $M = 3.41$ ($SD = 1.04$, $n = 480$) und $M = 4.59$ ($SD = 0.55$, $n = 478$). Grundsätzlich können die Items folglich als tendenziell zu leicht bewertet werden. Unter dem inhaltlichem Aspekt überraschen diese Verteilungsergebnisse jedoch nicht, zieht man noch einmal die oben dargestellten Vermutungen heran, dass sich die Schulleitungen tendenziell recht positiv einschätzen werden (Hypothese 14) und auch der Blick der Lehrerinnen und Lehrer derjenigen Schulen, die sich an dem Führungsfeedback beteiligt haben, auf ihre Schulleitungen günstig ausfallen wird (Hypothese 17).

Detaillierte Auskunft gibt Anhang 2.1 f.

4.2.2 Schulleiterfragebogen

Der erste Teil des Schulleiterfragebogens (vgl. Anhang 2.2) bestand aus dem AVEM zur Erfassung des arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmusters (Schaarschmidt & Fischer, 1997; Schaarschmidt und Fischer 1996/2003; siehe 4.2.1.1). Im Anschluss an den AVEM erfolgte eine Auswahl der wichtigsten Items zu belastenden Arbeitsbedingungen, zu der körperlichen und psychischen Verfassung und zu körperlichen Beschwerden, die in der Potsdamer Lehrerstudie Anwendung fanden (Schaarschmidt, 2004). Die Liste zur Einschätzung von belastenden Arbeitsbedingungen wurde dabei für die Schulleiterstichprobe spezifiziert. Danach folgte der Teil mit dem Führungsfragen in der Selbsteinschätzungs-version (siehe 4.2.1.2). Um die durch eine Schulleitung empfundene Autonomie bei der Leitung der Schule zu bestimmen, wurde auf eine entsprechende Item-Zusammenstellung von Riedel (1998) zurückgegriffen. Den Abschluss des Fragebogens bildeten zahlreiche Fragen zu demographischen Angaben, spezifischen schulischen Bedingungen, Arbeits- und Erholungszeiten und zur Gesamteinschätzung der Lehrer- und Schulleitungstätigkeit. Diese Items haben ihre Grundlage ebenfalls in der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004).

4.2.3 Lehrerfragebogen

Der Lehrerfragebogen (vgl. Anhang 2.3) enthielt ebenfalls den AVEM zur Erfassung des arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmusters (Schaarschmidt & Fischer, 1997; Schaarschmidt und Fischer 1996/2003; siehe 4.2.1.1) sowie die Fremdeinschätzungsversion der Führungsfragen (siehe 4.2.1.2), formuliert in der dritten Person. Darüber hinaus wurde nur nach Geschlecht und Geburtsjahr gefragt, aus Gründen der im Rahmen des Führungsfeedbacks zugesicherten Anonymität wurde auf die Abfrage weiterer personenspezifischer Daten verzichtet.

4.3 Stichproben

Es wurden Daten von insgesamt $n = 484$ Schulleitungen und $n = 332$ Lehrkräften erhoben. Abbildung 4.3.1 gibt einen Überblick über die recht komplexe Stichprobenstruktur, die im Folgenden näher erläutert wird.

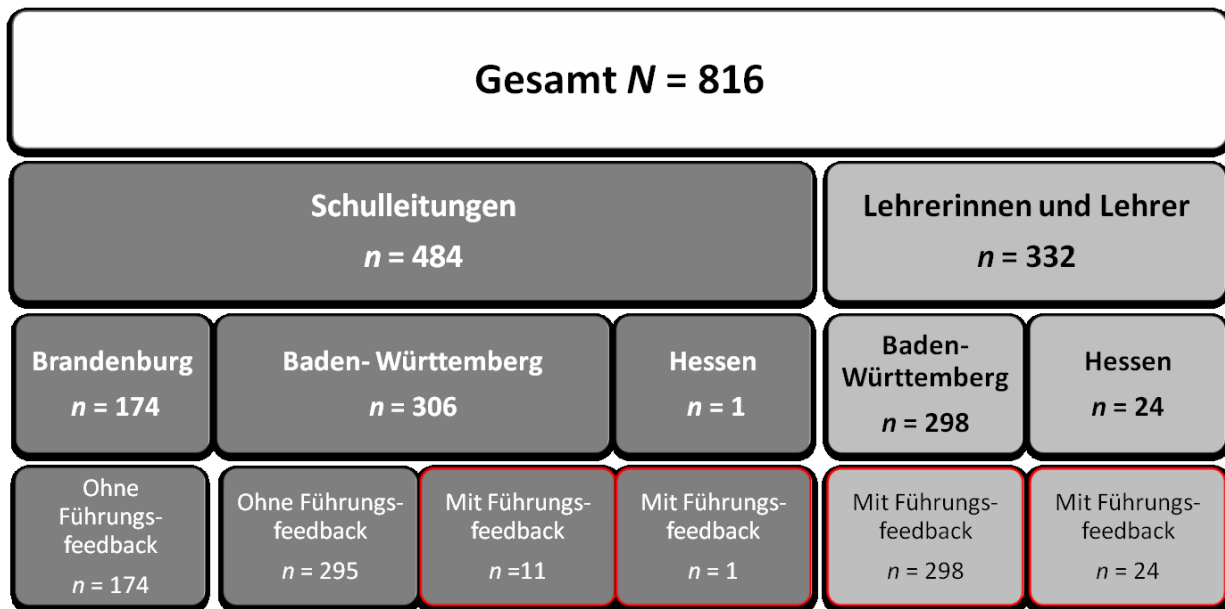


Abbildung 4.3.1: Gesamtübersicht über die Stichprobenstruktur

Anmerkungen.

- Rot markiert sind diejenigen Schulleitungen und Lehrer, deren Daten im Rahmen des Führungsfeedbacks erhoben wurden
- Abweichungen in den Summen ergeben sich durch fehlende Angaben bei „Bundesland“

Durch die gruppenweise Zugehörigkeit der Lehrerinnen und Lehrer zu einer bestimmten Schule und damit zu einer bestimmten Schulleitung entsteht eine hierarchische Schachtelung der Daten, die Auswirkung auf die Wahl der angewendeten statistischen Verfahren hat. Auf diese Problematik wird unter 5.2.3.1 näher eingegangen.

Im Folgenden werden die Stichproben näher beschrieben, eine Übersicht über die wesentlichen Stichprobendaten befindet sich in Anhang 3.1. Zudem erfolgt auch bei der Darstellung der Ergebnisse jeweils bezogen auf die entsprechende Hypothese eine Darstellung der relevanten deskriptiven Statistiken.

4.3.1 Schulleiterstichprobe

In Brandenburg füllten $n = 174$ Schulleitungen den Fragebogen im Nachgang zu der unter 4.1 bereits erwähnten Schulleiterqualifizierung aus. Auf Basis von vom Kultusministerium zur Verfügung gestellten Email-Adressen der baden-württembergischen Schulen wurden in Baden-Württemberg per Zufallsstichprobe 1522 Schulen und damit Schulleitungen angeschrieben, von denen $n = 295$ den ausgefüllten Fragebogen zurücksendeten. Das entspricht einem Rücklauf von 19,4 %. Die Stichprobe umfasste zusätzlich Fragebögen von $n = 11$ Schulleitungen aus Baden-Württemberg und einem Schulleiter aus Hessen, die sich mit ihrem Lehrerkollegium an dem Führungsfeedback beteiligten. Die Befragung der

Schulleitungen war dabei der erste wesentliche Schritt des Führungsfeedbacks an diesen 12 Schulen. Eine Beeinflussung ihrer Antworten durch das Führungsfeedback als Intervention konnte damit als ausgeschlossen angesehen werden, ihre Fragebögen wurden in die Gesamtstichprobe einbezogen. Die Kontaktaufnahme zu diesen Schulleitungen erfolgte auf Empfehlung des Beamtenbunds Baden-Württemberg oder durch Mund-zu-Mund-Propaganda der Schulleitungen untereinander. Die einzelne Schule aus Hessen wurde aufgrund des großen persönlichen Interesses des betroffenen Schulleiters an einem Führungsfeedback in die Befragung einbezogen. Die Gesamtstichprobe der Schulleitungen beläuft sich damit auf $n = 484$. Die Fragebögen wurden nahezu vollständig ausgefüllt, der Anteil der fehlenden Werte war zu vernachlässigen, so dass alle Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden konnten. Abweichende Stichprobenumfänge bei den Ergebnisdarstellungen resultieren aus fehlenden Angaben bei einzelnen Variablen.

Unter den $n = 484$ Schulleitungen waren circa 60 % Männer und circa 40 % Frauen. Das Alter reichte von 29 bis 65 Jahren mit einem Durchschnittswert von 53 Jahren, die meisten Schulleitungen (circa 60 %) waren zwischen 50 und 60 Jahre alt. Circa 90 % gaben an, verheiratet zu sein bzw. in einer Partnerschaft zusammenzuleben. Im Mittel waren die Schulleitungen zum Zeitpunkt der Befragung 11 Jahre als Schulleiter/-in, davor 17 Jahre als Lehrer/-in und 15 Jahre an der aktuellen Schule tätig. 96 % der Schulleitungen waren verbeamtet, vier % angestellt. 99 % der Schulleitungen gaben zusätzlich zu ihrer Schulleitungstätigkeit Unterricht – der größte Teil im Fach Mathematik (21 %), gefolgt von Naturwissenschaften (17 %), Deutsch (13 %) und Gesellschaftswissenschaften (12 %). Andere Fächer, jeweils unter 10 %, unterrichteten 37 % der Schulleitungen.

36 % der Schulen lagen in Brandenburg, 64 % in Baden-Württemberg, eine Schule, wie bereits erwähnt, in Hessen. Den Schultyp betreffend zeigte sich folgende Verteilung: Jeweils circa 20 % der Schulen waren reine Grundschulen, Realschulen und Gymnasien, weitere 12 % integrierte Grund- und Hauptschulen, Förderschulen circa 14 %, der Rest entfiel auf sonstige Schultypen (z.B. Gesamtschulen oder Berufsschulen). Die Anzahl Lehrer pro Schule betrug im Durchschnitt 37. 46 % der Schulleitungen führten relativ kleine Lehrerkollegien mit bis zu 25 Lehrern, 31 % mittelgroße Lehrerkollegien mit Lehrerzahlen zwischen 25 und 50, und weitere 24 % vergleichsweise große Kollegien ab 50 bis über 100 Lehrer. Dabei waren 81 % der Schulleitungen Dienstvorgesetzte der Lehrer. Die Schulen hatten im Mittel circa 490 Schüler, bei 37 % der Schulen lag die Schülerzahl unter 250, bei 45 % zwischen 250 und 750, Schülerzahlen über 750 gaben 18 % der Schulleitungen an.

Aufgrund ihrer hervorgehobenen Bedeutung für die vorliegende Arbeit wird innerhalb der Gesamtstichprobe die Stichprobe der $n = 12$ Schulen, bei denen zusätzlich zu der Schulleiterbefragung eine Lehrerbefragung im Rahmen des Führungsfeedbacks stattfand, näher betrachtet: Da 11 der 12 Schulen aus Baden-Württemberg stammen und die zwölfte Schule aus Hessen, also ebenfalls aus einem der alten Bundesländer, schien es aufgrund der vermuteten Ost-West-Differenzen (vgl. Hypothese

2) angebracht zu sein, den Vergleich mit den anderen baden-württembergischen Schulen ($n = 295$) zu suchen, nicht den mit der Gesamtstichprobe. Bei einem Großteil der auf die Schulleitungen bezogenen demographischen Variablen lassen sich keine Unterschiede finden, nämlich bei Geschlecht und Alter (vgl. auch die deskriptive Darstellung in Anhang 3.1), bei der Dauer der Schulleitungstätigkeit, der Dauer vorangegangener Tätigkeit als Lehrer/-in, der bisherigen Dauer der Schulleitungstätigkeit an der jetzigen Schule, der gleichzeitigen Tätigkeit als Lehrer/-in, dem Angestelltenverhältnis, dem Dienstvorgesetztenstatus und dem Familienstand. Signifikante Unterschiede zwischen den Stichproben sind in Anhang 3.2 aufgeführt: Die 12 Schulen mit Führungsfeedback haben signifikant mehr Schüler und größere Kollegien als die übrigen baden-württembergischen Schulen. Darüber hinaus handelt es sich bei 11 der 12 Schulen aus Baden-Württemberg um Gymnasien, diese Schulform hat also in der Stichprobe der Schulen mit Führungsfeedback klares Übergewicht, nur die hessische Schule ist eine Grund- und Hauptschule. Das Überwiegen der Gemeinsamkeiten zwischen der Stichprobe der 12 Schulen und der Stichprobe der anderen baden-württembergischen Schulen gegenüber den Unterschieden legitimiert es, die beiden Stichproben für die gesamthaften Analysen zur Schulleitungsgesundheit im Rahmen von Fragestellung 1 (siehe 3.1) zusammenzufassen. Die konstatierten Unterschiede werden jedoch je nach Notwendigkeit bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.

4.3.2 Lehrerstichprobe

Insgesamt $n = 332$ Lehrer aus den oben genannten 12 Schulen nahmen im Rahmen des an ihrer Schule durchgeführten Führungsfeedbacks freiwillig und anonym an der Befragung teil. Die Lehrerkollegien waren unterschiedlich groß (zwischen 30 und 100 Lehrern, im Durchschnitt 67), so dass auch die Anzahl teilnehmender Lehrer pro Schule/Schulleitung variierte (zwischen 9 und 44 Lehrern, Rückläufe zwischen 13 % und 83 %). Der durchschnittliche Rücklauf betrug 44 %. Tabelle 4.3.1 gibt einen detaillierten Überblick, da diese Angaben über die hierarchische Schachtelung der Daten als Hintergrundinformationen von besonderer Relevanz für das später verwendete statistische Verfahren sind.

Tabelle 4.3.1: Übersicht über die Kollegiumsgrößen und Fragebogenrückläufe bei den 12 Schulen/Schulleitungen, die sich an dem Führungsfeedback beteiligt haben

Nr. Schule/ Schulleitung	Größe Kollegium	Fragebogen Rücklauf	Nr. Schule/ Schulleitung	Größe Kollegium	Fragebogen Rücklauf
1	$n = 80$	$n = 27$ (34%)	7	$n = 65$	$n = 26$ (40%)
2	$n = 90$	$n = 40$ (44%)	8	$n = 100$	$n = 30$ (30%)
3	$n = 62$	$n = 34$ (55%)	9	$n = 70$	$n = 9$ (13%)
4	$n = 65$	$n = 43$ (66%)	10	$n = 81$	$n = 27$ (33%)
5	$n = 60$	$n = 44$ (73%)	11	$n = 62$	$n = 18$ (29%)
6	$n = 40$	$n = 9$ (23%)	12	$n = 30$	$n = 25$ (83%)
Gesamt			$n = 12$	$n = 805$	$n = 332$ (44%)

Da nicht immer beide Fragebogenteile, also AVEM und Führungsfragen, von den Lehrern komplett ausgefüllt vorlagen, wurden die Daten in einen AVEM-Datensatz und einen Führungsfragen-Datensatz aufgeteilt, um für die jeweilige Fragestellung jeweils mit der Maximal-Anzahl der Daten rechnen zu können. Insgesamt wurde der AVEM von $n = 14$ Lehrern nicht ausgefüllt. Der Grund wird darin vermutet, dass die Lehrer diesen Fragebogenteil als nicht notwendig für das Führungsfeedback angesehen und auf persönliche Angaben daher aus Anonymitätsgründen verzichtet haben. Zusätzlich wurden $n = 5$ weitere Fälle entfernt, bei denen eine vergleichsweise hohe Anzahl fehlender Werte beim AVEM vorlag, so dass der AVEM-Datensatz $n = 313$ Daten enthielt. Bei dem Datensatz für die Führungsfragen wurden $n = 10$ Fälle mit einer vergleichsweise hohen Zahl fehlender Werte entnommen, der Führungsfragen-Datensatz belief sich damit auf $n = 322$ Daten. War die Verwendung beider Datensätze für die untersuchte Fragestellung relevant, so wurde jeweils mit der Schnittmenge beider Datensätze gerechnet. Abweichende Stichprobenumfänge bei den Ergebnisdarstellungen resultieren ähnlich wie bei der Schulleiterstichprobe aus fehlenden Angaben bei einzelnen Variablen.

Innerhalb der Stichprobe der Lehrer, die an den 12 Schulen am Führungsfeedback und damit an der Befragung teilgenommen hatten, waren 43 % männlich und 57 % weiblich. 93 % stammten aus den baden-württembergischen Gymnasien, 7 % aus der hessischen Grund- und Hauptschule. Die Lehrer waren im Durchschnitt 46 Jahre alt, das Alter reichte von 25 bis 67 Jahren. Der größte Teil (circa 40 %) war zwischen 50 und 60 Jahren alt, wobei auch ein relativ großer Anteil (circa 24 %) an jungen Lehrerinnen und Lehrern, d.h. unter 35 Jahren, in der Stichprobe zu verzeichnen war. Hinsichtlich Geschlecht und Alter gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den hessischen und den baden-württembergischen Lehrerinnen und Lehrern (vgl. auch die deskriptive Darstellung in Anhang 3.1).

4.4 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der Ergebnisse zur Schulleitungsgesundheit (vgl. Fragestellung 1 unter 3.1) wurde in erster Linie das Programm SPSS[®] Statistics 17.0 bzw. dessen Weiterentwicklungen PASW[®] Statistics 18 und IBM[®] SPSS[®] Statistics 19 verwendet. Für einzelne Rechnungen kam weiterhin Microsoft Office Excel 2007 zur Anwendung. Dabei fanden hauptsächlich folgende Verfahren Anwendung:

- *Auswertung des AVEM generell:* Die Auswertung des AVEM erfolgte mit einer speziellen, mit dem Instrument mitgelieferten AVEM-Syntax, welche unter anderem die tendenzielle Wahrscheinlichkeit der Zuordnung des individuellen AVEM-Profiles zu einer Typzuordnung auf Basis von Diskriminanzanalysen berechnet (vgl. auch 4.2.1.1 sowie Schaarschmidt & Fischer, 1996/2003 und Schaarschmidt & Fischer, 1997).
- *Auswertung der AVEM-Muster:* Zur Analyse von Unterschieden in den Häufigkeitsverteilungen der nominalskalierten AVEM-Muster je nach Beruf, Geschlecht etc. wurden Kreuztabellen inklusive χ^2 -Tests angewendet, die jeweils globale Signifikanzaussagen über den gesamten

Test ergeben. Als Signifikanzniveau wurde dabei im Vorfeld $\alpha = .05$ angesetzt. Um in einigen Fällen Aussagen darüber hinaus abzuleiten, welche spezifischen Unterschiede zwischen den Feldern der Kreuztabelle zur Signifikanz des Gesamttests führen, wurden die standardisierten Residuen herangezogen (vgl. hierzu z.B. Bühl, 2008). Eine Voraussetzung für den χ^2 -Test war dabei in seltenen Fällen nicht erfüllt, d.h. der Anteil an erwarteten Häufigkeiten kleiner als fünf überstieg gelegentlich den geforderten Höchstwert von 20 % (vgl. hierzu Bortz, 1993, S. 163). Auf diese Fälle und eine damit verbundene zurückhaltende Interpretation der Ergebnisse wird jeweils bei der Darstellung der betroffenen Ergebnisse hingewiesen.

- *Auswertung der AVEM-Profile/-Dimensionen:* Zur Analyse von Unterschieden in den intervallskalierten AVEM-Dimensionen je nach Beruf, Geschlecht etc. wurden meist multivariate Varianzanalysen mit den Skalensummen der 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen gerechnet. Univariate Analysen wären nur zu rechtfertigen gewesen, wenn die abhängigen Variablen „zumindest theoretisch als wechselseitig unabhängig vorstellbar“ (Bortz, 1993, S. 542) sind. Da sich die AVEM-Dimensionen zu den drei Sekundärfaktoren Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen zusammenfassen lassen (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 1997), war diese Randbedingung nicht gegeben. Für solche Fälle wie den hier vorliegenden werden daher multivariate Analysemethoden nachdrücklich empfohlen. Die Voraussetzungen für eine multivariate Varianzanalyse waren jedoch zum Teil nicht erfüllt, z.B. was die multivariate Normalverteilung aller beteiligten kontinuierlichen Variablen betrifft. Da für deren Überprüfung kein ausgereifter Test existiert (Bortz, 1993), wurde diese Voraussetzung zwar univariat mittels Kolmogorov-Smirnov-Tests untersucht, die Resultate des Tests zeigten jedoch, dass die Normalverteilungsbedingung im strengen Sinne bei den AVEM-Dimensionen nicht erfüllt war. Eine zusätzliche visuelle Prüfung anhand der Q-Q-Plots ergab allerdings nur geringfügige Abweichungen von der Normalverteilung (siehe Anhang 4.1). Außerdem sollen die unter den einzelnen Faktorstufen beobachteten Varianz-Kovarianz-Matrizen homogen und die Fehlervarianzen der abhängigen Variablen über die Gruppen hinweg gleich sein (Bortz, 1993). Beides war größtenteils, aber nicht immer der Fall. Besonders der Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen fiel oft signifikant aus, da er sehr anfällig für Abweichungen bei der multivariaten Normalverteilung ist. Auf entsprechende Abweichungen von den Voraussetzungen wird bei der Darstellung der jeweiligen Ergebnisse hingewiesen, die Voraussetzungsprüfungen sind jeweils im Anhang 4 aufgeführt. Gemäß der zusammenfassenden Darstellung mehrerer Autoren zu der Bedeutung von erfüllten Voraussetzungen durch Bortz (1993) sind Verletzungen bei großen Stichproben „praktisch zu vernachlässigen, wenn die verglichenen Stichproben gleichgroß sind“ (S. 550). Dies wird für die vorliegende(n) Stichprobe(n) als gegeben angesehen, wodurch der Einsatz der multivariaten Varianzanalysen ausreichend legiti-

miert ist. Um den genannten Einschränkungen bei den Voraussetzungen dennoch Rechnung zu tragen, wurde das Signifikanzniveau einer entsprechenden Empfehlung von Bühl (2008) folgend grundsätzlich konservativ angesetzt, d.h. jeweils mit $\alpha = .01$ statt $\alpha = .05$.

- *Verwendete Effektgrößen:* Zur Prüfung praktischer Bedeutsamkeit statistisch signifikanter Ergebnisse wurden jeweils die tatsächlichen Effektgrößen berechnet. Bei den oben genannten χ^2 -Tests wurde als Maß für die Effektgröße Omega ($\hat{\omega}$) verwendet⁵ (vgl. Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2006). Bei den Varianzanalysen wurde das von SPSS[®] Statistics 17.0 bzw. von dessen Weiterentwicklungen PASW[®] Statistics 18 und IBM[®] SPSS[®] Statistics 19 ausgegebene partielle Eta-Quadrat (η^2_{partial}) als Maß für die Effektgröße herangezogen (vgl. Bühner & Ziegler, 2009). Für Korrelationsberechnungen fungierte der Korrelationskoeffizient r selbst als Effektgröße (zu diesem Herangehen sowie zur Beurteilung der Höhe von Korrelationskoeffizienten vgl. Bortz, 1993, S. 200). Zur jeweiligen Bestimmung der eigentlich erforderlichen Effektgrößen zur Absicherung eines praktisch bedeutsamen Effekts bei gegebenem α , β , df und n wurde das Programm G*Power 3.1.0 verwendet (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007).
- *Einsatz zweiseitiger Tests:* Die meisten der unter 3.2 formulierten Hypothesen wurden gerichtet formuliert. Aus diesem Grund hätte folglich einseitig getestet werden können. Da aber kein experimentelles Setting im strengen Sinn gegeben war und eine Vielzahl statistischer Tests an denselben Daten durchgeführt wurde, fiel die Entscheidung auch hier für die konservativere Methode einer grundsätzlich zweiseitigen Testung.

Zur Untersuchung der Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit (vgl. Fragestellung 2 unter 3.1) wurde hauptsächlich das Verfahren der Mehrebenenanalyse gewählt. Da dieses Verfahren vergleichsweise wenig üblich ist, wird es ausführlicher und unter Anwendung auf die vorliegenden Daten unter 5.2.3.1 erläutert. Zur Berechnung der Mehrebenenanalyse wurde das Programm HLM 6.08 (Raudenbush, Bryk & Congdon, 2009) eingesetzt.

Aufgrund der enormen Vielzahl an Einzelergebnissen der vorliegenden Arbeit findet sowohl im Text als auch im Anhang aus Gründen der Lesbarkeit und der Umfangsreduzierung eine akzentuierende Darstellung der wesentlichen deskriptiven und inferenzstatistischen Angaben statt. Sollte Einblick in weitere Analysen gewünscht sein, können diese jederzeit bei der Autorin der vorliegenden Arbeit angefordert werden.

⁵ $\hat{\omega} = \sqrt{\hat{\omega}^2}$ mit $\hat{\omega}^2 = \frac{\chi^2}{n}$

5 Ergebnisse und Interpretation

Die Darstellung der Ergebnisse ist im Wesentlichen in zwei Abschnitte unterteilt: Der erste Teil unter 5.1 bezieht sich auf die Fragestellung 1 (siehe 3.1) und umfasst die Ergebnisse zur Schulleitungsgesundheit. D.h. hier wurde die Gesamtstichprobe der $n = 484$ Schulleitungen herangezogen. Der zweite Teil unter 5.2 bezieht sich auf die Fragestellung 2 (siehe 3.1) und rückt die Teilmenge der $n = 12$ Schulen, an denen mit den Schulleitungen und ihren Lehrkräften ein Führungsfeedback durchgeführt wurde, in den Fokus und beinhaltet die Befundlage zum Führungsverhalten dieser $n = 12$ Schulleitungen in ihrer Wirkung auf die $n = 332$ Lehrkräfte.

Die Gliederung der Ergebnisse entspricht dabei der Reihenfolge der Hypothesen (vgl. 3.2). Angeregt von bestimmten Ergebniskonstellationen wurden zum Teil zusätzliche, nicht hypothesengeleitete Auswertungen vorgenommen, um ein ganzheitliches und differenziertes Bild zu erhalten. Grundsätzlich fanden inferenzstatistische Verfahren vornehmlich zur Prüfung der Hypothesen Anwendung, ansonsten wurde sich auf deskriptive Darstellungen beschränkt.

Die Ergebnisse werden jeweils im Anschluss kurz interpretiert. Unter 6. folgt eine gesamthafte Diskussion.

5.1 Ergebnisse und Interpretation zur Schulleitungsgesundheit

Im Folgenden sind die Ergebnisse zu den Hypothesen 1 bis 16 zur Schulleitungsgesundheit (vgl. 3.2.1) aufgeführt.

5.1.1 Demographische Faktoren

Zunächst erfolgt die Darstellung der allgemeinen Ergebnisse zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Schulleitungen. Zu den grundlegenden demographischen Faktoren Beruf, Region (Bundesland), Geschlecht und Alter werden unter Berücksichtigung der Besonderheiten der vorliegenden Stichproben jeweils die AVEM-Musterverteilungen und die AVEM-Profile berichtet und diskutiert.

5.1.1.1 *Berufsvergleich*

Für einen Vergleich von Schulleitungen und Lehrkräften werden die AVEM-Musterverteilungen der baden-württembergischen Schulleitungen und Lehrkräfte gegenübergestellt. Die Ergebnisse der Schulleitungen aus Brandenburg wurden hier nicht berücksichtigt, da für dieses Bundesland im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine entsprechenden Lehrerdaten vorliegen. Auch die Schulleiter- und Lehrerdaten aus der Schule aus Hessen werden an dieser Stelle zur Sicherheit nicht einbezogen, da sie zum ei-

nen ebenfalls aus einem anderen Bundesland und zum anderen als einzige aus einer Grund- und Hauptschule stammen. Eine etwaige Konfundierung mit diesen Aspekten sollte vermieden werden.

Die AVEM-Musterverteilungen der befragten Schulleitungen und Lehrer unterscheiden sich mit $p = .030$ bei $\chi^2_{(.05;3;n=576)} = 8.918$ statistisch signifikant im Sinne der Hypothese 1a (siehe Abbildung 5.1.1), die eine günstigere Musterverteilung für die Schulleitungen prognostizierte: Das Muster G kommt deutlich häufiger bei den Schulleitungen vor, das Risikomuster B deutlich weniger. Die Betrachtung der standardisierten Residuen des χ^2 -Tests ergibt, dass das signifikante Ergebnis vor allem auf die Unterschiede bei diesen beiden Mustern zurückzuführen ist: Der Wert für die standardisierten Residuen beträgt bei den Schulleitungen $sr = 1.2$ bei Muster G und $sr = -1.5$ bei Risikomuster B und bei den Lehrern $sr = -1.3$ bei Muster G und $sr = 1.6$ bei Risikomuster B. Für die anderen AVEM-Muster fällt er niedriger aus. Bei Muster A dagegen weichen die beiden Berufsgruppen nur geringfügig voneinander ab – auch das entspricht der Vorhersage. Entgegen der Vermutung zeigt sich allerdings kein Unterschied bei der Häufigkeit des Musters S, hier wurde ein geringerer Anteil für die Schulleitungen erwartet. Um einen praktisch bedeutsamen Effekt gut absichern zu können, hätte man bei den gegebenen Werten eine Effektgröße von $\hat{\omega} = .173$ benötigt. Die tatsächliche Effektgröße des Tests beträgt $\hat{\omega} = .122^6$, fällt also etwas niedriger aus.

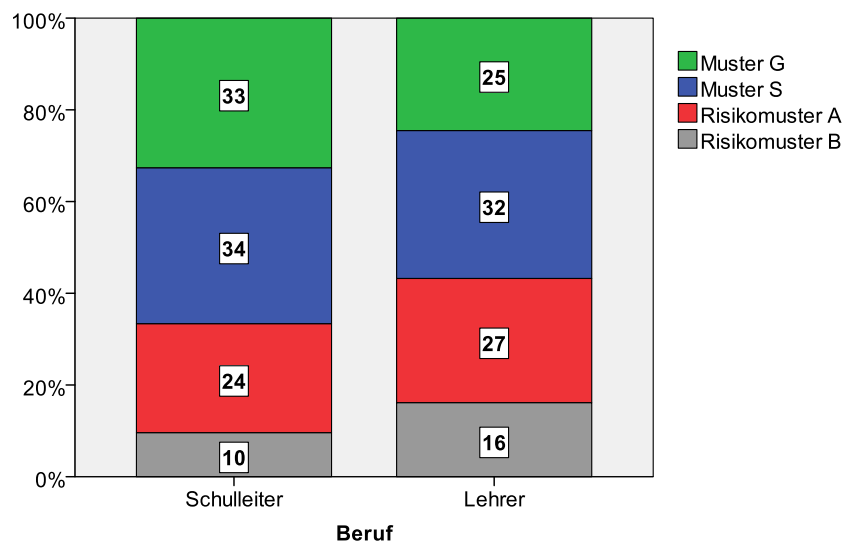


Abbildung 5.1.1: AVEM-Musterverteilungen der baden-württembergischen Schulleitungen ($n = 303$) und Lehrer ($n = 273$)

⁶ $\hat{\omega} = \sqrt{\hat{\omega}^2}$ mit $\hat{\omega}^2 = \frac{\chi^2}{n} = \frac{8.92}{576} = 0.015$ (vgl. Rasch et al., 2006)

Das Ergebnis belegt eine günstigere gesundheitliche Situation für die Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrkräften und reiht sich somit in ähnliche Befunde anderer Untersuchungen (z.B. Bauer & Kanders, 1999; Schaarschmidt, 2004b; Heyse, 2005; Kanders & Rösner, 2006; Harazd et al., 2009) ein. Nur ein Drittel der Schulleitungen kann einem der Risikomuster zugeordnet werden, während es bei den Lehrern fast die Hälfte ist. Nichts desto trotz sind auch 34 % Risikomuster bei den Schulleitungen nicht unbedenklich: Mit diesem Ergebnis knüpfen die Schulleitungen an die Ergebnisse der anderen psychosozialen Berufe ein, die ebenfalls durch den ständigen Umgang mit Menschen und die Wahrnehmung von Verantwortung für Menschen charakterisiert sind (vgl. Schaarschmidt, 2004). Es fällt zudem die ähnliche hohe und recht erhebliche Schonungstendenz bei Lehrern und Schulleitungen auf. Für die Zukunft ist angesichts dessen zu prüfen, inwieweit das schulische Arbeitsumfeld grundsätzlich einen Rückzug aus dem beruflichen Engagement nahelegt.

Darüber hinaus ist interessant, dass bei beiden Berufsgruppen, also auch bei den Lehrern, in der vorliegenden Studie die Anteile der Muster G und S gegenüber den Risikomustern überwiegen. Die in dieser Arbeit konstatierten Unterschiede fallen folglich nicht so groß und weniger bedenklich für die Lehrer aus – verglichen mit den Differenzen, die zwischen Schulleitungen und Lehrern bereits im Rahmen oder Nachgang der Potsdamer Lehrerstudie diagnostiziert wurden: Hier standen 40 % des Musters G bei Schulleitungen 17 % des Musters G bei den Lehrern gegenüber (Schaarschmidt, 2004b). Drei mögliche Erklärungen bieten sich an: Zum einen bezieht sich der obige Schulleiter-Lehrer-Vergleich ausschließlich auf Baden-Württemberg, also ein westliches Bundesland. Die Potsdamer Lehrerstudie aber konnte klare Ost-West-Unterschiede zugunsten der alten Bundesländer nachweisen, d.h. bei den dort angestellten Berufsvergleichen über alle Bundesländer hinweg war der Anteil der Risikomuster höher – möglicherweise aufgrund der einbezogenen ungünstigeren Ergebnisse der neuen Bundesländer. Die zweite Erklärung bezieht sich auf die Besonderheit des Zustandekommens der Lehrerstichprobe in der vorliegenden Arbeit: Die Lehrer stammten alle aus 11 baden-württembergischen Schulen, die sich an einem Führungsfeedback beteiligt haben. Vermutet man nun einen Selektionseffekt unter den Schulleitungen dahingehend, dass nur diejenigen Schulleitungen an einem Führungsfeedback teilnehmen, die „ihre Sache bereits recht gut machen“ (vgl. Hypothese 17), könnten die günstigeren AVEM-Ergebnisse für die Lehrer an diesen Schulen bereits auf einen positiven Führungsstil hinweisen. Die dritte Erklärung bezieht sich auf den Typ der Schule, an der diese Lehrer tätig sind, nämlich durchwegs an Gymnasien: In der Potsdamer Lehrerstudie konnten zwar keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich der Belastung der Lehrer je nach Schultyp gefunden werden (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004), einige Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen allerdings auf deutliche Unterschiede hinsichtlich der Belastung der Schulleitungen je nach Schultyp und zwar oft zugunsten von Gymnasien hin (vgl. 5.1.2.1). Es kann daher für die vorliegende Arbeit nicht ausgeschlossen werden,

dass die gymnasiale Schulform ebenfalls einen Einfluss auf die vergleichsweise günstigen AVEM-Ergebnisse hat.

Durch die angewendete Methode des Führungsfeedbacks ist es weiterhin möglich über die Hypothesenformulierung hinaus explorativ einen direkten Vergleich zwischen den AVEM-Ergebnissen derjenigen Schulleitungen, die sich an einem Führungsfeedback beteiligt haben, zu den AVEM-Ergebnissen ihrer eigenen Lehrer an denselben Schulen herzustellen. Die oben berichtete Schulleiterstichprobe wurde für diesen Zweck aufgeteilt in „ohne Führungsfeedback“ und „mit Führungsfeedback“.

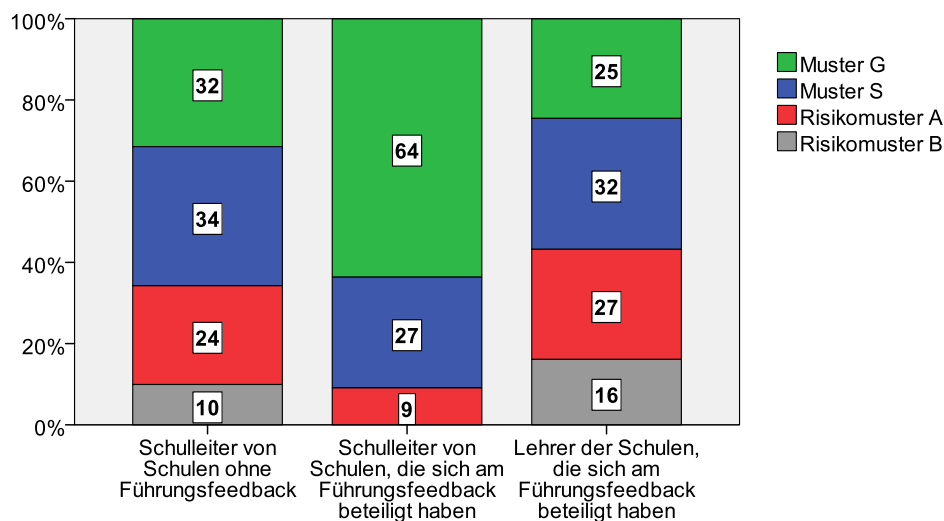


Abbildung 5.1.2: AVEM-Musterverteilungen der baden-württembergischen Schulleitungen ohne Führungsfeedback ($n = 292$), mit Führungsfeedback ($n = 11$) und der Lehrer mit Führungsfeedback ($n = 273$)

Aufgrund der kleinen Stichprobe der Schulleitungen mit Führungsfeedback ist eine Voraussetzung für den χ^2 -Test nicht erfüllt: Der Anteil der erwarteten Häufigkeiten kleiner als 5 überschreitet mit 33 % die vorgegebene Höchstgrenze von 20 % (vgl. Bortz, 1993). Daher ist das mit $p = .023$ bei $\chi^2_{(0.05;6,n=576)} = 14.67$ statistisch signifikante Ergebnis bei einer Effektgröße von $\hat{\omega} = .160$, die niedriger ausfällt als die für die Absicherung praktischer Bedeutsamkeit erforderliche Effektgröße von $\hat{\omega} = .190^7$, mit Zurückhaltung zu bewerten. Nichtsdestotrotz lässt sich aus Abbildung 5.1.2 eine klare Tendenz dahingehend ablesen, dass der Unterschied in der AVEM-Musterverteilung zwischen den Schulleitungen der Schulen, die sich an einem Führungsfeedback beteiligt haben, und ihren eigenen Lehrern mit einem

⁷ Aus den gegebenen Werten berechnet mit G*Power 3.1.0 (Faul et al., 2007). Alle weiteren erforderlichen Effektgrößen wurden auf diese Weise bestimmt (siehe auch 4.4).

eindrucksvollen Überwiegen des Musters G, dem nicht-existenten Risikomuster B und dem wesentlich schwächer vertretenen Risikomuster A bei den Schulleitungen recht erheblich ist. Derselbe Unterschied ergibt sich im Vergleich mit den anderen baden-württembergischen Schulleitungen, wobei wieder der relativ gleichbleibende Anteil des Musters S auffällt.

Dieses Ergebnis muss angesichts der ungleichen Zellbesetzungen bzw. der kleinen Stichprobe der Schulleitungen mit Führungsfeedback mit großer Vorsicht interpretiert werden. Es könnte aber darauf hinweisen, dass sich der vermutete systematische Stichprobeneffekt nicht nur auf ein positiver ausgeprägtes Führungsverhalten von Schulleitungen bezieht, die sich zu einem Führungsfeedback bereit erklären (vgl. Hypothese 17), sondern um den Aspekt des besonders ausgewogenen ressourcenbewussten Umgangs mit eigenen Belastungen erweitert werden muss. Schulleitungen, die sich an einem Führungsfeedback beteiligen, sind also möglicherweise nicht nur „gute Schulleitungen“, was die Führung der Lehrer betrifft, sondern auch, was die eigene Fürsorge betrifft. Die Tatsache, dass die Schulleitungen mit Führungsfeedback und die Lehrer mit Führungsfeedback von denselben Schulen, also aus demselben Arbeitsumfeld stammen, aber sich dennoch so drastisch unterscheiden, betont die Rolle, die offenbar die konkrete Tätigkeit spielt.

Um näheren Aufschluss über die Unterschiede zwischen Lehrern und Schulleitungen hinsichtlich ihres arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zu gewinnen, werden die berufsspezifischen Ergebnisse in den AVEM-Dimensionen herangezogen. Die multivariate Varianzanalyse ergibt ein signifikantes Ergebnis, d.h. global über alle 11 Dimensionen hinweg existiert ein statisch bedeutsamer Unterschied bei den mittleren Skalensummen der Dimensionen in Abhängigkeit vom Beruf (siehe Tabelle 5.1.1). Auch praktisch kann der Unterschied als bedeutsam angesehen werden, wie man an der Effektgröße sehen kann, die mit $\eta^2_{\text{partial}} = .127$ als mittelgroß zu bewerten ist (zu Richtwerten zur Effektgröße bei der Varianzanalyse vgl. Cohen, 1988; zitiert nach Bortz, 1993, S. 236 f.). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass hier – wie bereits unter 4.4 erwähnt – teilweise Verletzungen der Voraussetzung für die Anwendung des Verfahrens gegeben sind: So ist die Gleichheit der Kovarianzmatrizen nicht gegeben, und auch die Homogenität der Fehlervarianzen liegt nicht komplett vor (vgl. Anhang 4.2). Zum Umgang mit geringfügigen Voraussetzungsverletzungen sei auf die Argumentation unter 4.4 hingewiesen.

Tabelle 5.1.1: Multivariater Effekt des Faktors „Beruf“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen

Faktor	Wilks λ	F	df	$df(E)$	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Beruf	.873	7.451	11	564	.000	.127

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt.

Bei der anschließenden Betrachtung der Werte für die einzelnen Dimensionen ergeben sich die in Abbildung 5.1.3 dargestellten AVEM-Profile für Lehrer und Schulleitungen⁸.

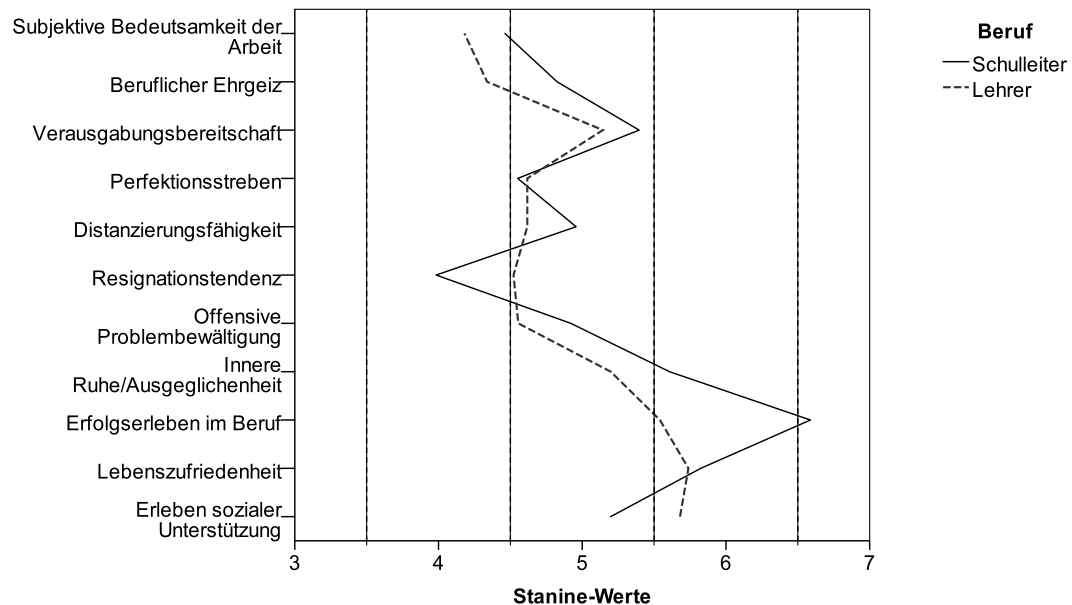


Abbildung 5.1.3: AVEM-Profile der baden-württembergischen Schulleitungen ($n = 303$) und Lehrkräfte ($n = 273$)

Schulleitungen und Lehrer unterscheiden sich bei vier der 11 AVEM-Dimensionen statistisch signifikant mit $p \leq \alpha$ bei gewähltem $\alpha = .01$: Beruflicher Ehrgeiz, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung und Erfolgserleben im Beruf (für die deskriptiven Statistiken und die univariaten Teststatistiken siehe Anhang 4.2). Konform zu Hypothese 1b geben die Schulleitungen einen signifikant größeren beruflichen Ehrgeiz, eine signifikant geringere Resignationstendenz im Falle von Misserfolg, eine signifikant größere offensivere Problembewältigung und ein signifikant größeres Erfolgserleben im Beruf an. Ihre ebenfalls hypothesenkonform höheren Werte bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, der Distanzierungsfähigkeit und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit sind annähernd signifikant. Bei der Verausgabebereitschaft zeigt sich – auch hypothesenkonform – kein signifikanter Unterschied; ebenso gibt es – nicht hypothesenkonform – keine statistisch bedeutsame Differenz beim Perfektionsstreben und der Lebenszufriedenheit. Bei der Lebenszufriedenheit überrascht der unerwartet ähnlich hohe Wert der Lehrer. Ebenso der Hypothese 1b nicht entsprechend fällt der fast signifikant

⁸ Aus optischen Gründen ist hier – analog zu entsprechenden Darstellungen der Potsdamer Lehrerstudie (siehe Schaarschmidt, 2004) – nur der mittlere Ausschnitt der eigentlich von eins bis neun reichenden Stanine-Skala abgebildet. Eingetragen sind hier nicht die zur Berechnung der multivariaten Varianzanalysen verwendeten Skalensummen, sondern die Stanine-Werte. Diese Anmerkung gilt für alle weiteren Darstellungen dieser Art.

niedrigere Wert der Schulleitungen für das Erleben sozialer Unterstützung aus – hier wurde bei Schulleitungen und Lehrkräften von einem ähnlich hohen Wert ausgegangen.

Das Ergebnis konkretisiert die Unterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrkräften bei der Ausübung ihrer Tätigkeit und bestätigt dabei weitgehend die formulierte Hypothese 1b: Die Schulleitungen sind mit einem größeren beruflichen Ehrgeiz ausgestattet; ihre geringere Resignationstendenz und die größere offensive Problembewältigung zeichnen ihr arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben aus, das in einem größeren Erfolgserleben im Beruf mündet. Passend zu den AVEM-Musterverteilungen ist die „Schere“ zwischen den Schulleiterergebnissen und den Lehrerergebnissen bei den AVEM-Profilen in der vorliegenden Arbeit nicht so groß wie in der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004b). Dort fielen die Unterschiede v.a. im Bereich der Emotionen, also bei Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung deutlich gravierender zum Nachteil der Lehrer aus. Als mögliche Erklärungen für die relativ günstigen Ergebnisse in dieser Arbeit können hier wiederum die positiven Einflüsse des Bundeslands Baden-Württemberg und der gymnasialen Schulform herangezogen werden: In der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) stammten die Daten aus ost- und westdeutschen Bundesländern und aus Schulen unterschiedlichen Typs. Darüber hinaus werden die hier einbezogenen Lehrer – im Unterschied zu den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie (ebd.) – ausschließlich von Schulleitungen geführt, die sich zu einem Führungsfeedback bereit erklärt haben. Die Ergebnisse könnten also auch ein erster Hinweis im Sinne der Hypothese 18 darauf sein, dass sich die Führung durch diese Schulleitungen förderlich auf die Ausprägung der genannten AVEM-Dimensionen bei den Lehrern auswirkt.

5.1.1.2 *Regionenvergleich*

Stellt man die AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen aus den beiden hauptsächlich⁹ befragten Bundesländern Baden-Württemberg und Brandenburg einander gegenüber (vgl. Abbildung 5.1.4), so zeigen sich konform zu Hypothese 2a deutliche Unterschiede zugunsten der Schulleitungen in Baden-Württemberg: Die beiden Risikomuster A und B machen in Brandenburg 55 % aus, kommen also wesentlich häufiger vor als bei den untersuchten Schulleitungen in Baden-Württemberg mit 34 %. Die beiden Muster S und G dagegen lassen sich mehr in Baden-Württemberg (67 %) als in Brandenburg (46 %) finden. Der entsprechende χ^2 -Test ergibt mit $p = .000$ bei $\chi^2_{(0,05;3,n=474)} = 21.116$ ein hochsignifikantes Ergebnis, wobei diese Signifikanz entsprechend der Hypothese 2a vor allem auf die Unterschiede bei den Mustern S und A zurückgeht: Hypothesenkonform und analog zu den Ergebnissen für die Lehrer in der Potsdamer Lehrerstudie geben die Schulleitungen aus Brandenburg vergleichsweise häu-

⁹ Der einzelne Schulleiter aus der hessischen Grund- und Hauptschule wurde in den Bundeslandvergleich, sowie in die folgenden Geschlechts- und Altersvergleiche aufgrund seiner Sonderstellung (anderes Bundesland, anderer Schultyp) nicht einbezogen.

figer Überengagement in Form des Risikomusters A und seltener Schonungstendenzen in Form des Musters S an als Schulleitungen aus Baden-Württemberg. Die Werte für die standardisierten Residuen betragen bei den Schulleitungen aus Brandenburg für das Risikomuster A $sr = 2.3$ und für das Muster S $sr = -2.2$, bei den Schulleitungen aus Baden-Württemberg für das Risikomuster A dagegen $sr = -1.7$ und für das Muster S $sr = 1.6$. Die standardisierten Residuen für die anderen Muster fallen niedriger aus. Das Ergebnis des χ^2 -Tests kann auch praktisch als bedeutsam angesehen werden, da die Effektgröße mit $\hat{\omega} = .211$ als hoch zu bewerten ist und die für einen Test mit den gegebenen Werten nötige Effektgröße von $\hat{\omega} = .190$ übersteigt.

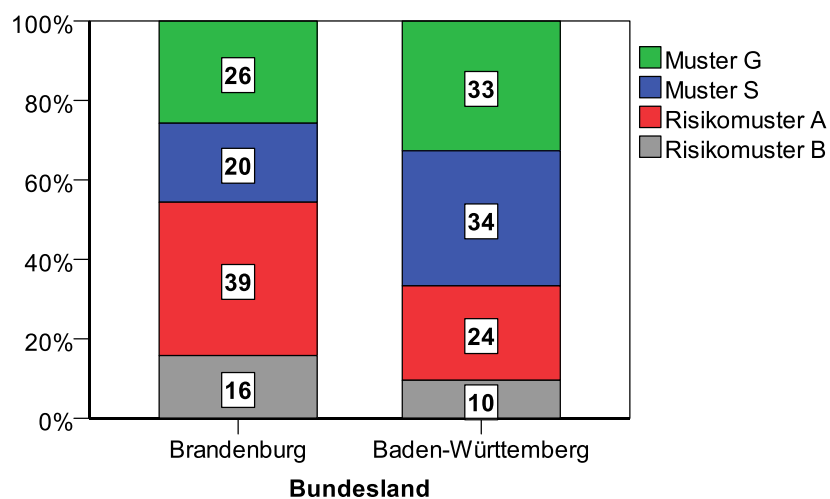


Abbildung 5.1.4: AVEM-Musterverteilungen der brandenburgischen ($n = 171$) und baden-württembergischen Schulleitungen ($n = 303$)

Das Ergebnis lässt vermuten, dass es unter gesundheitlichem Aspekt offenbar einen großen Unterschied macht, in welchem Bundesland man als Schulleitung tätig ist. Die Muster-Verteilung der brandenburgischen Schulleitungen fällt nicht nur deutlich ungünstiger aus als die ihrer baden-württembergischen Kollegen, sondern sie ist augenscheinlich sogar problematischer als die unter 5.1.1.1 vorgestellte Musterverteilung der baden-württembergischen Lehrerinnen und Lehrer. Um einer voreiligen Interpretation vorzubeugen, muss allerdings einschränkend beachtet werden, dass das Geschlechterverhältnis pro Bundesland sehr unterschiedlich ist: Unter den Brandenburger Schulleitungen befinden sich circa zwei Drittel Schulleiterinnen und ein Drittel Schulleiter, in Baden-Württemberg gilt eine umgekehrte Verteilung (vgl. Anhang 3.1), d.h. möglicherweise liegt hier eine Konfundierung von „Bundesland“ und „Geschlecht“ vor. Dieser Aspekt wird unter 5.1.1.3 näher untersucht.

Der Unterschied in den Musterverteilungen zwischen den Bundesländern spiegelt sich in Unterschieden in den AVEM-Profilen: Die multivariate Varianzanalyse ergibt ein hochsignifikantes Ergebnis, d.h. global über alle 11 Dimensionen hinweg existiert ein statistisch bedeutsamer Unterschied bei den mittleren Skalensummen der Dimensionen in Abhängigkeit vom Bundesland (siehe Tabelle 5.1.2). Auch praktisch kann der Unterschied als recht bedeutsam angesehen werden, wie man an der Effektgröße sehen kann, die mit $\eta^2_{\text{partial}} = .182$ als hoch zu bewerten ist (zu Richtwerten zur Effektgröße bei der Varianzanalyse vgl. Cohen, 1988). Auch hier war die Gleichheit der Kovarianzenmatrizen nicht gegeben, allerdings lag komplette Homogenität der Fehlervarianzen vor (vgl. Anhang 4.3; siehe auch 4.4).

Tabelle 5.1.2: Multivariater Effekt des Faktors „Bundesland“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen

Faktor	Wilks λ	F	df	$df(E)$	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Bundesland	.818	9.343	11	462	.000	.182

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind p -Werte $\leq .01$.

Bei der anschließenden Betrachtung der Werte für die einzelnen Dimensionen ergeben sich die in Abbildung 5.1.5 dargestellten AVEM-Profile für die Schulleitungen, getrennt nach Bundesland.

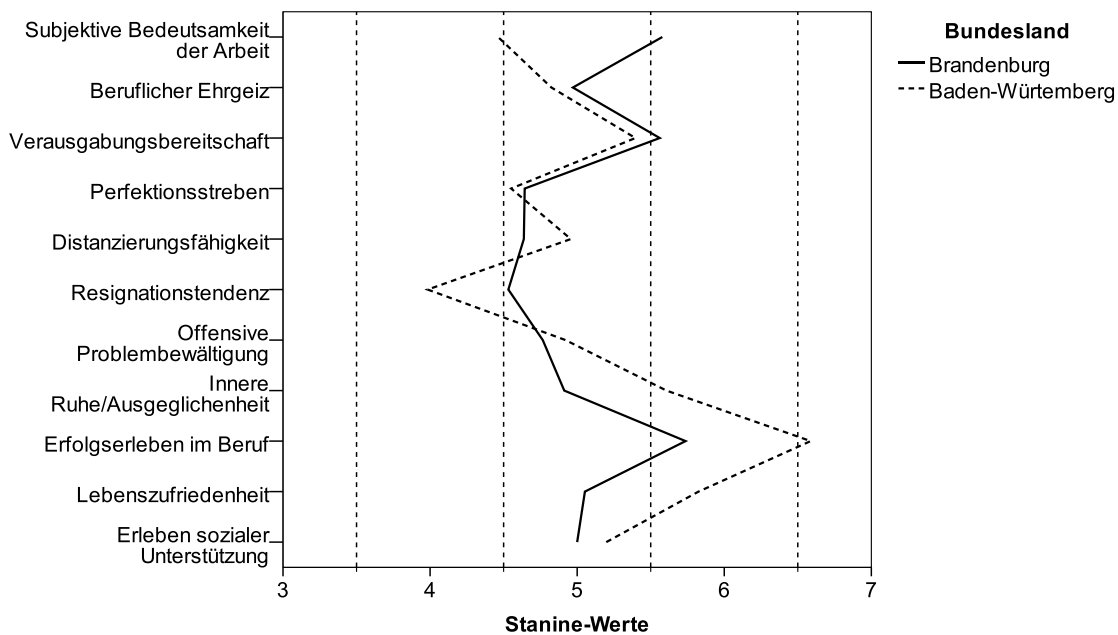


Abbildung 5.1.5: AVEM-Profile der brandenburgischen ($n = 171$) und baden-württembergischen Schulleitungen ($n = 303$)

Die Schulleitungen der beiden Bundesländer unterscheiden sich bei fünf der 11 AVEM-Dimensionen statistisch signifikant mit $p \leq \alpha$ bei gewähltem $\alpha = .01$, und zwar bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, der Resignationstendenz, der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, dem Erfolgserleben im Beruf und der Lebenszufriedenheit (für die deskriptiven Statistiken und die univariaten Teststatistiken siehe Anhang 4.3). Das AVEM-Profil der baden-württembergischen Schulleitungen fällt dabei entsprechend günstiger aus als das ihrer brandenburgischen Kollegen. Konform zu Hypothese 2b geben die Schulleitungen aus Brandenburg im Bereich des Arbeitsengagements eine sehr markante und signifikant stärkere Ausprägung bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit an und – zwar nicht signifikant, aber in die erwartete Richtung – eine geringere Distanzierungsfähigkeit. Nicht hypothesenkonform sind die gleich hohen Werte für beruflichen Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben, hier wurden jeweils ungünstigere Werte für die Brandenburgischen Schulleitungen erwartet. Der überproportionale Anteil des Musters A bei den brandenburgischen Schulleitungen speist sich also offenbar zu großen Teilen aus der deutlich größeren subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit. Im Bereich der Widerstandskraft gegenüber Belastungen entspricht der signifikant höhere Wert der Brandenburger Schulleitungen für Resignationstendenz und der ebenfalls signifikant niedrigere Wert für die innere Ruhe und Ausgeglichenheit der vorab formulierten Hypothese, bei der offensiven Problembewältigung dagegen unterscheiden sich die Schulleitungen der Bundesländer unerwarteterweise nicht. Im Bereich der Emotionen konnten die angenommene höhere Lebenszufriedenheit und das vermutete größere Erfolgserleben im Beruf bei den baden-württembergischen Schulleitungen bestätigt werden, die Ergebnisse für das Erleben sozialer Unterstützung weichen jedoch von den Vorhersagen ab: Die soziale Unterstützung wird in Baden-Württemberg stärker empfunden als in Brandenburg – der eingangs formulierten Hypothese entgegengesetzt.

Die Interpretation der Ergebnisse zu den Profilen muss angesichts der unterschiedlichen Geschlechterverteilung in den beiden Bundesländern ähnlich wie bei den Resultaten zu den AVEM-Mustern zurückhaltend erfolgen, da dem Effekt der Variable „Geschlecht“ unter 5.1.1.3 noch gesondert nachgegangen wird. Lediglich zu dem eindrucksvollen Unterschied bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit mit einer höheren Ausprägung für die Brandenburger Schulleitungen sei auf Basis der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) bereits an dieser Stelle angemerkt, dass dieses Ergebnis – ungeachtet möglicher Geschlechtseffekte – besonders typisch für Ost-West-Vergleiche ist.

5.1.1.3 *Geschlechtsvergleich*

Bei einem Vergleich der Schulleiterinnen mit den Schulleitern lässt sich wie erwartet eine ungünstigere Musterverteilung für die Frauen feststellen (vgl. Abbildung 5.1.6).

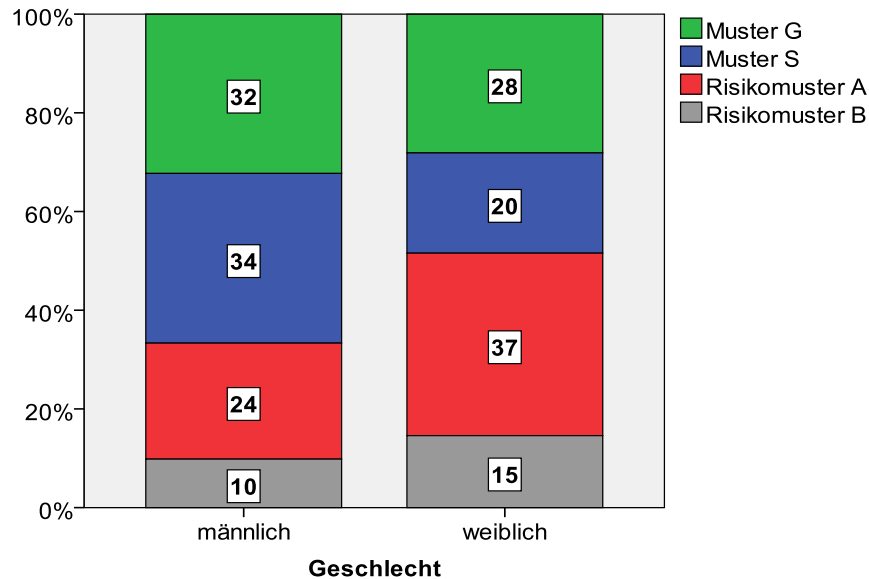


Abbildung 5.1.6: AVEM-Musterverteilung der Schulleiter ($n = 285$) und Schulleiterinnen ($n = 192$)

Der entsprechende χ^2 -Test ergibt mit $p = .000$ bei $\chi^2_{(.05;3;n=477)} = 17.966$ ein hochsignifikantes Ergebnis, wobei diese Signifikanz entsprechend der Hypothese 3a vor allem auf den vergleichsweise großen Anteil des Risikomusters A und den vergleichsweise geringen Anteil des Musters S bei den Schulleiterinnen zurückzuführen ist. Die Werte für die standardisierten Residuen betragen bei den Schulleiterinnen für das Risikomuster A $sr = 2.1$ und für das Muster S $sr = -2.2$, bei den Schulleitern für das Risikomuster A dagegen $sr = -1.7$ und für das Muster S $sr = 1.8$. Die standardisierten Residuen für die anderen Muster fallen niedriger aus. Der Effekt kann auch praktisch als bedeutsam angesehen werden, da die Effektgröße mit $\hat{\omega} = .194$ als hoch zu bewerten ist und die für einen Test mit den gegebenen Werten nötige Effektgröße von $\hat{\omega} = .190$ übertrifft.

An dieser Stelle muss jedoch die besondere Stichprobensammensetzung berücksichtigt werden (vgl. auch 5.1.1.2): In der Stichprobe der Brandenburger Schulleitungen betrug der Anteil an Frauen fast 70 %, in der Stichprobe der baden-württembergischen Schulleitungen herrschten mit einem Männer-Anteil von 75 % umgekehrte Verhältnisse. Um bei der Interpretation eine Konfundierung der Bundesland- und Geschlechtereffekte zu vermeiden, wurde der Geschlechtervergleich noch einmal für jedes Bundesland gerechnet.

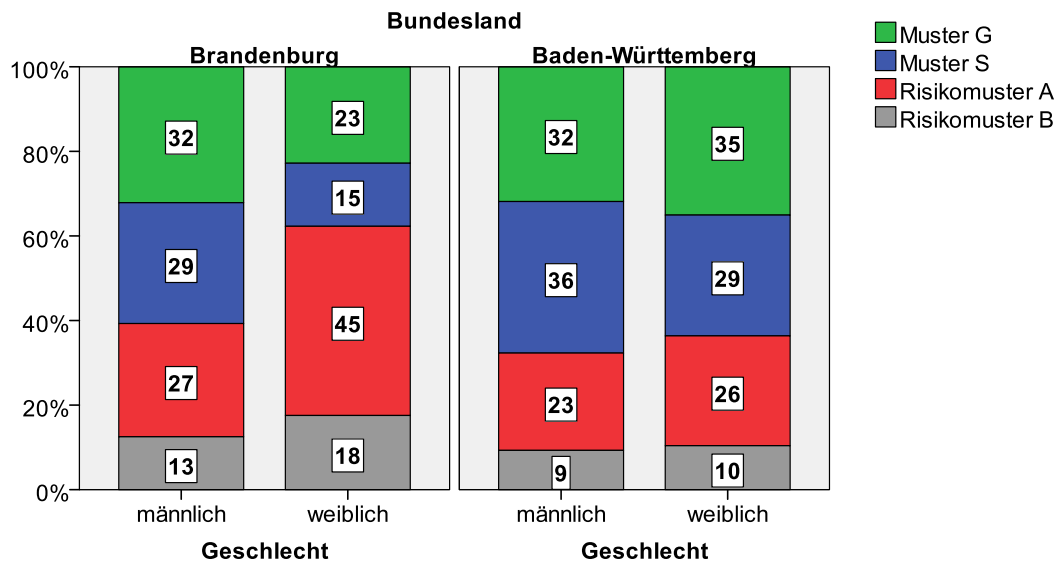


Abbildung 5.1.7: AVEM-Musterverteilungen der brandenburgischen ($n = 170$; davon Männer $n = 56$, Frauen $n = 114$) und baden-württembergischen Schulleitungen ($n = 303$; davon Männer $n = 226$, Frauen $n = 77$), getrennt nach Geschlecht

Das Ergebnis beweist die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Differenzierung: Die zusätzliche Unterscheidung nach dem Bundesland als Schichtvariable beim χ^2 -Test zeigt den Geschlechtsunterschied in signifikanter Weise nur für Brandenburg mit $p = .035$ bei $\chi^2_{(.05;3,n=170)} = 8.592$. Die Effektgröße beträgt dabei $\hat{\omega} = .225$ und liegt damit unter der für die Absicherung eines praktisch bedeutsamen Effekts erforderlichen Effektgröße von $\hat{\omega} = .318$. Der Wert für die standardisierten Residuen beträgt hier für die Schulleiterinnen bei Risikomuster A $sr = 1.0$ und bei Muster S $sr = -1.1$, bei den Schulleitern bei Risikomuster A $sr = -1.4$ und bei Muster S $sr = 1.6$. In Baden-Württemberg unterscheiden sich die Musterverteilungen für die beiden Geschlechter mit $p = .715$ bei $\chi^2_{(.05;3,n=303)} = 1.358$ nur in sehr geringfügigem und statistisch wie praktisch nicht bedeutsamen Maße.

Um auch den Bundeslandeffekt (vgl. 5.1.1.2) zu spezifizieren, wurde der Bundeslandvergleich getrennt nach Geschlechtern gerechnet.

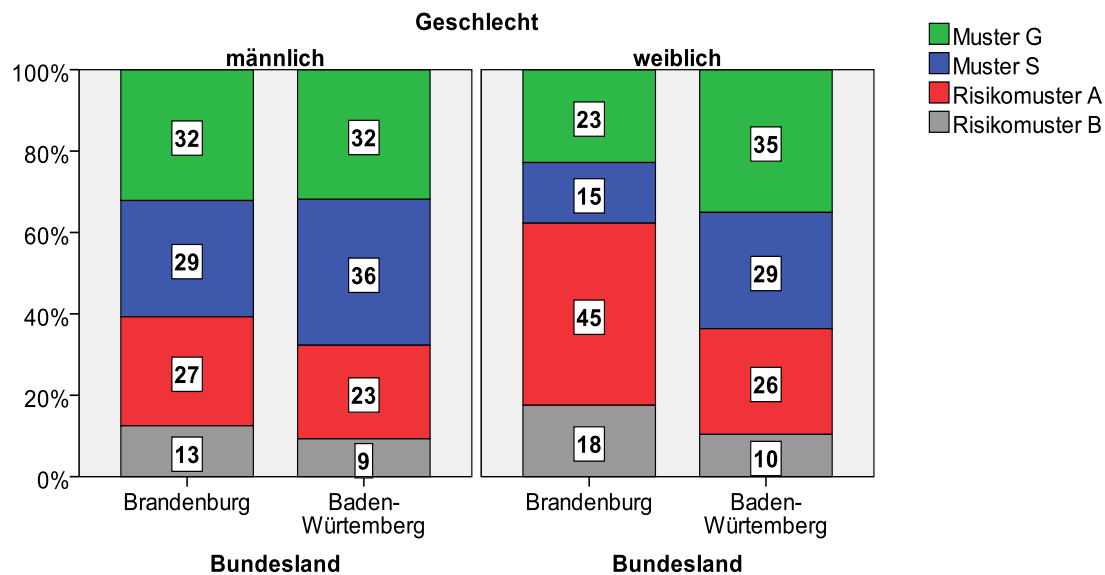


Abbildung 5.1.8: AVEM-Musterverteilungen der Schulleiter ($n = 282$; davon Brandenburg $n = 56$, Baden-Württemberg $n = 226$) und Schulleiterinnen ($n = 191$; davon Brandenburg $n = 114$, Baden-Württemberg $n = 77$), getrennt nach Bundesland

Auch bei dem Vergleich der Bundesländer zeigt sich in Ergänzung zu 5.1.1.2 die Bedeutung der differenzierten Betrachtung je nach Geschlecht: Die zusätzliche Unterscheidung nach dem Geschlecht als Schichtvariable beim χ^2 -Test belegt den Bundeslandunterschied in signifikanter Weise nur für die Schulleiterinnen mit $p = .005$ bei $\chi^2_{(.05;3;n=191)} = 12.645$. Die Effektgröße beträgt dabei $\hat{\omega} = .257$ und liegt damit unter der für die Absicherung eines praktisch bedeutsamen Effekts erforderlichen Effektgröße von $\hat{\omega} = .300$. Der Wert für die standardisierten Residuen beträgt hier für die Schulleiterinnen aus Brandenburg bei Risikomuster A $sr = 1.3$ und bei Muster S $sr = -1.3$, für die Schulleiterinnen aus Baden-Württemberg bei Risikomuster A $sr = -1.6$ und bei Muster S $sr = 1.6$. Die Werte der standardisierten Residuen für die anderen Muster, also für Muster G und Risikomuster B, liegen niedriger. Entsprechend Hypothese 3a zeigen sich also signifikante Ost-West-Differenzen für die Schulleiterinnen: Schulleiterinnen in Brandenburg zeichnen sich insbesondere häufiger durch überengagiertes, selbstüberforderndes Verhalten im Sinne des Risikomusters A und weniger durch Schonungstendenzen als Schulleiterinnen in Baden-Württemberg. Auch der Anteil des gesunden Musters G ist bei den baden-württembergischen Schulleiterinnen höher. Die Schulleiterinnen aus Brandenburg geben zudem einen höheren Prozentsatz des Risikomusters B an. Bei den Männern unterscheiden sich die Musterverteilungen für die beiden Bundesländer mit $p = .700$ bei $\chi^2_{(.05;3;n=282)} = 1.425$ nur in sehr geringfügigem und statistisch wie praktisch nicht bedeutsamen Maße.

Zusammenfassend lassen sich die Bundesland- und Geschlechtergebnisse zu den AVEM-Musterverteilungen folgendermaßen interpretieren: Beides – das Geschlecht der Schulleitung und das Bundesland, in dem er/sie tätig ist – scheinen gesundheitsrelevant zu sein. Tendenziell weisen die globalen Resultate für „Bundesland“ und „Geschlecht“ im Sinne der formulierten Hypothesen auf ungünstigere Ergebnisse für Schulleitungen in Brandenburg und für weibliche Schulleitungen hin: Weibliche Schulleitungen und Schulleitungen aus Brandenburg neigen deutlicher zu Selbstüberforderung und Resignation (Mehr Risikomuster A, weniger Muster S, mehr Risikomuster B) als männliche Schulleitungen und Schulleitungen aus Baden-Württemberg. Die differenzierte Analyse mit der gleichzeitigen Betrachtung von Geschlecht und Bundesland zeigt jedoch: Schulleiter in Baden-Württemberg, Schulleiterinnen in Baden-Württemberg und Schulleiter in Brandenburg unterscheiden sich verhältnismäßig wenig in ihrem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben und sind zu ähnlich großen Anteilen den Risikomustern und dem Muster G zuzuordnen (30 % bis 40 %). In klarem Kontrast dazu stehen die Schulleiterinnen aus Brandenburg, die mit einem Anteil an Risikomustern von 63 % gesundheitlich offenbar deutlich benachteiligt sind.

Bei der Auswertung der AVEM-Profile wurde methodisch ähnlich vorgegangen, d.h. zunächst findet deren Gegenüberstellung nach Geschlecht ohne Berücksichtigung des Bundeslands statt. Der Unterschied in den Musterverteilungen zwischen den Geschlechtern (siehe globaler Vergleich) spiegelt sich in Unterschieden in den AVEM-Profilen: Die multivariate Varianzanalyse ergibt ein hochsignifikantes Ergebnis, d.h. global über alle 11 Dimensionen hinweg existiert ein statistisch bedeutsamer Unterschied bei den mittleren Skalensummen der Dimensionen in Abhängigkeit vom Geschlecht (siehe Tabelle 5.1.3). Praktisch ist der Unterschied als mittelmäßig bedeutsam anzusehen, wie man an der Effektgröße sehen kann, die mit $\eta^2_{\text{partial}} = .091$ als mittelhoch zu bewerten ist (zu Richtwerten zur Effektgröße bei der Varianzanalyse vgl. Cohen, 1988; zitiert nach Bortz, 1993, S. 236 f.). Die Gleichheit der Kovarianzmatrizen sowie die Homogenität der Fehlervarianzen (mit einer Ausnahme) als Voraussetzungen für die multivariate Varianzanalyse lagen vor (vgl. Anhang 4.4; siehe auch 4.4).

Tabelle 5.1.3: Multivariater Effekt des Faktors „Geschlecht“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen

Faktor	Wilks λ	F	df	$df(E)$	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Geschlecht	.909	4.173	11	461	.000	.091

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind p -Werte $\leq .01$.

Bei der anschließenden Betrachtung der einzelnen Dimensionen, ergeben sich die in Abbildung 5.1.9 dargestellten AVEM-Profile für Schulleiterinnen und Schulleiter.

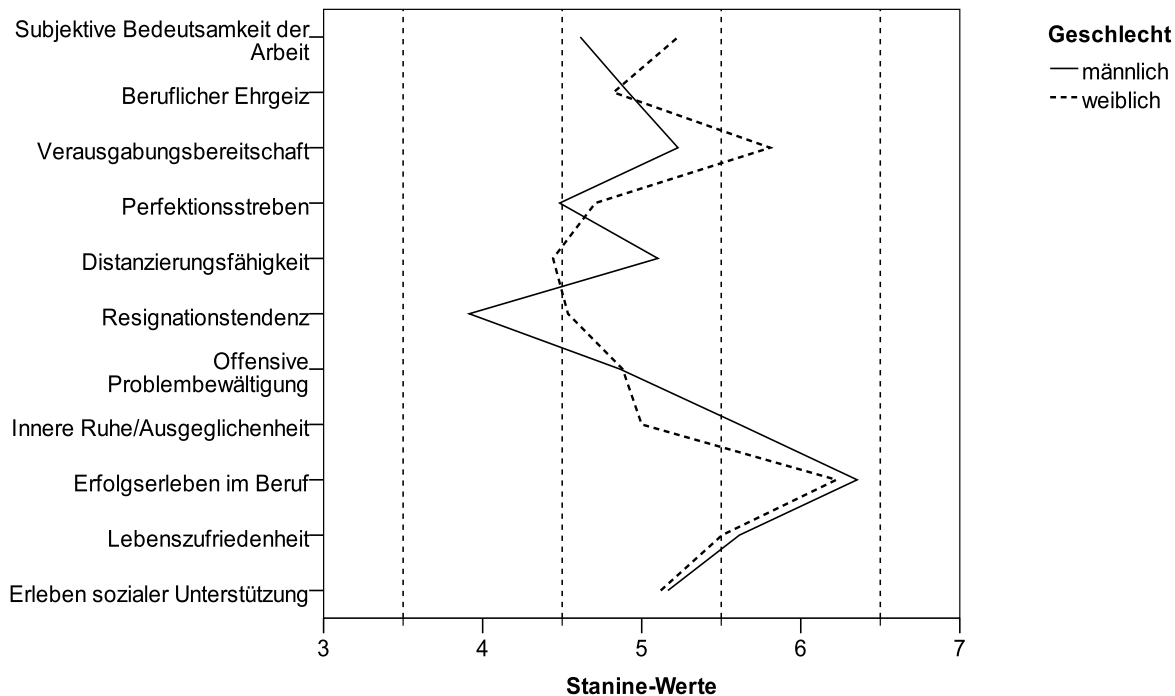


Abbildung 5.1.9: AVEM-Profile der Schulleiter ($n = 282$) und Schulleiterinnen ($n = 191$)

Konform zu Hypothese 3b und bei $\alpha = .01$ signifikant geben die Schulleiterinnen – über beide Bundesländer hinweg betrachtet – eine größere subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, größere Verausgabungsbereitschaft und eine geringere Distanzierungsfähigkeit an als ihre männlichen Kollegen sowie einen vergleichbar großen beruflichen Ehrgeiz (für die deskriptiven Statistiken und die univariaten Teststatistiken siehe Anhang 4.4). Nicht hypothesenkonform im Bereich des Arbeitsengagements ist der ähnlich hohe Wert für Perfektionsstreben. Wie erwartet sind die Werte der Schulleiterinnen im Bereich der Widerstandskraft gegenüber Belastungen ebenfalls statistisch bedeutsam höher bei der Resignationstendenz, geringer bei innerer Ruhe und Ausgeglichenheit und vergleichbar bei der offensiven Problembewältigung. Ähnliche Ausprägungen finden sich ebenfalls erwartungskonform im Bereich der Emotionen beim Erfolgserleben im Beruf, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung.

Doch auch bei den AVEM-Profilen ist wegen der Gefahr der Konfundierung der beiden Aspekte „Geschlecht“ und „Bundesland“ eine differenziertere Analyse nötig.

Trennt man nach Bundesländern, so erhält man folgende Profile der beiden Geschlechter, die einen größeren Geschlechtsunterschied – analog zu den AVEM-Musterverteilungen – für Brandenburg erkennen lassen:

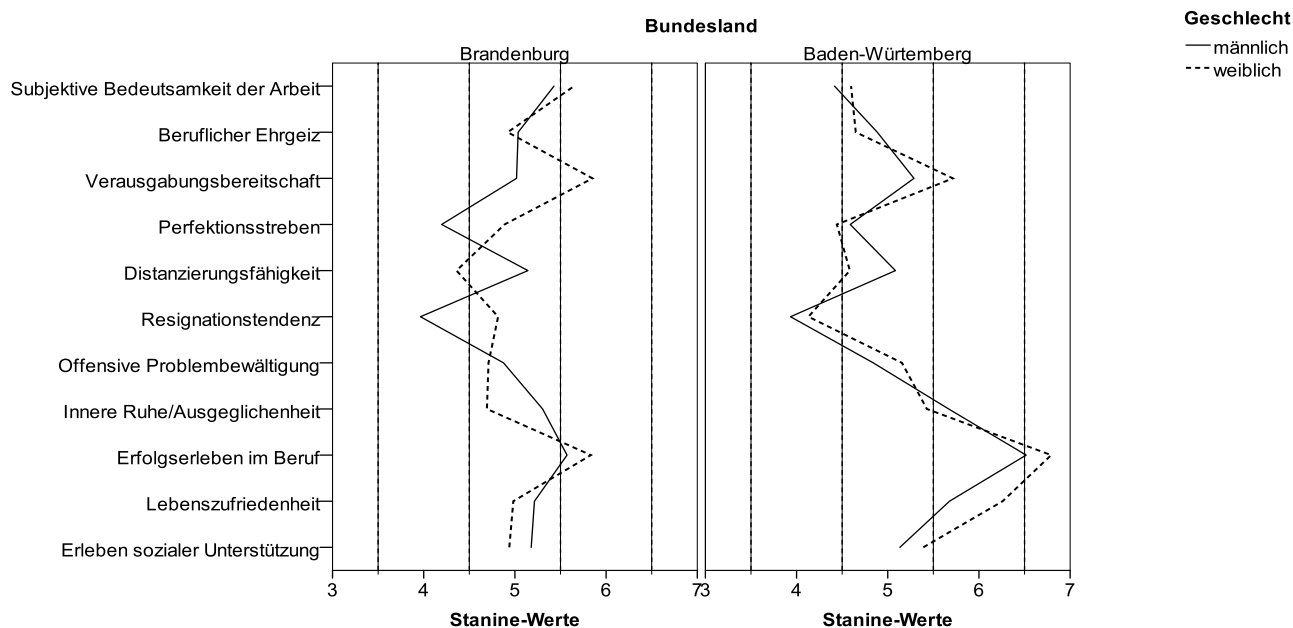


Abbildung 5.1.10: AVEM-Profile der Schulleiter ($n = 56$) und Schulleiterinnen ($n = 114$) aus Brandenburg sowie der Schulleiter ($n = 226$) und Schulleiterinnen ($n = 77$) aus Baden-Württemberg

Differenziert man dagegen nach Geschlecht, so ergeben sich folgende Profile für die beiden Bundesländer, die auf einen größeren Bundeslandunterschied für die Schulleiterinnen – analog zu den AVEM-Musterverteilungen – hinweisen:

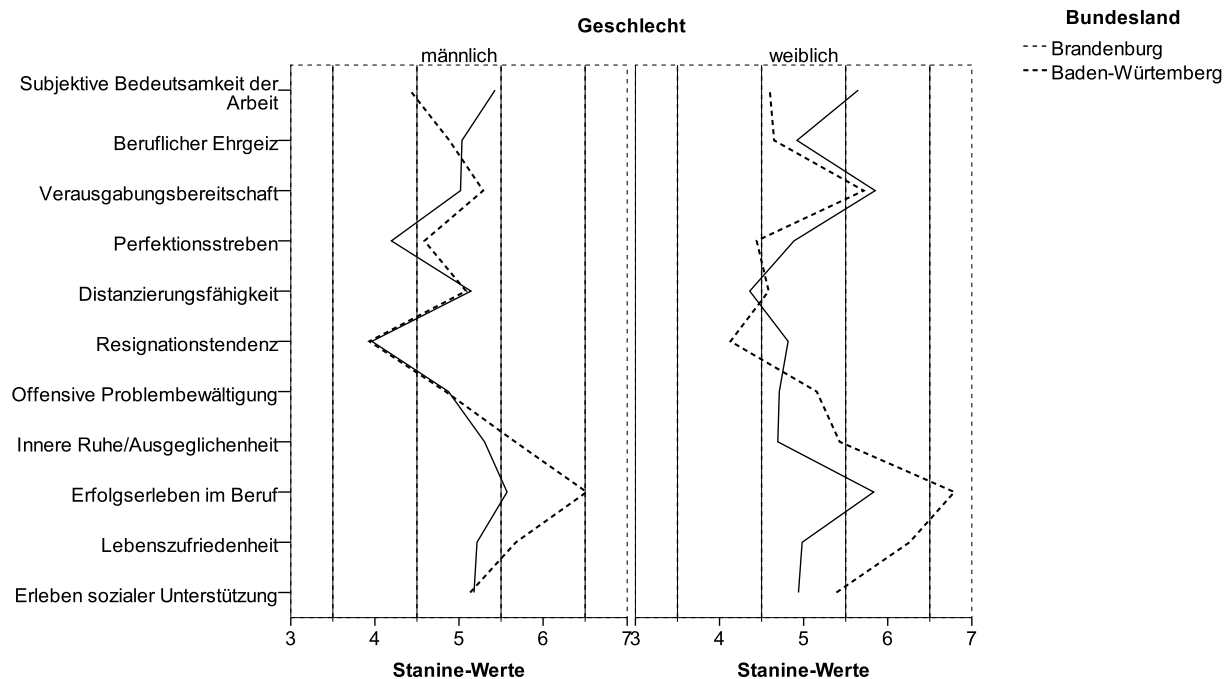


Abbildung 5.1.11: AVEM-Profile der Schulleiter aus Brandenburg ($n = 56$) und aus Baden-Württemberg ($n = 226$) sowie der Schulleiterinnen aus Brandenburg ($n = 114$) und aus Baden-Württemberg ($n = 77$)

Um für die AVEM-Profile die spezifischen Anteile der Variablen „Bundesland“ und „Geschlecht“ zu klären, wird eine weitere, diesmal aber zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse gerechnet. Die Gleichheit der Kovarianzenmatrizen war gegeben, Homogenität der Fehlervarianzen lag größtenteils vor (vgl. Anhang 4.4; siehe auch 4.4). Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.1.4 wiedergegeben.

Tabelle 5.1.4: Multivariater Effekt der Faktoren „Geschlecht“ und „Bundesland“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen

Quelle der Variation	Wilks λ	F	df	$df(E)$	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Geschlecht	.933	2.996	11	459	.001	.067
Bundesland	.839	8.018	11	459	.000	.161
Interaktion Geschlecht*Bundesland	.974	1.124	11	459	.340	.026

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind p -Werte $\leq .01$.

Während kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Bundesland und Geschlecht besteht, lassen sich signifikante Haupteffekte von „Geschlecht“ und „Bundesland“ auf die AVEM-Dimensionen erkennen. Dabei ist die Wirkung des Bundeslands praktisch noch bedeutsamer, wie man an der ver-

gleichsweise hohen Effektgröße von $\eta^2_{\text{partial}} = .161$ erkennen kann (zu Richtwerten zur Effektgröße bei der Varianzanalyse vgl. Cohen, 1988; zitiert nach Bortz, 1993, S. 236 f.). Die deskriptiven Statistiken und die univariaten Teststatistiken finden sich im Anhang 4.4.

Signifikante Unterschiede je nach Geschlecht zeigen sich schwerpunktmäßig im Bereich des Arbeitsengagements und der Widerstandskraft gegenüber Belastungen, d.h. bei der Verausgabungsbereitschaft, der Distanzierungsfähigkeit und der Resignationstendenz. Ein weiterer signifikanter geschlechtsspezifischer Effekt kann bei der inneren Ruhe/Ausgeglichenheit festgestellt werden. Schulleiterinnen verausgaben sich folglich mehr, können weniger gut nach der Arbeit abschalten, resignieren stärker bei Misserfolgen und sind innerlich weniger ruhig und ausgeglichen als Schulleiter. Signifikante Unterschiede, die auf das Bundesland zurückgehen, sind dagegen sehr markant bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und ebenfalls bei der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit zu verzeichnen. In erster Linie aber lassen sich im Bereich der Emotionen, nämlich beim Erfolgserleben im Beruf und bei der Lebenszufriedenheit, signifikante Differenzen nachweisen, die auf das Bundesland zurückzuführen sind. Schulleitungen aus Brandenburg schreiben folglich ihrer Arbeit eine größere persönliche Bedeutung zu, sind innerlich ebenfalls weniger ruhig und ausgeglichen, erleben in geringerem Umfang beruflichen Erfolg und sind mit ihrem Leben weniger zufrieden als Schulleitungen aus Baden-Württemberg.

Die komplexe Befundlage zu Geschlechts- und Bundeslandeffekten zusammenfassend lässt sich sagen: Geschlecht und Bundesland der Schulleitungen haben Gesundheitsrelevanz – mit einem konform zu den Hypothesen 2a und 3a höheren Anteil an Risikomustern für die Frauen und das Bundesland Brandenburg, was sich entsprechend der Hypothesen 2b und 3b auch in ungünstigeren AVEM-Profilen der Frauen und der Schulleitungen aus Brandenburg spiegelt. Hier treffen die konkreten Vorhersagen für die einzelnen Dimensionen jedoch nur zum Teil zu. Aufgrund der besonderen Stichprobenszusammensetzung war eine differenziertere Analyse mit einer gleichzeitigen Betrachtung der beiden Variablen nötig, die zum einen – wie vorhergesagt – problematische Resultate vor allem für die Schulleiterinnen aus Brandenburg ergab und die spezifische Effekte der beiden Variablen im Bereich der AVEM-Dimensionen ausweisen konnte: Das Geschlecht prägt dabei in erster Linie die Ergebnisse im Bereich des Arbeitsengagements und der Widerstandskraft gegenüber Belastungen, das Bundesland die Ergebnisse zur subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, vor allem aber die Ergebnisse im Bereich der Emotionen. Die Resultate stützen folglich im Großen und Ganzen die formulierten Hypothesen zum Geschlechts- und Bundeslandvergleich, gehen aber in ihrer Spezifität darüber hinaus und ermöglichen damit gezieltere Ableitungen z.B. für die Gesundheitsförderung bei Schulleitungen, auf die unter 6. bei der gesamthaften Ergebnisdiskussion näher eingegangen wird.

5.1.1.4 Altersvergleich

Betrachtet man die AVEM-Musterverteilung in Abhängigkeit vom Lebensalter, so zeigt sich mit $p = .158$ bei $\chi^2_{(.05;15,n=472)} = 20.385$ kein signifikanter Zusammenhang. Bei einem angestrebten Altersvergleich interessiert jedoch nicht in erster Linie das Lebensalter; vielmehr bieten sich die Jahre der Tätigkeit in der Schulleitungsfunktion als geeignetere Größe an, um eine Aussage über die Wirkung der Berufstätigkeit treffen zu können (vgl. Hypothese 4). Die Variable „Jahre Tätigkeit als Schulleiter“ korreliert dabei mit dem Lebensalter in mittlerer Höhe ($r = .45^{**}$; $n = 481$).

Betrachtet man Abbildung 5.1.12 und die Ergebnisse des dazugehörigen χ^2 -Tests, so lässt sich – hypothesenkonform, aber mit $p = .210$ bei $\chi^2_{(.05;15,n=477)} = 19.073$ nicht signifikant – ein Trend dahingehend erkennen, dass mit fortschreitender Tätigkeit als Schulleitung der Prozentsatz an Risikomustern in Relation zu den Mustern G und S anzusteigen scheint. Ebenso hypothesenkonform ist die augenscheinlich leichte Abnahme an Risikomustern in den ersten zehn Jahren in der Funktion.

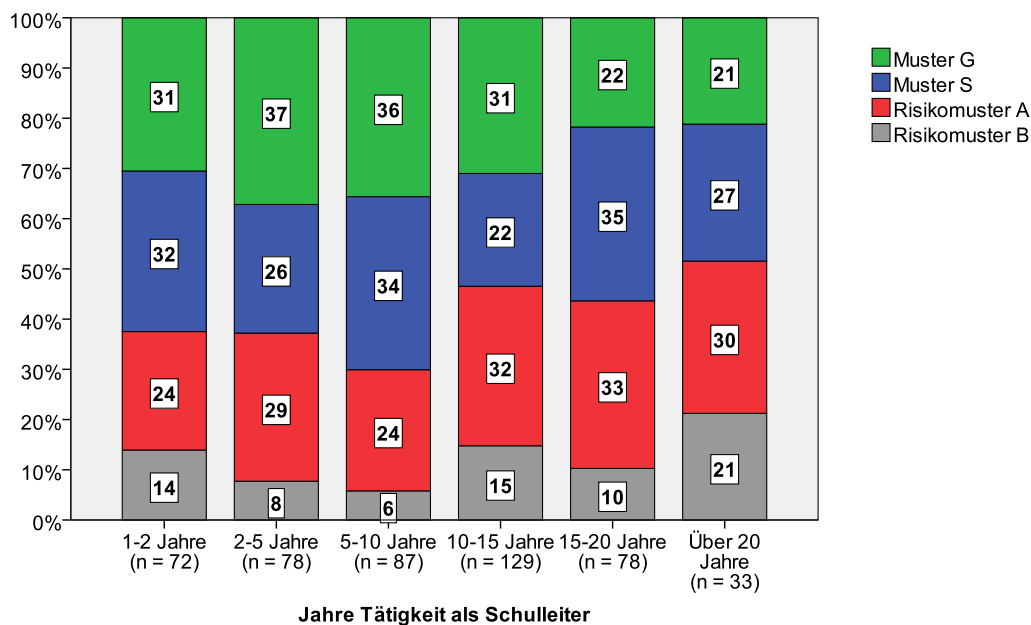


Abbildung 5.1.12: AVEM-Musterverteilung der brandenburgischen und baden-württembergischen Schulleitungen nach Jahren Tätigkeit als Schulleitung ($n = 477$)

Die AVEM-Profile wurden hier nicht untersucht, da sich eine zu große und nur schwerlich interpretierbare Komplexität bei Kombination der 11 Dimensionen mit den sechs Alterskategorien ergeben hätte.

Das Ergebnis zu den AVEM-Mustern entspricht der formulierten Hypothese 4, wenn es auch statistisch nicht signifikant ist: Es zeigt zunächst eine leichte Abnahme der Risikomuster in den ersten Jahren der Schulleitungstätigkeit; dies könnte auf den vermuteten Routineeffekt hinweisen, der mit

zunehmender Etablierung der eigenen Führungsrolle einhergeht. In den Folgejahren und damit mit zunehmendem Lebensalter und nahender Pensionierung ergibt sich eine tendenzielle Zunahme der Risikomuster und Abnahme des Musters G. Der Befund steht in Kontrast zur Musterentwicklung bei den Lehrern (vgl. Schaarschmidt, 2004b), die gerade in den ersten fünf Berufsjahren einen ungünstigen Verlauf hin zu mehr Risikomustern nahm. Der Grund wird gemäß Hypothese 1 in dem möglichen Selektionseffekt vermutet, demnach Schulleitungen den Schritt vom Lehrerdasein in die Führungsfunktion nur tun, wenn sie sich eine recht günstige gesundheitliche Ausgangssituation erhalten konnten und damit über ausreichend Schutzmechanismen gegenüber beruflichen Anforderungen verfügen, die sich im Rahmen der Schulleitungstätigkeit offenbar auch langfristig auszahlen. Einschränkend sei jedoch noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich hier um Querschnittsbefunde handelt, die um Längsschnittuntersuchungen ergänzt werden müssten, um entwicklungsbezogene Aussagen wirklich fundiert treffen zu können. Vor diesem Hintergrund ist auch eine andere Erklärung für den Befund denkbar, die eher die berufliche Situation zum Zeitpunkt der Befragung in den Vordergrund rückt: Es könnte sein, dass vergleichsweise unerfahrene Schulleitungen sowie Schulleitungen, die die Tätigkeit zum Zeitpunkt der Befragung schon recht lange ausüben und unter anderen Rahmenbedingungen begonnen haben, von den neuen, aktuellen unter 2.1. skizzierten veränderten Anforderungen an ihre Tätigkeit besonders in Anspruch genommen werden.

Aufgrund der diagnostizierten Geschlechts- und Bundeslandeffekte (vgl. 5.1.1.2 und 5.1.1.3), wird auch für den Altersvergleich danach differenziert. Dabei ist zu beachten, dass die Zellbesetzungen der sechs Alterskategorien zum Teil recht klein bzw. recht heterogen ausfallen. Aus diesem Grund wird auf eine Berechnung des χ^2 -Tests verzichtet: Die Voraussetzung, dass der Anteil an Zellen, die eine erwartete Häufigkeit kleiner als fünf aufweisen, höchstens 20 % beträgt, ist nicht erfüllt. Aus diesem Grund kann auch keine gleichzeitige Betrachtung von Geschlecht und Bundesland bezogen auf die Jahre einer Tätigkeit als Schulleitung erfolgen. Um dennoch einen Eindruck zu vermitteln, wird sich auf die optische und rein deskriptive Darstellung beschränkt.

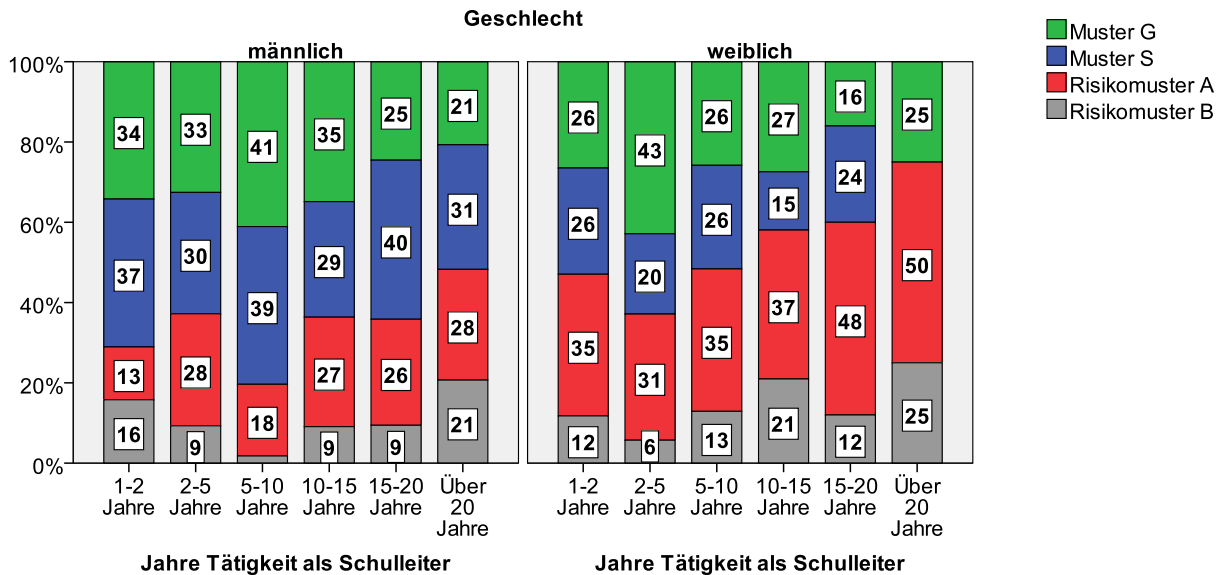


Abbildung 5.1.13: AVEM-Musterverteilung der brandenburgischen und baden-württembergischen Schulleitungen nach Jahren Tätigkeit als Schulleitung, getrennt nach Geschlecht ($n = 476$; davon Frauen $n = 191$, Männer $n = 285$)

Die zusätzliche Unterscheidung nach dem Geschlecht signalisiert für beide Geschlechter – abgesehen von dem Knick nach den ersten Berufsjahren – eine tendenzielle Zunahme von Risikomustern über den Verlauf der Tätigkeit hinweg, wobei die Frauen auf einem deutlich höheren Niveau an Risikomustern starten und enden: Circa 30 % Risikomuster bei den Männern zu Beginn der Tätigkeit und circa 50 % gegen Ende der Tätigkeit stehen bei den Frauen zu Beginn 50 % und gegen Ende 75 % Risikomuster gegenüber. Die Kategorie „Über 20 Jahre“ ist bei den Frauen jedoch sehr gering besetzt, dieser Wert muss daher zurückhaltend interpretiert werden. Zusätzlich fällt auf, dass die Unterschiede vor allem das Risikomuster A und das Muster S betreffen: Schulleiterinnen scheinen über den Verlauf ihrer Schulleitungstätigkeit hinweg deutlich mehr zur Selbstüberforderung zu neigen und sich weniger zu schonen als ihre männlichen Kollegen.

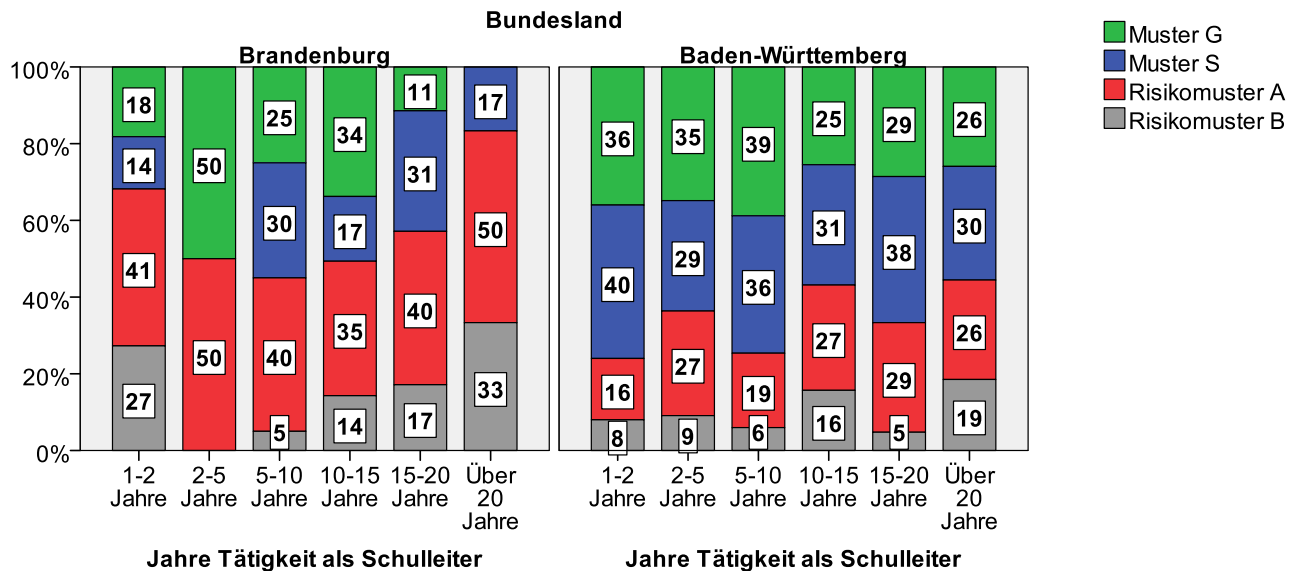


Abbildung 5.1.14: AVEM-Musterverteilung der brandenburgischen und baden-württembergischen Schulleitungen nach Jahren Tätigkeit als Schulleitung, getrennt nach Bundesland ($n = 473$; davon Brandenburg $n = 170$, Baden-Württemberg $n = 303$)

Die zusätzliche Unterscheidung nach dem Bundesland weist auf eine systematischere, ungünstigere Entwicklung für Brandenburg hin. Besonders auffällig sind hier die großen Anteile an Risikomustern zu Beginn (circa 70 %) und gegen Ende der Tätigkeit (circa 80 %), die jedoch nicht zu sehr gewichtet werden sollten, da bei den Randkategorien die Zellbesetzungen in Brandenburg vergleichsweise niedrig sind. Dennoch könnten sie ein Hinweis auf die besonders hohen Anforderungen der Nachwendezeit sein, die diese Schulleitungen bereits in ihrer Schulleitungsfunktion aktiv miterlebt und mitgestaltet haben. Zumindest in Brandenburg lässt sich wieder deutlich ein „Knick“ nach den ersten Berufsjahren sehen. Auch hier beziehen sich die Unterschiede vor allem auf die Anteile des Risikomusters A und des Musters S: Schulleitungen aus Brandenburg tendieren im Verlauf ihrer Schulleitungstätigkeit offenbar stärker zu Überengagement und weniger zur Schonung eigener Ressourcen als Schulleitungen aus Baden-Württemberg. Darüber hinaus sind Differenzen auch bei Risikomuster B zu sehen, das bei den Brandenburgern häufiger vorkommt.

Die Differenzierung nach Geschlecht und Bundesland unterstützt die globale Hypothese 4 zum Altersvergleich, da sich die Verläufe von Schulleitern und Schulleiterinnen, von Schulleitungen in Brandenburg und in Baden-Württemberg per Augenschein ähneln: In jedem Fall nehmen die Risikomuster tendenziell zu, und bis auf eine Ausnahme zeigt sich eine etwas günstigere Musterkonstellation nach den ersten Berufsjahren. Sichtlich unterschiedlich sind die Niveaus: Schulleiterinnen und Schulleitungen aus Brandenburg bestreiten mit einem deutlich höheren Anteil an Risikomustern die ersten Jahre in der Schulleitungstätigkeit ein und „schleppen“ diese im weiteren Verlauf ihrer Tätigkeit mit.

Besonders dem Risikomuster A gebührt hier Aufmerksamkeit: Die hohen Anteile dieses Risikomusters nur bei den weiblichen Schulleitungen schon zu Beginn ihrer Tätigkeit geben Anlass zu der Vermutung, dass sich Frauen mehr anstrengen (müssen?) bzw. dass vor allem Lehrerinnen mit sich selbst überforderndem Verhalten den Schritt zu einer Schulleitung gehen. Das könnte den angenommenen Selektionseffekt für die Frauen differenzieren: Möglicherweise treten nicht nur bevorzugt diejenigen mit positiven Gesundheitsressourcen einen Schulleitungsjob an – wie es der bisherigen Vermutung gemäß Hypothese 1 entsprach –, sondern auch diejenigen, die zu gesundheitlich bedenklichem Überengagement neigen. Das würde zu dem „Erklimmen der Karriereleiter“ passen, das für Frauen generell, auch außerhalb der Schule, vermutlich nach wie vor eine besondere Herausforderung bedeutet. Noch drastischer ist dieser Effekt bei den Brandenburger Schulleitungen, bei denen die Risikomuster und zwar beide, A und B, zu Beginn der Tätigkeit überwiegen. Neben dem differenzierteren Selektionseffekt könnte eine weitere mögliche Ursache darin bestehen, dass der Start in die Schulleitungstätigkeit eine außerordentliche Belastung darstellt, der nur mit Einbußen bei der eigenen Gesundheit bewältigt werden kann. Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die zuletzt genannten Bundesland- und Geschlechtseffekte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht ausreichend statistisch gestützt sind (siehe oben); sie müssten daher in Folgearbeiten untermauert werden, die – wie schon erwähnt – Daten aus Längsschnittstudien integrieren sollten.

5.1.2 Strukturelle und organisationale Arbeitsbedingungen

Neben der Untersuchung des generellen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens der Schulleitungen wurden die spezifischen strukturellen und organisationalen Bedingungen ihres Arbeitsalltags analysiert. Betrachtet werden Schultyp und Schulgröße, das Ausmaß an Unterrichtsverpflichtung der Schulleitungen, ihr Belastungserleben bestimmter Arbeitsbedingungen sowie der empfundene Erholungswert von Pausen. Mit besonderem Schwerpunkt wird die Wirkung der von den Schulleitungen wahrgenommenen Autonomie behandelt.

Zuerst erfolgt in den meisten Fällen die deskriptive Darstellung über die Ausprägung der jeweiligen Arbeitsbedingung in der vorliegenden Stichprobe. Im Anschluss wird der Bezug zu den AVEM-Mustern und zum Teil auch zu den AVEM-Profilen hergestellt. Neben der Ergebnisbeschreibung zu der jeweils formulierten Hypothese werden in vielen Fällen ergänzende Informationen und Resultate geliefert, die je nach Aussagekraft ausgewählt wurden und einen vertieften Einblick ermöglichen sollen.

5.1.2.1 *Schultyp*

In der vorliegenden Stichprobe fällt die Verteilung der Schultypen je nach Geschlecht, aber vor allem nach Bundesland sehr unterschiedlich aus. Die von den Schulleitungen angegebenen Schultypen wur-

den teilweise bei zu kleinen Anzahlen zusammengefasst, um für eine Auswertung ausreichend besetzte Kategorien zu erhalten. Die Zusammenfassung orientierte sich inhaltlich an der Einteilung des Kulturministeriums Baden-Württemberg.

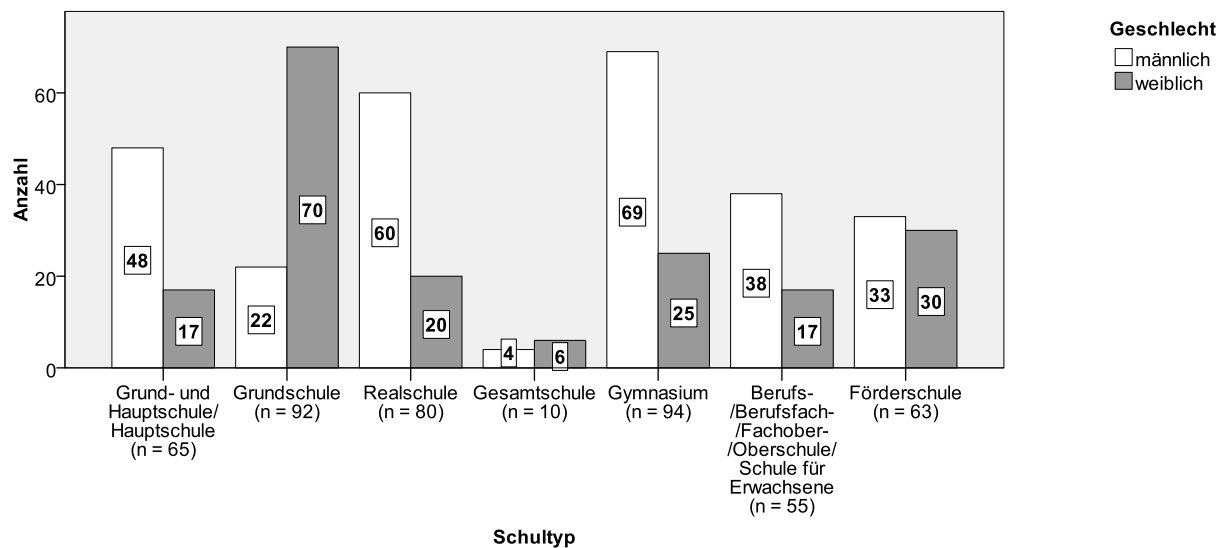


Abbildung 5.1.15: Verteilung der Schultypen nach Geschlecht ($n = 459$)

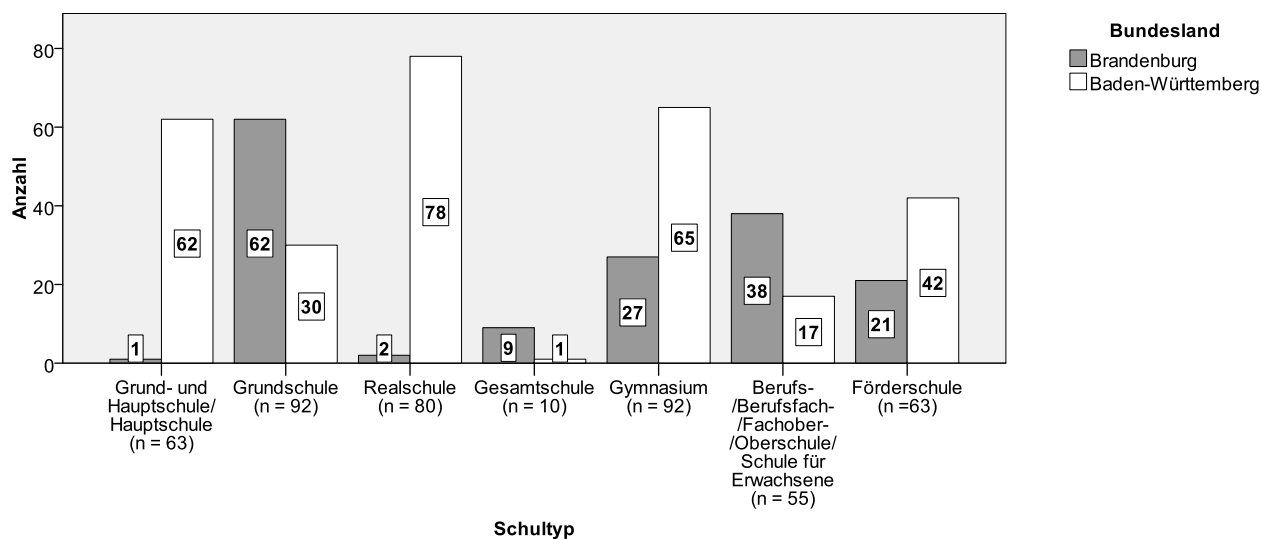


Abbildung 5.1.16: Verteilung der Schultypen nach Bundesland ($n = 455$)

Stellt man nun den Bezug zu den AVEM-Mustern her, muss diese Ungleichverteilung innerhalb der Stichprobe insbesondere für die Ableitung von Schlussfolgerungen berücksichtigt werden. Abbildung 5.1.17 gibt die AVEM-Musterverteilung nach Schultyp wieder.

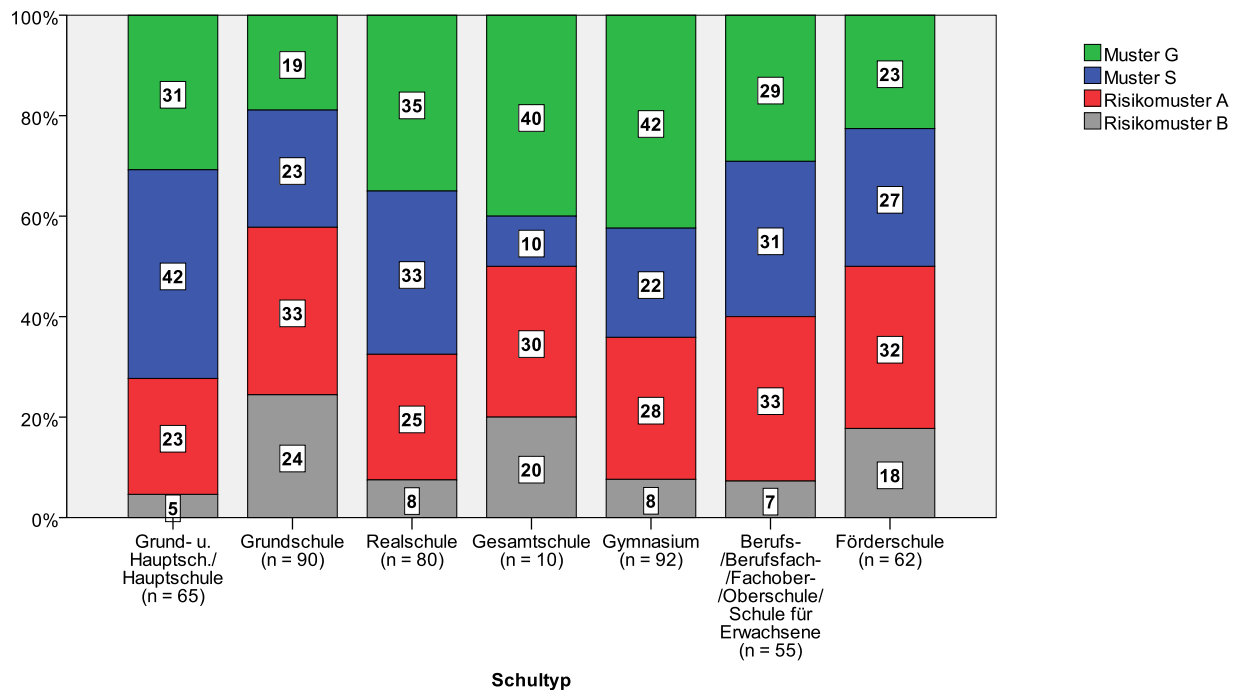


Abbildung 5.1.17: AVEM-Musterverteilung der Schulleitungen nach Schultyp ($n = 454$)

Es zeigt sich mit $p = .001$ bei $\chi^2_{(.05;18;n=454)} = 41.195$ – entsprechend der Hypothese 5 – ein signifikanter Unterschied der Musterverteilungen in Abhängigkeit vom Schultyp. Vergleichsweise günstige Musterverteilungen lassen sich dabei vor allem für Grund- und Hauptschulen/Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien finden, wesentlich ungünstiger sieht das Bild für reine Grundschulen, Gesamtschulen und Förderschulen aus: Hier umfassen die Risikomuster mindestens 50 %. Eine mittlere Stellung nehmen sonstige Schulen (z.B. Berufsschulen) ein. Der Effekt kann mit $\hat{\omega} = .301$ auch als praktisch bedeutsam angesehen werden, erforderlich für die Absicherung eines praktisch bedeutsamen Effekts wäre nur eine Effektgröße von $\hat{\omega} = .255$ gewesen. Ein Blick auf die standardisierten Residuen rückt dabei besonders die Grundschulen im Kontrast zu den Gymnasien sowie die Muster G und B in den Fokus: Bei den Grundschulen beträgt der Wert bei Muster G $sr = -2.0$ und beim Risikomuster B $sr = 3.4$, bei den Gymnasien bei Muster G $sr = 2.1$ und bei Risikomuster B $sr = -1.2$. Während also das gesunde Muster bei Schulleitungen von Gymnasien relativ häufig vorkommt, und das Risikomuster B relativ wenig, ist es bei den Schulleitungen von Grundschulen genau umgekehrt.

Die Ergebnisse entsprechen im Wesentlichen der Hypothese 5, die auf Basis ähnlicher Befunde in anderen Untersuchungen (z.B. Rosenbusch et al., 2006) vergleichsweise ungünstige Resultate insbesondere für Grundschulen und vergleichsweise günstige Resultate für Gymnasien und Realschulen vorhergesagt hatte. Abweichend von Hypothese 5 weisen jedoch auch die integrierten Grund- und Hauptschulen bzw. die Hauptschulen recht gute Werte auf.

Der Befund ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass es für die Tätigkeit einer Schulleitung unter gesundheitlichem Aspekt relevant ist, an welcher Art Schule diese Tätigkeit ausgeübt wird – im Kontrast zu den Lehrerinnen und Lehrern, für die keine schultypspezifischen Unterschiede gefunden wurden (vgl. Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004). In Übereinstimmung mit Hypothese 5 variieren die Anforderungen an die Führungsaufgabe offenbar zumindest zum Teil in Abhängigkeit vom Schultyp, was sich in einem anderen arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Schulleitungen äußert.

An dieser Stelle muss jedoch die spezifische Stichprobenszusammensetzung bei der vorliegenden Befragung berücksichtigt werden, die eine Konfundierung von Geschlechts-, Bundesland- und Schultypereffekten sehr wahrscheinlich macht: So sind z.B. die Schulleitungen von Grundschulen, bei denen die AVEM-Musterverteilung am ungünstigsten ausfallen, vorwiegend Frauen und aus Brandenburg. Für brandenburgische Schulleiterinnen wurden unter 5.1.1.3 jedoch vergleichsweise problematische Ergebnisse bei den AVEM-Musterverteilungen gefunden, so dass unklar bleibt, ob die hier vorliegende Verteilung für die Grundschule wirklich auf den Schultyp „Grundschule“ mit seinen spezifischen Anforderungen an die Führungsaufgabe oder das Geschlecht oder die regionale Zuordnung der Schulleitung zurückzuführen ist. Diese Frage kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit statistisch nicht final geklärt werden, da mögliche statistische Verfahren aufgrund der zu heterogenen und teilweise zu kleinen Zellbesetzungen nicht angewandt werden können. Im Folgenden werden jedoch die AVEM-Musterverteilungen pro Schultyp differenziert nach Geschlecht und Bundesland deskriptiv vorgestellt, um zumindest einen Eindruck über etwaige Abhängigkeiten zu vermitteln. Die gleichzeitige Betrachtung von Geschlecht und Bundesland bezogen auf die Schultypen ist wiederum wegen zu kleiner Zellbesetzungen nicht sinnvoll.

Abbildung 5.1.18 zeigt das Bild bei einer für beide Geschlechter getrennten Analyse.

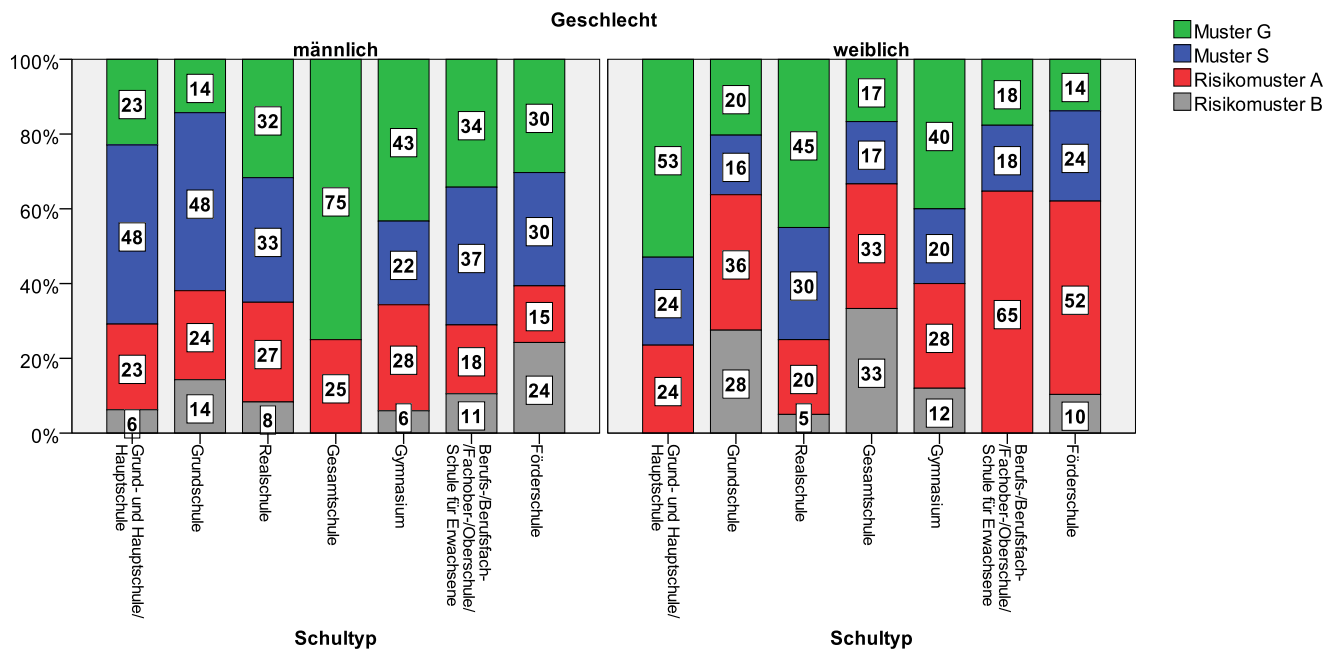


Abbildung 5.1.18: AVEM-Musterverteilung der Schulleitungen nach Schultyp, differenziert nach Geschlecht ($n = 453$; davon Männer $n = 270$, Frauen $n = 183$)

Bei den Männern zeigen sich dem gesamthaften Bild entsprechend ungünstigere Musterverteilungen bei bestimmten Schultypen, z.B. den Grundschulen und Förderschulen, generell aber sind die Unterschiede in den Musterverteilungen bei den Männern – gemäß dieses deskriptiven Vergleichs – über die Schultypen hinweg weniger ausgeprägt bei den Frauen – mit einem Überwiegen der Muster G und S bei allen Schultypen. Bei den Schulleiterinnen von Grundschulen und Gesamtschulen lässt sich vergleichsweise häufig das Risikomuster B finden, während Schulleiterinnen in Berufs-/Berufsfach-/Fachober-/Oberschulen/Schulen für Erwachsene und Förderschulen einen auffällig hohen Anteil des Risikomusters A aufweisen. In den weiblich geführten integrierten Grund- und Hauptschulen bzw. reinen Hauptschulen, den Realschulen und Gymnasien lassen sich die Schulleiterinnen dagegen vergleichen mit den anderen Schultypen relativ häufig dem gesunden Muster G zuordnen. Bei beiden Geschlechtern lässt sich die Gemeinsamkeit beobachten, dass Grundschulen und Förderschulen zu den Schulen mit den relativ gesehen ungünstigsten Musterverteilungen gehören.

Abbildung 5.1.19 ergänzt die Analyse um den Eindruck der AVEM-Musterverteilungen pro Schultyp differenziert nach Bundesland.

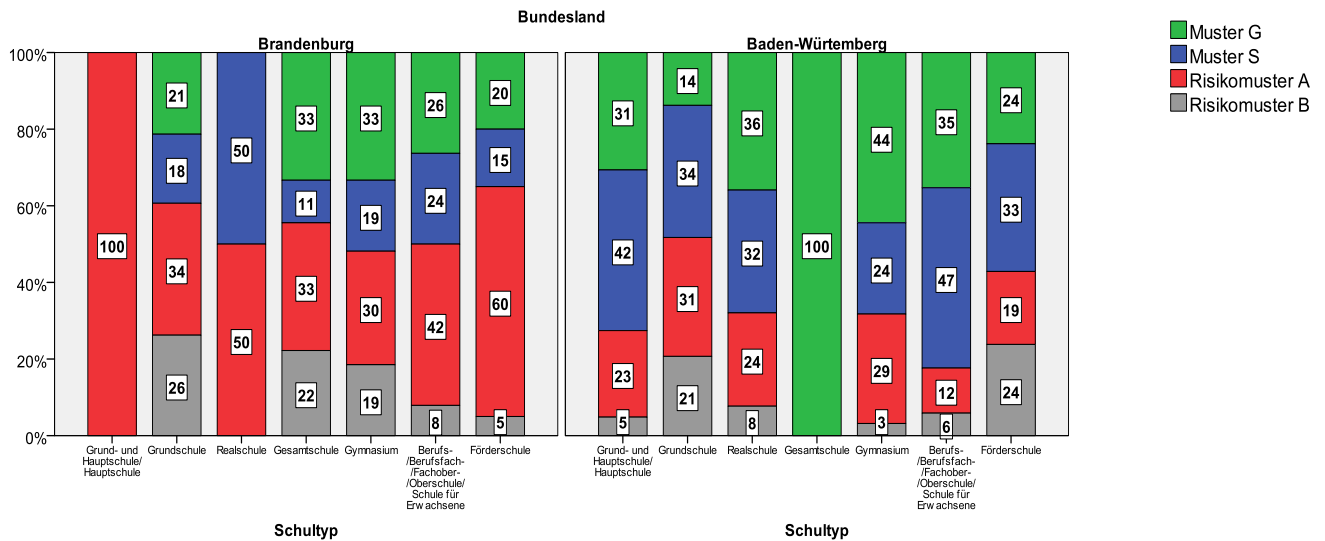


Abbildung 5.1.19: AVEM-Musterverteilung der Schulleitungen nach Schultyp, differenziert nach Bundesland ($n = 450$; davon Brandenburg $n = 158$, Baden-Württemberg $n = 292$)

In Brandenburg ist – zumindest per Augenschein – der Anteil an Risikomustern A und B für jeden Schultyp höher und der Anteil an Mustern G und S geringer als in Baden-Württemberg – passend zu dem unter 5.1.1.2 angestellten gesamthaften Vergleich. In beiden Bundesländern scheinen jedoch wiederum die Musterverteilungen für die Grundschulen und die Förderschulen am ungünstigsten auszufallen, während die Realschulen und die Gymnasien etwas besser abschneiden. Die Ergebnisse für Grund- und Hauptschulen/Hauptschulen bzw. für die Gesamtschulen entziehen sich einer vergleichenden Interpretation, da es sich jeweils um die Angaben einzelner oder einiger weniger Schulleitungen handelt.

Als ergänzende Information wird abschließend die Größe der Schule herangezogen, operationalisiert über die Anzahl an Lehrkräften (zu einem ähnlichen Einteilungskriterium vgl. Buchen, Horster & Rolff, 2008). In Abbildung 5.1.20 sind zur Illustration die Mittelwerte für die Größe der Lehrerkollegien pro Schultyp angegeben; auf die zusätzliche Darstellung der ebenfalls häufig zur Bestimmung der Schulgröße herangezogenen Schülerzahlen pro Schultyp wird verzichtet, da die Anzahl an Lehrkräften recht hoch mit der Anzahl an Schülern, nämlich mit $r = .90$ ($n = 480$; $p = .000$) korreliert.

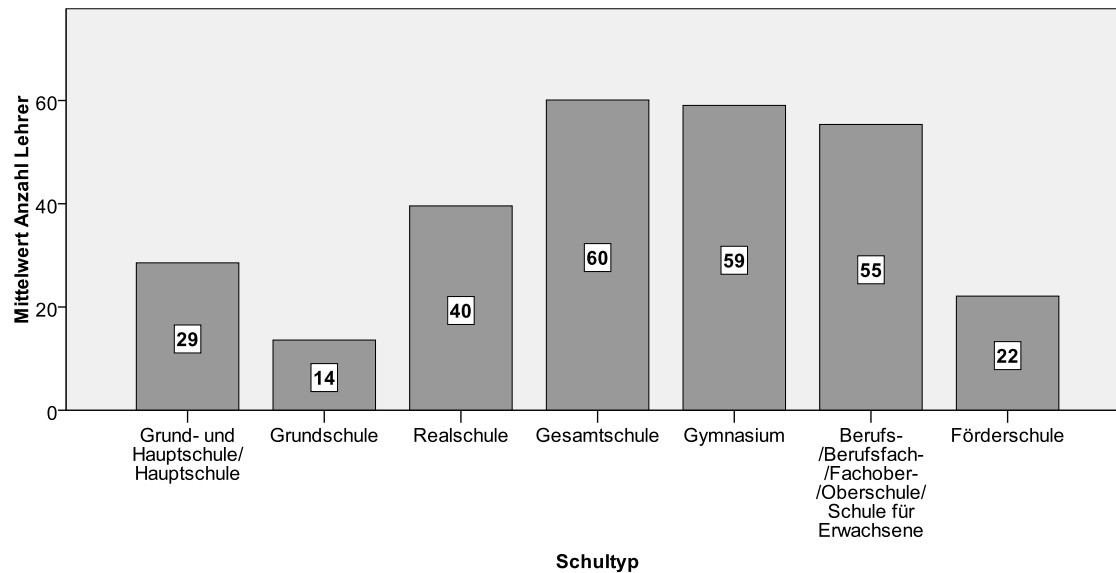


Abbildung 5.1.20: Anzahl Lehrkräfte, differenziert nach Schultyp ($n = 449$; $SD_{min} = 7.58$ bis $SD_{max} = 42.19$)

Bei den Grundschulen und den Förderschulen, also denjenigen Schultypen mit der kritischsten AVEM-Musterkonstellation, handelt es sich gemäß der Größe der Kollegien um die kleinsten Schulen innerhalb der vorliegenden Stichprobe. Dieses Ergebnis passt ebenfalls zu Hinweisen, die sich aus anderen Untersuchungen ergeben haben, wonach Schulleitungen kleiner Schulen relativ hohe Belastungswerte angeben (z.B. Warwas, 2009). Ursachen können z.B. in höherem zu bewältigendem administrativen Aufwand aufgrund geringerer Unterstützung durch Sekretariatsstellen sowie einer größeren Unterrichtsverpflichtung gesucht werden (siehe auch 5.1.2.3.). Dubs (2008) macht zudem auf besondere Umstände für Schulleitung an kleinen Schulen aufmerksam, da z.B. die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an kleinen Schulen informeller geschieht, weniger durch formal eingerichtete Projektgruppen erfolgt und daher mit einem erhöhten Anspruch an einen teamorientierten Führungsstil verbunden ist. Zugleich muss aber auch festgehalten werden, dass die Gesamtschulen in der vorliegenden Stichprobe, die ebenfalls tendenziell kritische AVEM-Musterkonstellationen der Schulleitungen aufwiesen, gleich viele Lehrkräfte haben wie die Gymnasien, für die relativ positive AVEM-Ergebnisse der Schulleitungen vorliegen. In Kombination mit den oben berichteten Ergebnissen zum Schultyp liegt die Vermutung nahe, dass die Schulgröße einer der relevanten strukturellen Aspekte ist, der Unterschiede im arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben zwischen Schulleitungen unterschiedlicher Schultypen bedingt, aber sicher nicht der einzige.

Im Rückblick auf die zum Einfluss des Schultyps formulierte Hypothese 5 können die Ergebnisse wie folgt zusammengefasst und interpretiert werden: Die alleinige Analyse der AVEM-

Musterverteilungen je nach Schultyp wies auf schultypspezifische Unterschiede hin, die in ihren Grundzügen im Einklang mit Hypothese 5 standen. Dabei ergaben sich vor allem für Grundschulen, Gesamtschulen und Förderschulen problematischere Musterverteilungen als für andere Schulformen. Günstiger stellte sich das Bild für Grund- und Hauptschulen/Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien dar. Mit zusätzlicher getrennter deskriptiver Betrachtung je nach Geschlecht und regionaler Zugehörigkeit der Schulleitung aufgrund der besonderen Stichprobenzusammensetzung wurde das Bild differenzierter: Die schultypspezifischen Differenzen waren bei den Frauen wesentlich markanter als bei den Männern, bei den brandenburgischen Schulleitungen dagegen war das Niveau an Risikomustern weitgehend unabhängig vom Schultyp höher als bei ihren baden-württembergischen Kollegen. Die Grund- und Förderschulen schnitten hinsichtlich der AVEM-Musterkonstellationen ihrer Schulleitungen durchgängig am schlechtesten ab. Die Einbeziehung der Schulgröße zeigte die geringsten Lehreranzahlen für Grund- und Förderschulen. Dieser und weitere strukturimmanente Aspekte von Grund- und Förderschulen sollten näher betrachtet werden, wenn man daran ansetzen will, die dortige Belastungssituation der Schulleitungen zu reduzieren. Grundsätzlich sollten diese beiden Schulformen im Hinblick auf organisationale und strukturelle Interventionen unter Berücksichtigung des Geschlechteraspektes zur Optimierung der Belastungssituation der Schulleitungen besondere Aufmerksamkeit erfahren. Zu dem Einfluss des Schultyps sei abschließend erwähnt, dass die Resultate an größeren und gleichmäßiger verteilten Stichproben repliziert und statistisch geprüft werden sollten, um die nötige Belastbarkeit zu erzielen.

5.1.2.2 *Wahrgenommene Autonomie der Schule*

Angesichts der Entwicklung, den Schulen und damit den Schulleitungen mehr Entscheidungs- und Handlungsspielräume zu geben, ergibt sich die Frage, ob diese zunehmende schulische Selbständigkeit von den Schulleitungen eher als zusätzlicher Belastungsfaktor erlebt wird oder ihnen die Führung der Schule erleichtert. Gemäß Hypothese 6 wurde letztere Wirkung wahrgenommener Autonomie angenommen – mit der Begründung, dass sie den Schulleitungen ermöglicht, ihre oft zitierte starke Gestaltungsmotivation auszuleben und die Führungsfunktion wirklich auszuüben. Bevor die Ergebnisse zu dieser Hypothese berichtet werden, wird zunächst skizziert, wie die Schulleitungen ihren Entscheidungs- und Handlungsspielraum aktuell erleben. Generell wird die von den Schulleitungen erlebte Autonomie in Bezug auf ihre Gesundheit im Folgenden mit besonderer Aufmerksamkeit untersucht, da der Forschungsstand hier noch recht dürftig ist, das Thema aber gleichzeitig gute strukturelle Anknüpfungspunkte zur Unterstützung der Schulleitungen im Sinne einer Verhältnisprävention verspricht.

Die folgenden Abbildungen 5.1.21 und 5.1.22 geben die wahrgenommene Autonomie der im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Schulleitungen bei den einzelnen erfragten Autonomieas-

pekten gemäß einer Zusammenstellung von Riedel (1998) wieder. Bei der Darstellung wird zunächst nach den beiden Bundesländern spezifiziert – vor dem Hintergrund der Annahme, dass das Ausmaß der durch die Schulleitungen wahrgenommenen Autonomie zumindest teilweise mit der ihnen tatsächlich bundeslandspezifisch zugestandenen Autonomie variiert.

Es zeigt sich grundsätzlich, dass die Schulleitungen bei den meisten erfragten Autonomieaspekten mittleren bis großen Entscheidungs- und Handlungsspielraum sehen. Auf den ersten Rangplätzen liegen die methodische Gestaltung des Unterrichts, die Durchführung von Projekten, Klassenfahrten und außerschulischen Aktivitäten, die innerschulische Arbeitsorganisation und kollegiale Zusammenarbeit sowie die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern. Eher geringe Einflussmöglichkeiten sehen die Schulleitungen bei der Einwerbung und Verwendung von Finanz- und Personalmitteln, der Auswahl und Einstellung von Lehrern und sonstigen Dienstkräften und der Beurteilung von sonstigen Dienstkräften. Auf den ersten Blick zeigt der deskriptive Vergleich der beiden Bundesländer ein – bis auf den Aspekt der Verfahren der Leistungskontrolle und -beurteilung – durchgängig etwas größeres Erleben von Autonomie in Baden-Württemberg. Diese subjektive Wahrnehmung der Schulleitungen deckt sich mit den Ergebnissen einer Umfrage der Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* (2008) bei Vertretern der Kulturministerien bzw. Senatsverwaltungen oder Vertretern der jeweiligen Landeseinrichtungen für Lehrerbildung, die mit dem Ziel durchgeführt wurde, den Status quo zu Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zu erfassen: Demnach verfügen die Schulleitungen in Baden-Württemberg verglichen mit den Schulleitungen in Brandenburg auch objektiv, d.h. gemäß der vergleichenden externen Einschätzung, über etwas mehr Entscheidungs- und Handlungsspielraum (z.B. was die Verantwortung für Schulentwicklung, Personal oder Budgetbefugnisse angeht).

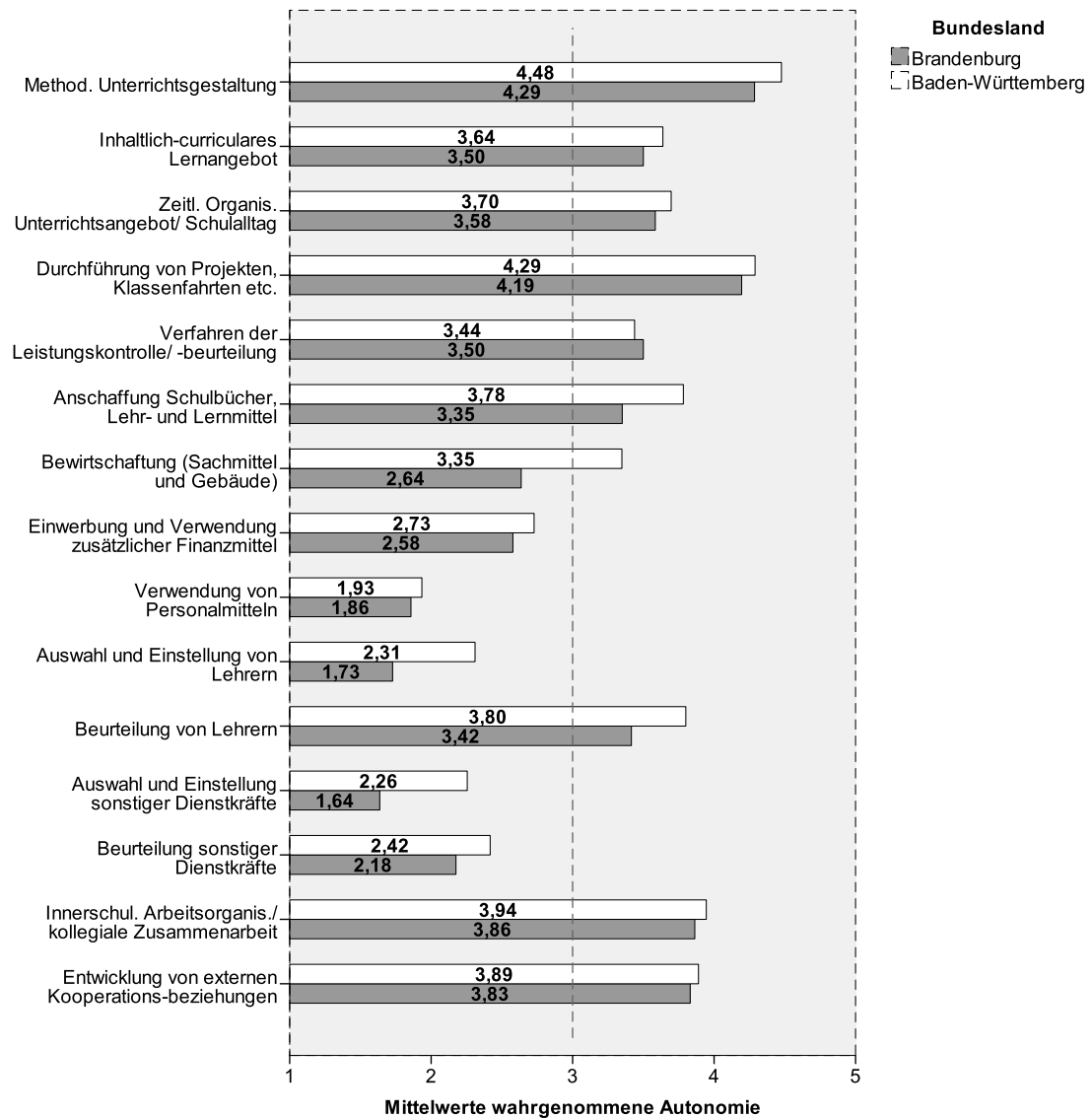


Abbildung 5.1.21: Mittelwerte der wahrgenommenen Autonomie der Schulleitungen bei den einzelnen Autonomieaspekten, differenziert nach Bundesland (Skala von 1 „kein Spielraum“ bis 5 „sehr großer Spielraum“; $n = 444$; $SD_{min} = 0.61$ bis $SD_{max} = 1.17$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Um einen Eindruck davon zu bekommen, ob die zweite, in dieser Befragung häufig relevante demographische Variable, nämlich das Geschlecht, auch eine Rolle bei der Einschätzung von Autonomie spielt, ist im Folgenden die Wahrnehmung von Autonomie spezifiziert nach dem Geschlecht aufgeführt.

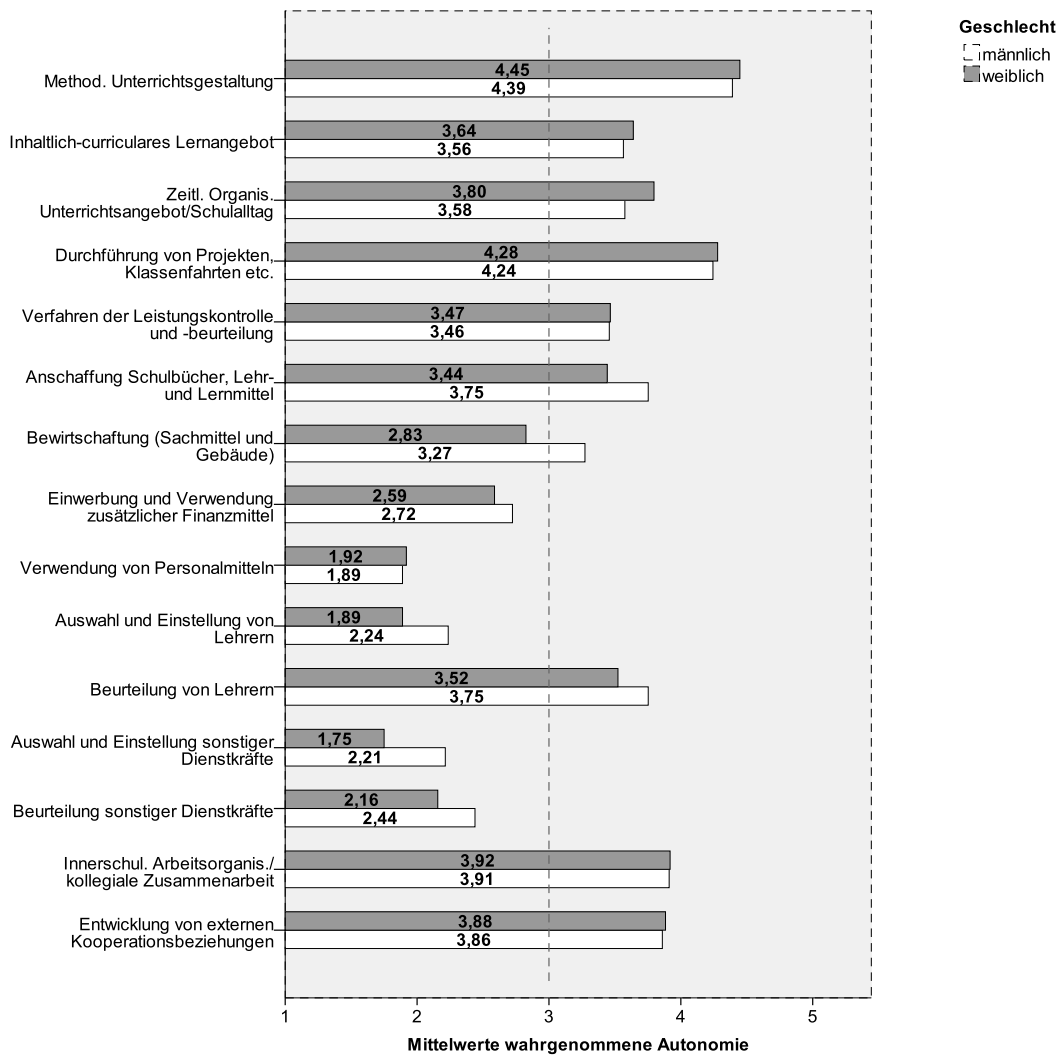


Abbildung 5.1.22: Mittelwerte der wahrgenommenen Autonomie der Schulleitungen bei den einzelnen Autonomieaspekten, differenziert nach Geschlecht (Skala von 1 „kein Spielraum“ bis 5 „sehr großer Spielraum“; $n = 443$; $SD_{min} = 0.62$ bis $SD_{max} = 1.15$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Die Wahrnehmung von Entscheidungs- und Handlungsspielraum bei den einzelnen Autonomieaspekten scheint weitgehend unabhängig vom Geschlecht der Schulleitung zu sein: Nur bei einigen wenigen Autonomieaspekten sieht es so aus, als würden die weiblichen Schulleitungen etwas weniger Autonomie erleben als ihre männlichen Kollegen (z.B. bei Auswahl/Einstellung sowie Beurteilung von Lehrern und sonstigen Dienstkräften).

Um darüber hinaus einen Eindruck darüber zu vermitteln, wie die Schulleitungen verschiedener Schultypen den Handlungsspielraum bei den einzelnen Autonomieaspekten erleben, sind im Anhang die schultypbezogenen Mittelwerte, differenziert nach Bundesland, deskriptiv aufgeführt (siehe Anhang 4.5 a). Diese schultypspezifischen Verteilungen der wahrgenommenen Autonomie bei den

einzelnen Aspekten fallen bei vergleichender Betrachtung recht ähnlich aus. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Unterschiede zwischen den Autonomieaspekten augenscheinlich mehr ins Gewicht fallen als Unterschiede, die auf das Bundesland, das Geschlecht der Schulleitung oder den Schultyp zurückgehen.

Interessanterweise steht die Frage, ob die Schulleitungen Dienstvorgesetzte der Lehrerinnen und Lehrer sind, – außer bei der Einschätzung des wahrgenommenen Entscheidungs- und Handlungsspielraums bei der Verwendung von Personalmitteln – in keinem nachweisbaren Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Autonomie, auch nicht bei den lehrerbezogenen Handlungsfeldern: Die mit Spearman's Rho berechneten Korrelationen sind gering und außer für das Thema „Verwendung von Personalmitteln“, bei dem Schulleitungen mit Dienstvorgesetztenstatus offenbar mehr Autonomie erleben, nicht signifikant (siehe Anhang 4.5 b). Auch hier sei auf die Umfrage der Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* (2008) verwiesen, demnach zwar einige Aufgaben der bisherigen unmittelbaren Dienstvorgesetzten der Lehrkräfte, nämlich der Leiter der zuständigen Schulaufsichtsbehörden, auf die Schulleitungen übertragen wurden (z.B. die Abgabe dienstlicher Beurteilungen), jedoch „bundesweit keine vollständige Übertragung der Vorgesetztenfunktion auf die Schulleiter“ (S. 18) im Sinne echter Disziplinarbefugnisse stattgefunden hat. Die Zuweisung von Kompetenzen scheint „begrenzt und nicht immer eindeutig“ (ebd., S. 19) zu sein; sie schlägt sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedenfalls bei den Schulleitungen mit Dienstvorgesetztenstatus nicht in einem größeren wahrgenommenen Autonomieerleben nieder.

Um darüber hinaus eine Vorstellung über das gesamthafte Erleben von Autonomie der Schulleitungen zu bekommen, wurden die 15 einzelnen Autonomieaspekte zu einem Gesamtautonomiemittelwert zusammengefasst und damit quasi als „Autonomieskala“ behandelt. Zur Überprüfung der Legitimität dieses Vorgehens wurde die interne Konsistenz berechnet: Sie war mit $\alpha = .78$ ($n = 444$) genügend groß.

Die folgenden Abbildungen 5.1.23 und 5.1.24 zeigen deskriptiv die Ausprägungen der Gesamtautonomiemittelwerte, zunächst getrennt nach Bundesländern und Geschlecht, dann nach Schultypen.

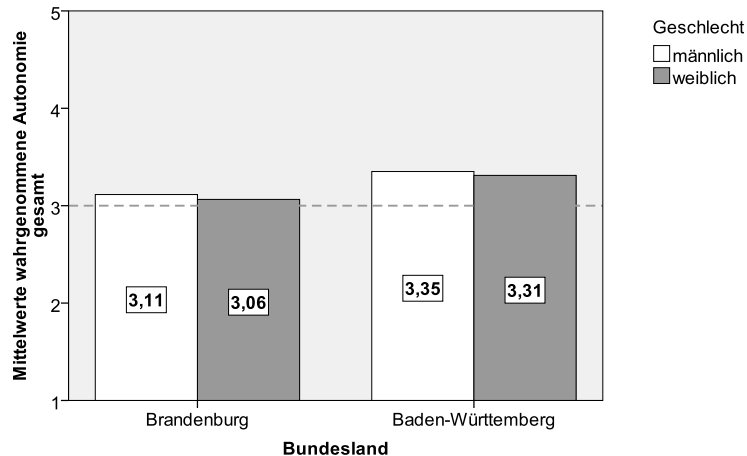


Abbildung 5.1.23: Mittelwerte der wahrgenommenen Gesamtautonomie der Schulleitungen über alle Autonomieaspekte hinweg, differenziert nach Bundesland und Geschlecht (Skala von 1 „kein Spielraum“ bis 5 „sehr großer Spielraum“; $n = 477$, davon Brandenburg $n = 171$, Baden-Württemberg $n = 306$, Männer $n = 285$, Frauen $n = 192$; $SD_{min} = 0.37$ bis $SD_{max} = 0.48$; markiert ist der Skalenmittelwert)

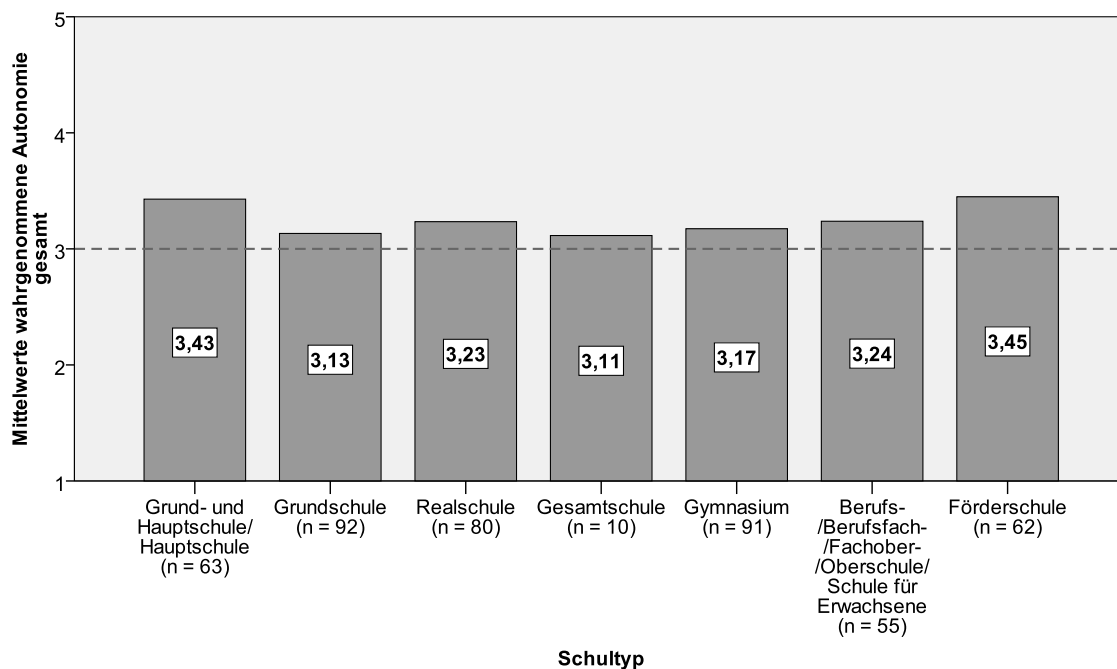


Abbildung 5.1.24: Mittelwerte der wahrgenommenen Gesamtautonomie der Schulleitungen über alle Autonomieaspekte hinweg, differenziert nach Schultypen (Skala von 1 „kein Spielraum“ bis 5 „sehr großer Spielraum“; $n = 453$; $SD_{min} = 0.32$ bis $SD_{max} = 0.52$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Die beiden Abbildungen zur Gesamtautonomie belegen durchschnittlich eine in mittlerem Maße wahrgenommene Autonomie: Die Gesamtautonomiemittelwerte bewegen sich um den Skalenmittelwert „mittelmäßiger Spielraum“. Dabei wiederholt sich die etwas stärker empfundene Autonomie in Baden-

Württemberg. Geringfügige Unterschiede lassen sich bei diesem deskriptiven Vergleich auch zwischen den Geschlechtern und den Schultypen feststellen, im Großen und Ganzen scheinen die Differenzen jedoch – ähnlich wie bei dem Vergleich der Variablen bei den einzelnen Autonomieaspekten – relativ wenig bedeutsam zu sein.

Zur Prüfung von Hypothese 6 wird im Folgenden der Bezug zum AVEM hergestellt. Um die für die Berechnung der Kreuztabelle bzw. des χ^2 -Tests notwendige Nominalskalierung der Autonomiewerte zu erreichen, wurden die Werte für die einzelnen Autonomieaspekte in einem ersten Schritt aufsummiert, wobei die entstehenden Summen von 31 (entspricht einem Gesamtautonomiemittelwert von $M = 2.07$) bis 71 (entspricht einem Gesamtautonomiemittelwert von $M = 4.73$) mit einem Summenmittelwert von $M = 48.66$ ($SD = 6.83$, $n = 448$) reichten. Die Gesamtautonomiesummen wurden anschließend nach ihrer Höhe in fünf gleichmäßig besetzte Kategorien eingeteilt: Von „relativ gering erlebte Autonomie“ (≤ 43 ; entspricht einem Gesamtautonomiemittelwert von $M = 2.87$) über „relativ gering bis mittel“ (> 43 bis ≤ 46), „mittel“ (> 46 bis ≤ 50), „mittel bis relativ hoch“ (> 50 bis ≤ 55) bis „relativ hoch erlebte Autonomie“ (> 55 ; entspricht einem Gesamtautonomiemittelwert von $M = 3.67$). Abbildung 5.1.25 zeigt die Musterzugehörigkeit der Schulleitungen je nach Ausmaß der erlebten Autonomie.

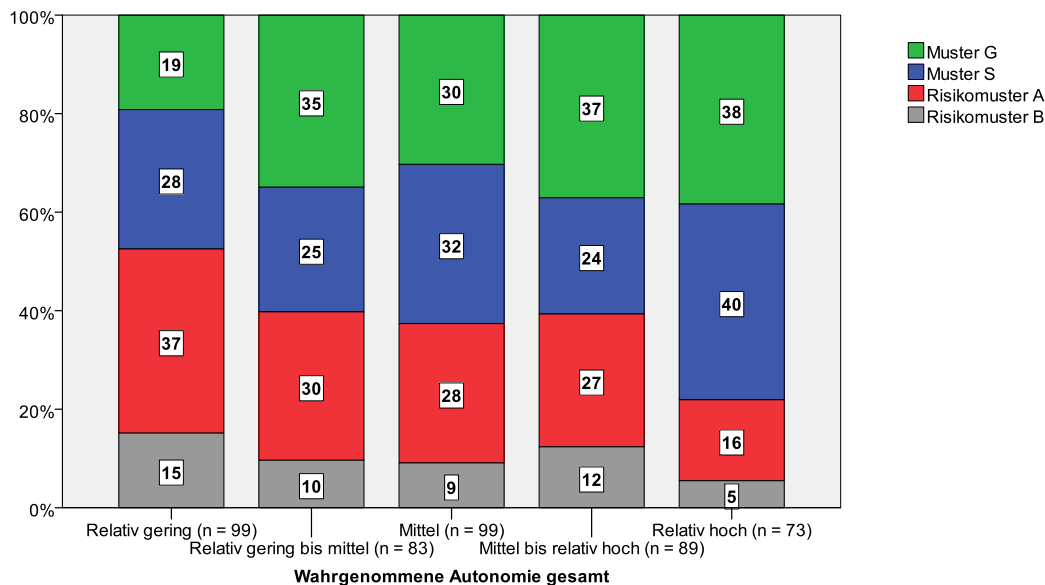


Abbildung 5.1.25: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Gesamtautonomie (Summe über alle Autonomieaspekte hinweg) ($n = 443$)

Wie Abbildung 5.1.25 veranschaulicht, lassen sich Schulleitungen, die eine relativ hohe Autonomie wahrnehmen, offenbar weniger häufig den Risikomustern A und B und häufiger den Mustern G und S

zuordnen, als Schulleitungen, die eine relativ geringe Autonomie erleben. Der entsprechende χ^2 -Test ist mit $p = .033$ bei $\chi^2_{(.05;12,n = 443)} = 22.461$ signifikant. Die Effektgröße beträgt $\hat{\omega} = .225$ und liegt damit etwas unter der für die Absicherung eines praktisch bedeutsamen Effekts nötigen Effektgröße von $\hat{\omega} = .242$. Diese Tendenz stützt Hypothese 6, ist allerdings nicht überdeutlich ausgeprägt, auch die abschließende Prüfung der praktischen Bedeutsamkeit steht noch aus. In jedem Fall kann auf Basis dieser Ergebnislage aber ausgeschlossen werden, dass ein hohes Autonomieerleben mit ausgeprägter Überforderung einhergeht. Das widerlegt der niedrige Anteil des Musters A bei den Schulleitungen, die den größten Gestaltungsspielraum wahrnehmen. Angesichts des dort stark ausgeprägten Musters S scheint es vielmehr so zu sein, dass ein großer Entscheidungs- und Handlungsspielraum eben auch die Möglichkeit bietet, sich gegenüber den beruflichen Anforderungen zurücknehmen zu können.

Differenziert man zusätzlich nach den Faktoren „Geschlecht“ und „Bundesland“, so ergibt sich für alle Kategorien ein grundsätzlich ähnliches Bild, das die Aussagekraft der obigen gesamthaften Betrachtung untermauert.

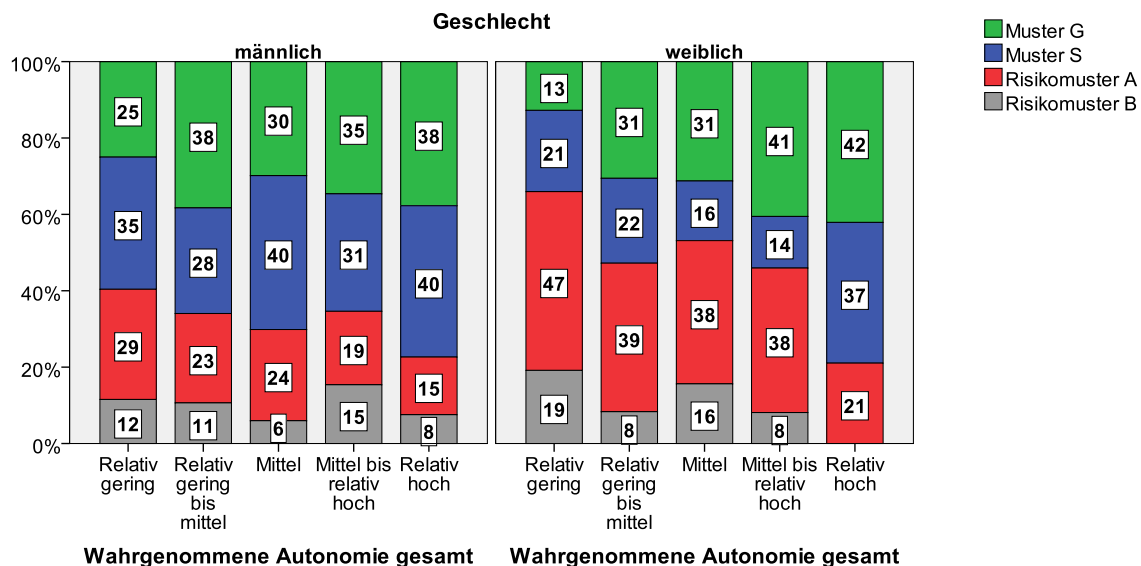


Abbildung 5.1.26: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Gesamtautonomie (Summe über alle Autonomieaspekte hinweg) und dem Geschlecht ($n = 442$; davon Männer $n = 271$, Frauen $n = 171$)

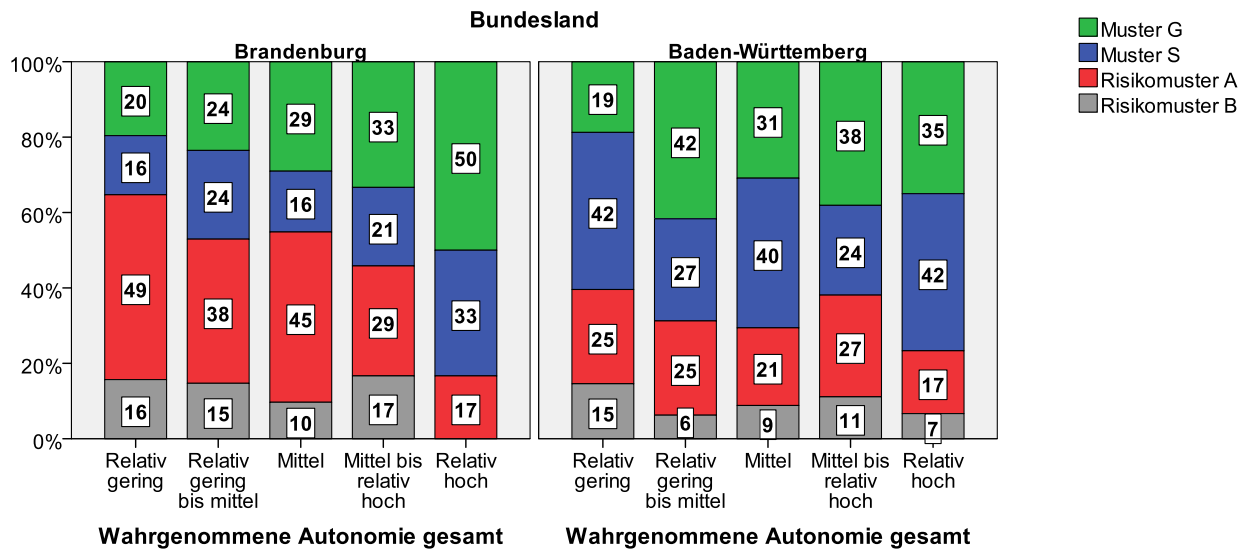


Abbildung 5.1.27: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Gesamtautonomie (Summe über alle Autonomieaspekte hinweg) und dem Bundesland ($n = 439$; davon Brandenburg $n = 152$, Baden-Württemberg $n = 287$)

Dabei zeichnet sich der typische Verlauf eines Abnehmens der Risikomuster und des Zunehmens der Muster S und G mit verstärkt wahrgenommener Autonomie bei den weiblichen Schulleiterinnen und den brandenburgischen Schulleitungen augenscheinlich in besonderem Maße ab. Die Voraussetzungen für die entsprechenden χ^2 -Tests sind aufgrund eines teilweise zu hohen Anteils an erwarteten Häufigkeiten kleiner als 5 nicht gegeben, aus diesem Grund findet die Beschränkung auf die deskriptive Darstellung statt. Besonders auffällig ist dabei, dass die beiden „kritischen“ Gruppen, nämlich die weiblichen und die Brandenburgischen Schulleitungen bei hoher wahrgenommener Autonomie augenscheinlich auf dem gleichen Level an Risikomustern „landen“ wie die beiden anderen Gruppen, nämlich nur noch bei 17 bis 24 %.

Die Darstellung der Musterverteilungen je nach Schultyp wäre zu unübersichtlich gewesen, aus diesem Grund wurde darauf verzichtet. Bei der weiteren, tiefergehenden Analyse der wahrgenommenen Autonomie in ihrer Wirkung auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben werden die Variablen „Bundesland“, „Geschlecht“ und „Schultyp“ nur nachrangig berücksichtigt, da der Einfluss dieser Variablen auf die wahrgenommene Autonomie vernachlässigbar erscheint (siehe oben).

Es stellt sich die Frage, ob die für das gesamthafte Autonomieerleben aufgefundene AVEM-Musterverteilung für alle der oben genannten Autonomieaspekte in gleichem Maße gilt oder ob es bestimmte Aspekte im Rahmen der Schulleitungstätigkeit gibt, bei denen das Erleben von Entscheidungs- und Handlungsspielraum in besonderem Maße mit dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben zusammenhängt. Die Beantwortung dieser Frage könnte entscheidende praktische Konsequenzen haben,

wenn nämlich identifiziert werden kann, wo sich eine Steigerung der (wahrgenommenen) Autonomie unter gesundheitlichem Aspekt möglicherweise besonders „lohnt“. Um dem nachzugehen und für die geplanten χ^2 -Tests ausreichend besetzte Zellen zu erhalten, wurde die erlebte Autonomie bei den Einzelaspekten auf Basis der Rohdaten in gleiche Perzentile, d.h. Kategorien mit der gleichen Anzahl von Fällen, auf Basis der zugrundeliegenden Werte eingeteilt und zwar jeweils in „geringer“, „mittel“ und „höher“ erlebte Autonomie. Die Beibehaltung der kleinteiligeren ursprünglichen 5er-Skaleneinteilung von „kein Spielraum“ bis „sehr großer Spielraum“ oder die bei der Gesamtautonomiesumme verwendete 5er-Einteilung (s.o.) war wegen der sehr unterschiedlich ausgeprägten wahrgenommenen Autonomie bei den einzelnen Aspekten und damit sehr unterschiedlich bzw. gar nicht besetzten Zellen nicht möglich. Es sei darauf hingewiesen, dass die Einteilung in „geringer“, „mittel“ und „höher“ erlebte Autonomie ausgesprochen relativ zu sehen ist und sehr unterschiedliche Maße an wahrgenommener Autonomie bezeichnet, je nachdem, ob es sich um einen Aspekt handelt, bei dem im Mittel in recht hohem Umfang Autonomie erlebt wird (z.B. innerschulische Arbeitsorganisation und kollegiale Zusammenarbeit, Beurteilung von Lehrern) oder in vergleichsweise geringem Umfang (z.B. Auswahl und Einstellung von Lehrern). Die Ergebnisse der einzelnen χ^2 -Tests ergeben das in Tabelle 5.1.5 dargestellte Bild.

Die AVEM-Muster unterscheiden sich folglich für die meisten einzelnen Autonomieaspekte nicht signifikant nach dem Grad der erlebten Autonomie, wohl aber für alle diejenigen Autonomieaspekte, die sich auf den sozialen Kontakt in jeder Form zu den Lehrern beziehen, d.h. für „Auswahl und Einstellung von Lehrern“, „Beurteilung von Lehrern“ und „Innerschulische Arbeitsorganisation/kollegiale Zusammenarbeit“. Dabei handelt es sich bei der Lehrerauswahl/-einstellung und der innerschulischen Arbeitsorganisation und kollegialen Zusammenarbeit auch um einen praktisch bedeutsamen Effekt, ersichtlich an den Effektstärken $\hat{\omega} = .212$ (Auswahl und Einstellung von Lehrern) bzw. $\hat{\omega} = .235$ (innerschulische Arbeitsorganisation/kollegiale Zusammenarbeit), da nur eine Effektstärke von $\hat{\omega} = .210$ nötig gewesen wäre.

Tabelle 5.1.5: Ergebnisse χ^2 -Tests AVEM-Muster und wahrgenommene Autonomie (eingeteilt in gleiche Perzentile „geringer“, „mittel“, „höher“) bei den einzelnen Autonomie-Aspekten

Autonomieaspekt	<i>n</i>	χ^2	<i>df</i>	$p \leq \alpha?$	$\hat{\omega}$
Method. Unterrichtsgestaltung	476	6.368	6	.383	.116
Inhaltlich-curriculares Lernangebot	475	3.409	6	.756	.084
Zeitl. Organis. Unterrichtsangebot/Schulalltag	476	2.982	6	.811	.079
Durchführung von Projekten, Klassenfahrten, etc.	476	3.187	6	.785	.082
Verfahren der Leistungskontrolle und –beurteilung	472	9.461	6	.149	.142
Anschaffung Schulbücher, Lehr- und Lernmittel	476	4.204	6	.649	.094
Bewirtschaftung (Sachmittel und Gebäude)	474	6.816	6	.338	.119
Einwerbung und Verwendung zusätzlicher Finanzmittel	473	3.009	6	.808	.080
Verwendung von Personalmitteln	471	12.272	6	.056	.161
Auswahl und Einstellung von Lehrern	475	21.350	6	.002	.212
Beurteilung von Lehrern	469	17.277	6	.008	.192
Auswahl und Einstellung sonstiger Dienstkräfte	473	12.200	6	.058	.159
Beurteilung sonstiger Dienstkräfte	466	9.230	6	.161	.141
Innerschul. Arbeitsorganis./kollegiale Zusammenarbeit	475	26.212	6	.000	.235
Entwicklung von externen Kooperationsbeziehungen	476	5.282	6	.508	.105

Anmerkungen.

- Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .05$ gewählt. Markiert sind p -Werte $\leq .05$.
- Mit einer Ausnahme (siehe c.) hatte keine Zelle bei den χ^2 -Tests eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. *Testvoraussetzung für alle Autonomieaspekte gegeben.*
- 1 Zelle (8.3 %) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4.24.

Die folgenden Abbildungen 5.1.28, 5.1.29 und 5.1.30 geben wesentliche deskriptive Werte der zugehörigen Kreuztabellen für die signifikanten χ^2 -Tests wider und veranschaulichen die Befunde¹⁰.

¹⁰ Die unterschiedlich stark besetzten Kategorien „geringer“, „mittel“ und „höher“ entstehen trotz des Befehls „gleiche Perzentile“ durch eine nicht zu ändernde Voreinstellung bei SPSS® Statistics 17.0 bzw. PASW® Statistics 18, die identische Werte demselben Trennwert zuordnet.

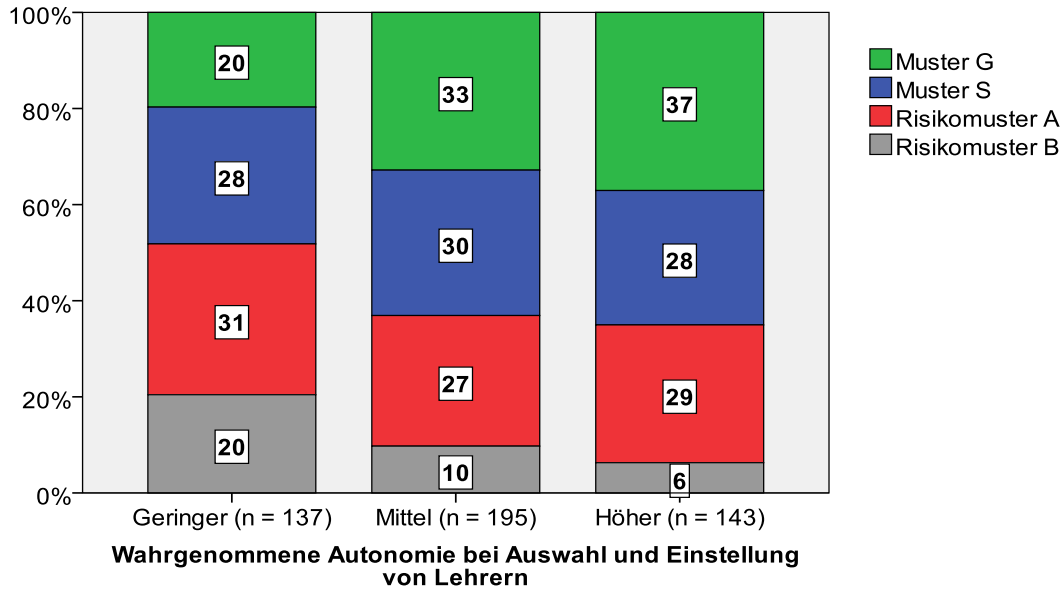


Abbildung 5.1.28: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Autonomie bei der Auswahl und Einstellung von Lehrern ($n = 475$)

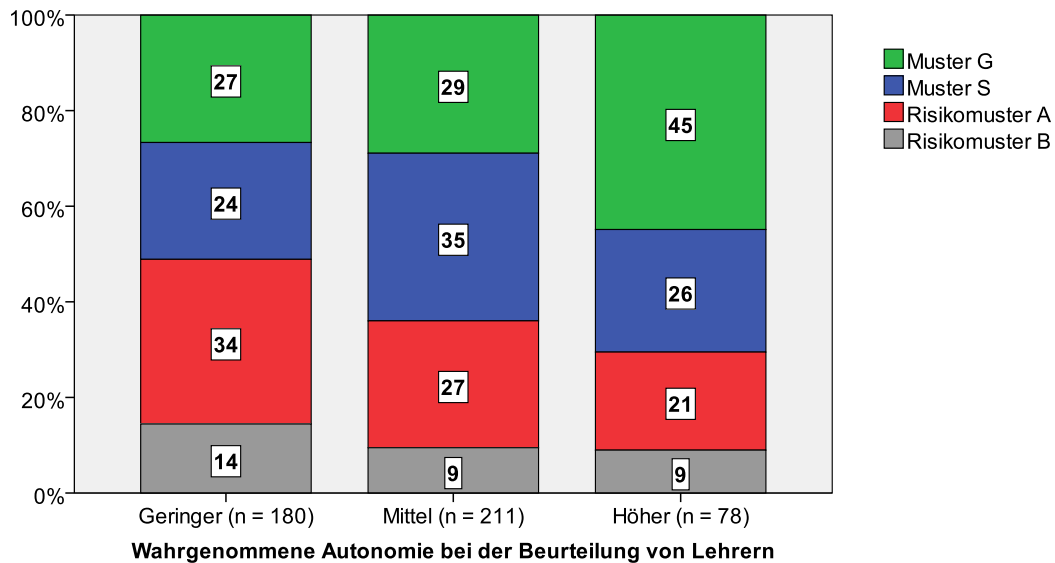


Abbildung 5.1.29: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Autonomie bei der Beurteilung von Lehrern ($n = 469$)

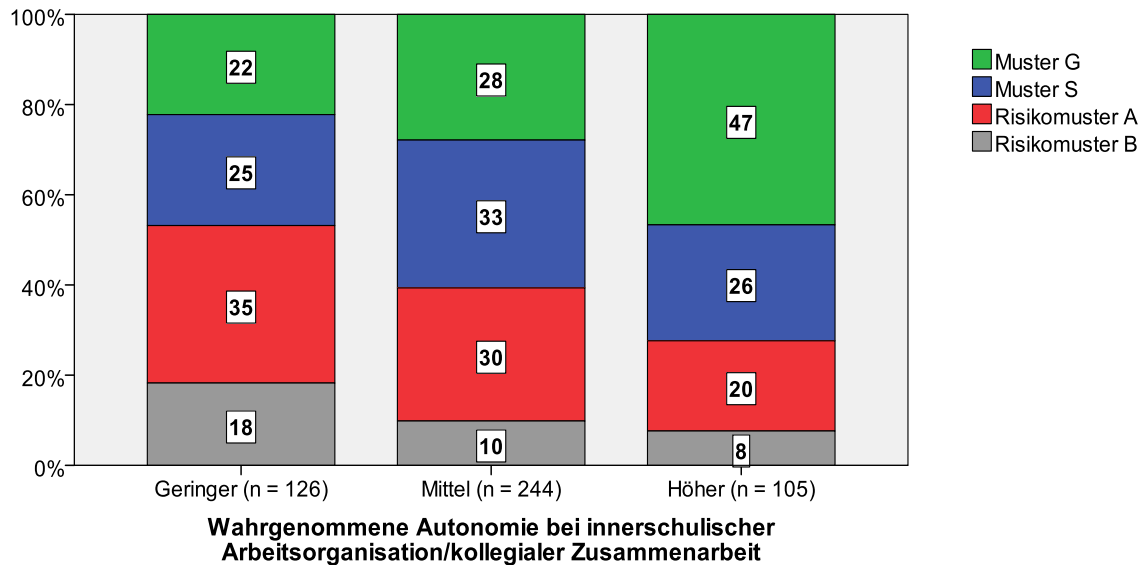


Abbildung 5.1.30: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Autonomie bei innerschulischer Arbeitsorganisation/kollegialer Zusammenarbeit ($n = 475$)

Diejenigen Schulleitungen, die bei den Aufgaben der Interaktion mit den Lehrern einen höheren Entscheidungs- und Handlungsspielraum erleben, gehören folglich überproportional häufig dem Muster G und unterproportional häufig den Risikomustern A und B an. Hier zeichnet sich offenbar ein Ansatzpunkt für eine positive Einflussnahme auf die Belastungssituation der Schulleitungen ab. Dieser Ansatzpunkt dürfte mit besonderer Relevanz die Auswahl und Einstellung von Lehrern betreffen, da bei dieser schulischen Führungsaufgabe die Autonomie im Unterschied zu den beiden anderen Interaktionsfeldern als ziemlich gering eingeschätzt wird, hier bestehen also noch klare Optimierungsmöglichkeiten (vgl. Abbildung 5.1.21 oder 5.1.22). Dass sich dieser Aspekt der Auswahl und Einstellung von Lehrkräften als so bedeutsam herauskristallisiert, entspricht ebenfalls Hypothese 6, die vor allem für diese Facette von erlebter Schulleitungsautonomie eine günstigere AVEM-Musterkonstellation vor dem Hintergrund der bisherigen Forschungsarbeiten vorhergesagt hatte.

Setzt man die gesamthaft wahrgenommene Autonomie in Beziehung zu den AVEM-Profilen, so ergibt sich das in Abbildung 5.1.31 wiedergegebene Bild.

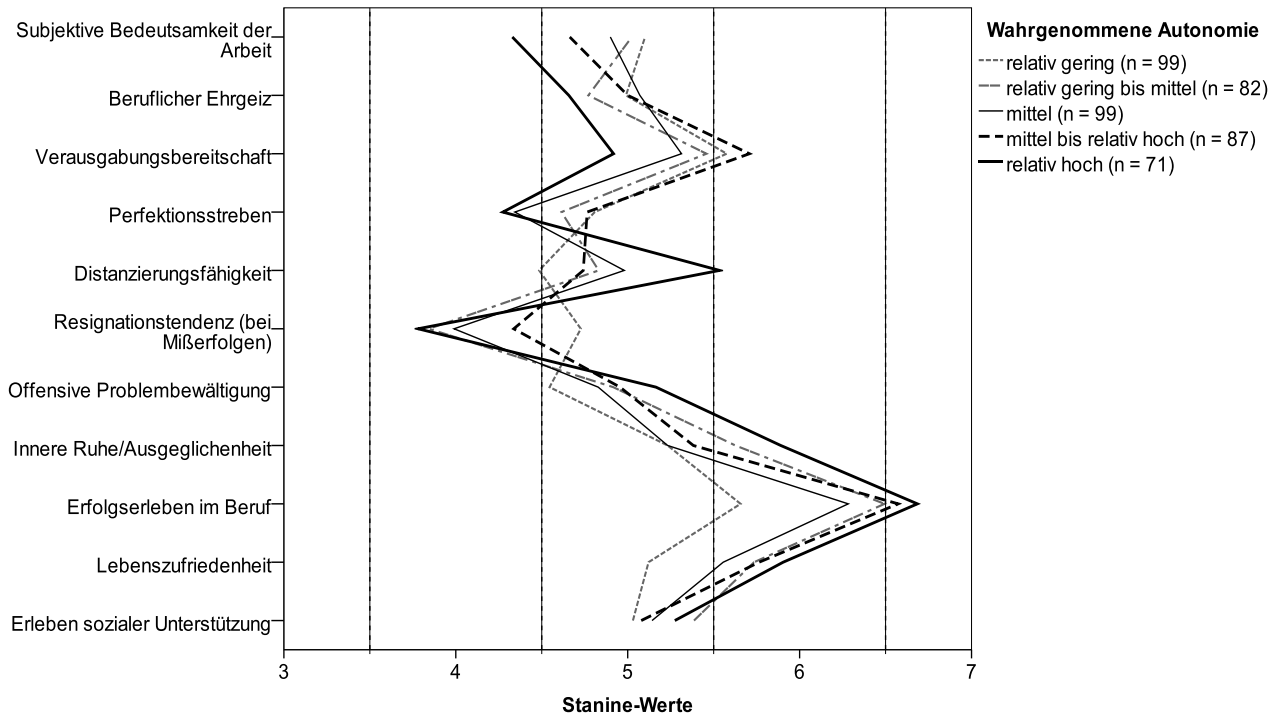


Abbildung 5.1.31: AVEM-Profile der Schulleitungen, getrennt nach der wahrgenommenen Gesamtautonomie über alle Autonomieaspekte hinweg ($n = 438$)¹¹

Die Abbildung 5.1.31 suggeriert einen recht starken Zusammenhang zwischen der gesamthaft wahrgenommenen Autonomie und einzelnen AVEM-Dimensionen: Größere wahrgenommene Autonomie scheint z.B. mit größerer Distanzierungsfähigkeit, geringerer Resignationstendenz und größerem Erfolgserleben im Beruf einherzugehen. Berücksichtigt man jedoch im Rahmen einer multifaktoriellen, multivariaten Varianzanalyse mit den Skalensummen der AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen und der gebildeten Gesamtautonomiesumme als festem Faktor die Effekte von Bundesland und Geschlecht, verfehlt der Faktor „wahrgenommene Autonomie“ das Signifikanzniveau. Auch die Interaktionseffekte der Faktoren sind – wie nicht anders zu erwarten – nicht signifikant. Gleichheit der Kovarianzenmatrizen als Voraussetzung für das Verfahren war hierbei nicht gegeben, Homogenität der Fehlervarianzen allerdings zum größten Teil (siehe Anhang 4.5 c, vgl. auch 4.4).

¹¹ Wie bei den entsprechenden Darstellungen unter 5.1.1 sind hier nicht die zur Berechnung der multivariaten Varianzanalyse verwendeten Skalensummen eingetragen, sondern die Stanine-Werte.

Tabelle 5.1.6: Multivariater Effekt der Faktoren „Geschlecht“, „Bundesland“ und „wahrgenommene Autonomie“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen

Quelle der Variation	Wilks λ	F	df	$df(E)$	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Geschlecht	.935	2.583	11.000	408.000	.004	.065
Bundesland	.879	5.111	11.000	408.000	.000	.121
Wahrgenommene Autonomie	.865	1.372	44.000	1562.861	.054	.036
Interaktion Geschlecht*Bundesland	.976	.918	11.000	408.000	.522	.024
Interaktion Bundesland* Wahrgenommene Autonomie	.894	1.058	44.000	1562.861	.370	.028
Interaktion Geschlecht* Wahrgenommene Autonomie	.911	.877	44.000	1562.861	.701	.023
Interaktion Geschlecht*Bundesland* Wahrgenommene Autonomie	.911	.876	44.000	1562.861	.702	.023

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind p -Werte $\leq .01$.

Aufgrund der bereits dargestellten Ergebnisse für „Geschlecht“ und „Bundesland“ (vgl. 5.1.1.2 und 5.1.1.3) und der in Folge des nicht signifikanten Haupteffekts für „wahrgenommene Autonomie“ nicht legitimierten Interpretierbarkeit der univariaten Ergebnisse wird auf deren Darstellung verzichtet.

Wegen des nur knapp nicht signifikanten Ergebnisses der multivariaten Varianzanalyse und der eindrücklichen Resultate für den prinzipiellen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Autonomie und den AVEM-Mustern bleibt jedoch das Interesse bestehen, Hinweise darauf zu finden, welche konkreten Dimensionen des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens mit der subjektiven Wahrnehmung von Autonomie in mehr oder weniger starkem Zusammenhang stehen. Für eine tiefergehende Analyse spricht außerdem, dass die eigentlich intervallskalierten Autonomieaspekte sowie ihr aggregierter Gesamtwert für die Anwendung der vorangegangenen statistischen Verfahren bisher in nominaler Skalierung verwendet und dadurch um Varianz reduziert wurden. Zur Nutzung der zusätzlichen Informationen aus der Intervallskalierung der Daten wurden partielle Korrelationen zwischen den AVEM-Dimensionen und den Gesamtautonomie-summen einerseits sowie den AVEM-Dimensionen und den einzelnen Werten für die Autonomieaspekte andererseits gerechnet – unter Berücksichtigung von „Bundesland“ und „Geschlecht“ als Kontrollvariablen. Es sei darauf hingewiesen, dass die Voraussetzung einer bivariat normalverteilten Grundgesamtheit bzw. zumindest normalverteilter Merkmale für die inferenzstatistische Absicherung von Korrelationskoeffizienten sowohl bei den Maßen für die wahrgenommene Autonomie als auch bei den AVEM-Dimensionen größtenteils nicht gegeben war (vgl. auch 4.4, siehe Anhang 4.1 und 4.5 d). Laut Bortz (1993) ist der Signifikanztest für Korrelationskoeffizienten bei Voraussetzungsverletzungen jedoch äußerst robust und kommt daher an dieser Stelle zur Anwendung. Tabelle 5.1.7 enthält die entstehende Korrelationsmatrix (für die deskriptiven Statistiken siehe Anhang 4.5 d).

Es sind klare Hinweise auf bestimmte Zusammenhänge zwischen einzelnen AVEM-Dimensionen und der wahrgenommenen Autonomie in ihrer Gesamtheit und ihren Einzelaspekten ersichtlich: Der Autonomiegesamtwert korreliert – trotz Berücksichtigung der Effekte der Variablen „Bundesland“ und „Geschlecht“ – signifikant positiv mit den AVEM-Dimensionen „Erfolgserleben im Beruf“, „Offensive Problembewältigung“ und „Distanzierungsfähigkeit“. Die darunter höchste Korrelation bei „Erfolgserleben im Beruf“ wird dabei aus signifikanten positiven Korrelationen mit denjenigen sechs der 15 Autonomieaspekten gespeist, die eine soziale Interaktion betreffen, sei es mit den Lehrern, sonstigen Dienstkräften oder externen Partnern. Die mit $r = .25$ und $p = .000$ (bei $df = 434$) höchste Korrelation des beruflichen Erfolgserlebens besteht zu der wahrgenommenen Autonomie bei innerschulischer Arbeitsorganisation und kollegialer Zusammenarbeit. Auch bei den anderen AVEM-Dimensionen mit signifikant positiven Korrelationen zu dem Gesamtautonomiewert spielen die Einzelautonomieaspekte der sozialen Interaktion eine entscheidende Rolle. Das Gleiche gilt für die AVEM-Dimension „Resignationstendenz“, die zwar nicht signifikant negativ mit dem Autonomiegesamtwert korreliert, jedoch mit vier der 15 Autonomieaspekte. Absoluter Spitzenreiter unter den Autonomieaspekten ist die wahrgenommene Autonomie bei der innerschulischen Arbeitsorganisation und der kollegialen Zusammenarbeit: Hier lassen sich signifikante Korrelationen mit sieben der 11 AVEM-Dimensionen finden, was auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Autonomie bei diesem Aspekt und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben hinweist. Die bei der Beurteilung von Lehrern und bei der Auswahl und Einstellung von Lehrern wahrgenommene Autonomie rangiert auf Platz zwei bzw. drei, was den Bezug zu den AVEM-Dimensionen angeht. Auch wenn aufgrund der Höhe der Korrelationen von einem schwachen bis mittleren Effekt auszugehen ist (zur Beurteilung der Höhe von Korrelationskoeffizienten vgl. Bortz, 1993) und die obigen Voraussetzungsverletzungen in Rechnung gestellt werden müssen, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass zumindest markante Signale für einen substanziellen positiven Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Entscheidungs- und Handlungsspielräumen von Schulleitungen insbesondere bei Führungsaufgaben der sozialen Interaktion mit den Lehrerinnen und Lehrern und ihrer Distanzierungsfähigkeit, ihrer offensiven Problembewältigung und vor allem ihrem Erfolgserleben im Beruf bestehen.

Tabelle 5.1.7: Korrelationsmatrix der Partialkorrelationen zwischen der wahrgenommenen Autonomie (Gesamtsumme und Autonomieaspekte) und AVEM-Dimensionen (Skalensummen) unter Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „Bundesland“ als Kontrollvariablen

	Partielle Korrelation	Subj. Bedeutsamkeit d. Arbeit	Beruf. Ehrgeiz	Verausgabebereitschaft	Perfektionsstreben	Distanzierungsfähigkeit	Resignationstendenz	Offensive Problembewältigung	Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit	Erfolgs-erleben im Beruf	Lebens-zufriedenheit	Erleben sozialer Unterstützung
Wahrgenommene Autonomie gesamt												
	<i>r</i>	-.09	-.03	-.06	-.06	.12	-.09	.12	.04	.15	.09	.03
	<i>p</i>	.059	.516	.205	.206	.010	.061	.013	.463	.001	.067	.505
Wahrgenommene Autonomie bei												
Methodische Gestaltung von Unterricht												
	<i>r</i>	-.10	-.06	-.06	-.00	.06	-.10	.04	-.01	.07	.06	.14
	<i>p</i>	.034	.206	.197	.976	.185	.038	.435	.923	.173	.227	.004
Inhaltlich-curriculares Lernangebot												
	<i>r</i>	-.05	-.06	.06	.04	.00	.08	.02	-.02	-.04	-.04	-.04
	<i>p</i>	.292	.252	.191	.454	.946	.079	.709	.649	.393	.383	.360
Zeitliche Organisation Unterrichtsangebot und Schulalltag												
	<i>r</i>	-.09	-.10	.06	-.02	.04	-.04	.05	.06	-.01	.02	-.01
	<i>p</i>	.075	.032	.214	.685	.356	.432	.279	.203	.766	.716	.864
Durchführung von Projekten, Klassenfahrten, außerunterrichtlichen Veranstaltungen												
	<i>r</i>	-.05	-.02	-.06	-.00	.02	-.09	.08	-.06	.03	.03	.03
	<i>p</i>	.349	.760	.243	.979	.746	.052	.084	.246	.599	.532	.507
Verfahren der Leistungskontrolle und -beurteilung												
	<i>r</i>	-.09	-.03	-.08	.05	.12	-.00	.10	-.01	.08	.09	.03
	<i>p</i>	.058	.552	.096	.321	.010	.959	.039	.803	.104	.053	.475
Anschaffung Schulbücher, Lehr- und Lernmittel												
	<i>r</i>	-.06	-.04	-.06	-.01	.07	.02	-.02	-.03	.01	-.03	-.08
	<i>p</i>	.229	.408	.351	.843	.170	.631	.676	.558	.764	.604	.086
Bewirtschaftung Sachmittel und Gebäudebewirtschaftung												
	<i>r</i>	-.04	-.09	-.08	-.09	.04	.05	-.02	.00	.04	.01	-.07
	<i>p</i>	.359	.057	.119	.077	.397	.349	.676	.962	.459	.875	.142
Einwerbung und Verwendung zusätzlicher Finanzmittel												
	<i>r</i>	.01	-.03	-.07	-.13	.09	-.07	.01	.01	.04	.04	-.04
	<i>p</i>	.903	.482	.169	.006	.076	.171	.847	.872	.430	.404	.397
Verwendung von Personalmitteln												
	<i>r</i>	-.02	-.06	-.07	-.02	.02	.03	.06	-.02	-.04	-.04	-.06
	<i>p</i>	.692	.212	.132	.653	.719	.513	.190	.682	.388	.435	.226
Auswahl und Einstellung von Lehrern												
	<i>r</i>	.02	.11	.03	.00	.02	-.06	.13	.05	.19	.07	-.01
	<i>p</i>	.615	.018	.506	.946	.736	.240	.008	.290	.000	.147	.875
Beurteilung von Lehrern												
	<i>r</i>	-.11	-.05	-.03	-.00	.05	-.10	.08	.05	.16	.10	.16
	<i>p</i>	.019	.300	.584	.937	.318	.039	.081	.288	.005	.032	.001
Auswahl und Einstellung sonstiger Dienstkräfte												
	<i>r</i>	-.01	.12	-.04	-.09	.09	-.07	.08	.06	.17	.09	.03
	<i>p</i>	.796	.010	.419	.068	.057	.133	.100	.189	.000	.071	.553
Beurteilung sonstiger Dienstkräfte												
	<i>r</i>	-.05	.05	-.09	-.09	.11	-.06	.07	.02	.10	.03	.05
	<i>p</i>	.280	.302	.067	.054	.024	.200	.129	.731	.041	.562	.315
Innerschulische Arbeitsorganisation und kollegiale Zusammenarbeit												
	<i>r</i>	-.07	.06	.03	.01	.13	-.20	.15	.12	.25	.17	.11
	<i>p</i>	.145	.214	.588	.785	.009	.000	.002	.012	.000	.000	.017
Entwicklung von Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern												
	<i>r</i>	.02	-.04	0	-.02	.04	-.11	.08	.02	.14	.08	.08
	<i>p</i>	.660	.373	.993	.670	.357	.018	.110	.685	.003	.090	.102

Anmerkungen.

- Für alle Partialkorrelationen gilt $df = 434$.
- Es ist jeweils die zweiseitige Signifikanz angegeben. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .05$ gewählt. Markiert sind Partialkorrelationen mit $p \leq .05$.

Die Resultate zum Thema „Wahrgenommene Autonomie“ können wie folgt zusammengefasst und interpretiert werden: Von den Schulleitungen wurde generell in mittlerem Maße Autonomie erlebt, wobei sich deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Autonomieaspekten abzeichneten. Besonders geringe Einflussmöglichkeiten nahmen die Schulleitungen z.B. bei der Auswahl und Einstellung von Lehrkräften oder der Verwendung von Personalmitteln wahr. Ihre Einschätzungen blieben dabei relativ unberührt von der Tatsache, ob sie Dienstvorgesetztenfunktion hatten oder nicht, was darauf hinweist, dass die Zuweisung von Kompetenzen hier noch nicht ausreichend erfolgt bzw. bei den Schulleitungen angekommen ist. Schulleitungen in Brandenburg und weibliche Schulleitungen schätzten ihre Freiräume grundsätzlich etwas geringer ein als Schulleitungen aus Baden-Württemberg und männliche Schulleitungen. Die Unterschiede waren hier jedoch per Augenschein-Vergleich nicht sehr groß, genauso wenig wie die Unterschiede je nach Schultyp. Konform zu Hypothese 6 zeigte sich eine signifikant günstigere AVEM-Musterkonstellation bei denjenigen Schulleitungen, die gesamthaft eine relativ große Autonomie wahrnahmen, im Vergleich zu denjenigen Schulleitungen, die gesamthaft eine relativ geringe Autonomie wahrnahmen. Dabei kam erlebten Entscheidungs- und Handlungsspielräumen bei all denjenigen Aspekten, die unmittelbar die Lehrkräfte, d.h. Auswahl und Einstellung, Beurteilung und Zusammenarbeit, betreffen, hervorgehobene Bedeutung zu. Zudem ließen sich Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der erlebten Handlungsfreiheit und den AVEM-Dimensionen nachweisen: Schulleitungen, die bei der eigenen Tätigkeit vergleichsweise große Einflussmöglichkeiten wahrnahmen – und das vor allem im sozial-interaktiven Bereich mit den Lehrern –, gaben an, besser Distanz zu beruflichen Anforderungen herstellen zu können, offensiver Probleme zu bewältigen und mehr beruflichen Erfolg zu erleben. Dabei muss bedacht werden, dass theoretisch, wenn auch nicht ganz so plausibel, auch die umgekehrte kausale Wirkungsrichtung denkbar ist, dass nämlich diejenigen Schulleitungen, die sich dem gesunden Muster G oder dem Schonungsmuster S zuordnen lassen, aus einer kraftvollen, optimistischen Haltung heraus ihre Freiheiten einfach höher einschätzen. Das schränkt jedoch die Aussagekraft der Befunde kaum ein. Wichtig und festzuhalten ist zunächst, dass von den Schulleitungen erlebte Freiheit gerade bei den sozial-interaktiven Handlungsfeldern mit den Lehrkräften mit einem günstigeren arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben assoziiert ist und es sich daher lohnt, diesem potenziell sehr starken und einflussreichen Stellhebel zur Einflussnahme auf die Schulleitungsgesundheit weiter nachzugehen.

5.1.2.3 *Unterrichtsverpflichtung*

99 % der befragten Schulleitungen geben zusätzlich zu ihrer eigentlichen Schulleitungstätigkeit Unterricht. Abbildung 5.1.32 belegt, dass es sich dabei nur in den selteneren Fällen um wenige Stunden handelt, sondern meistens um erhebliche Unterrichtsverpflichtungen: 28 % der Schulleitungen geben 15 und mehr Stunden Unterricht pro Woche.

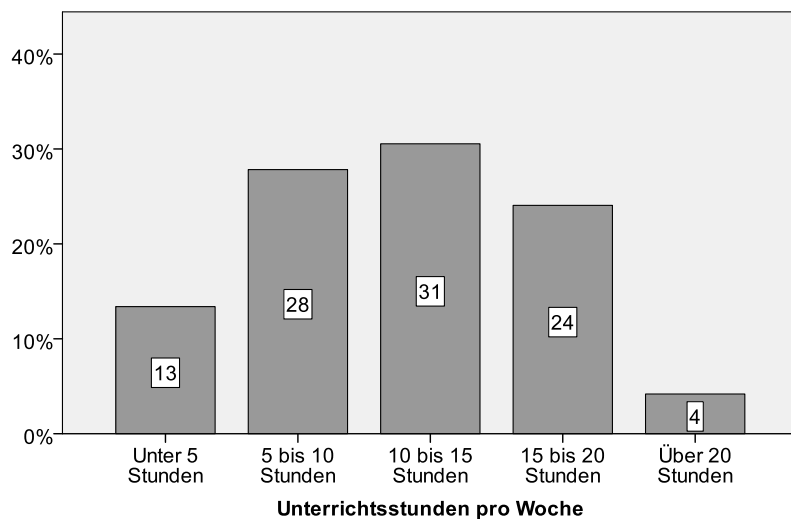


Abbildung 5.1.32: Anzahl Unterrichtsstunden der Schulleitungen pro Woche ($n = 478$)

Die befragten Schulleitungen unterrichten dabei im Durchschnitt $M = 12$ Stunden pro Woche ($SD = 5.34$, $n = 478$). Abbildung 5.1.33 zeigt die mittlere Unterrichtsverpflichtung differenziert nach Geschlecht und Bundesland.

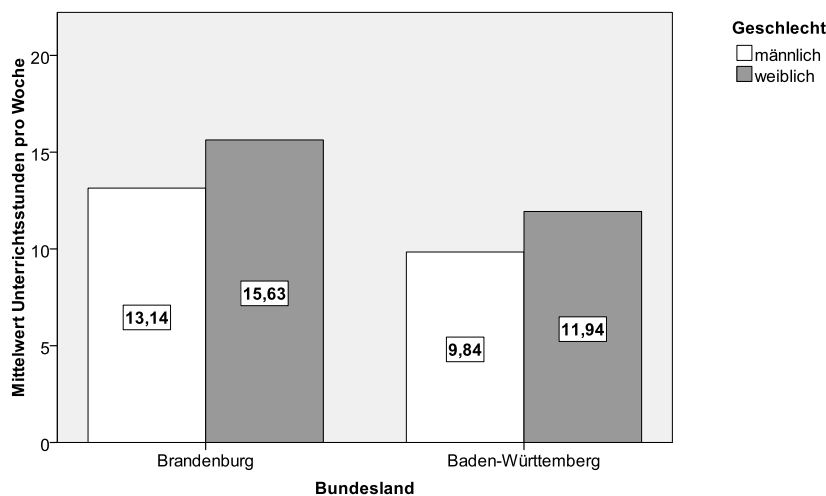


Abbildung 5.1.33: Mittelwerte Unterrichtsstunden der Schulleitungen pro Woche, differenziert nach Geschlecht und Bundesland ($SD_{min} = 4.28$ bis $SD_{max} = 5.25$; $n = 477$, davon Brandenburg $n = 173$, Baden-Württemberg $n = 304$, Männer $n = 283$, Frauen $n = 194$)

Gemäß dieser deskriptiven Darstellung geben Schulleiterinnen der vorliegenden Stichprobe innerhalb der beiden Bundesländer mehr Unterricht als ihre männlichen Kollegen, und die Unterrichtsverpflich-

tungen in Brandenburg sind offenbar für männliche und weibliche Schulleitungen höher als in Baden-Württemberg. Abbildung 5.1.34 veranschaulicht die Unterrichtsverpflichtung der befragten Schulleitungen je nach Schultyp. Die gleichzeitige Betrachtung von Geschlecht, Bundesland und Schultyp ist aufgrund der teilweise sehr heterogenen Zellbesetzungen – insbesondere die Kombination „Bundesland“ und „Schultyp“ betreffend – nicht sinnvoll.

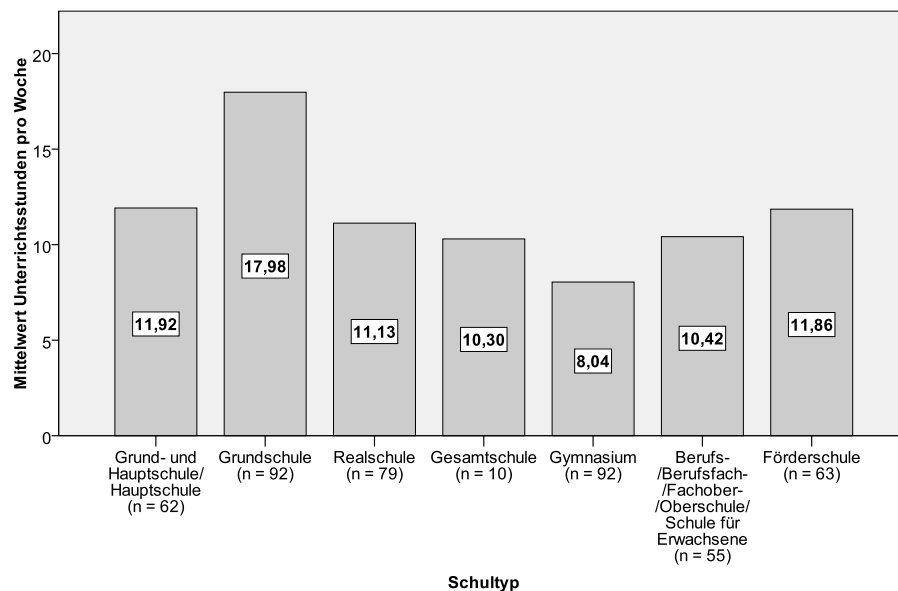


Abbildung 5.1.34: Mittelwerte Unterrichtsstunden der Schulleitungen pro Woche, differenziert nach Schultyp ($SD_{min} = 2.77$ bis $SD_{max} = 5.12$; $n = 453$)

In der vorliegenden Stichprobe ist offenbar die Unterrichtsverpflichtung der Schulleitungen von Grundschulen mit circa 18 Wochenstunden im deskriptiven Vergleich mit den anderen Schultypen relativ hoch; Schulleitungen von Gymnasien unterrichten im Durchschnitt 10 Stunden weniger. Die Anzahl an wöchentlichen Unterrichtsstunden von Schulleitungen der anderen Schultypen bewegt sich um den oben genannten Mittelwert von 12 h pro Woche.

Auch hier interessiert der Bezug zu den AVEM-Mustern:

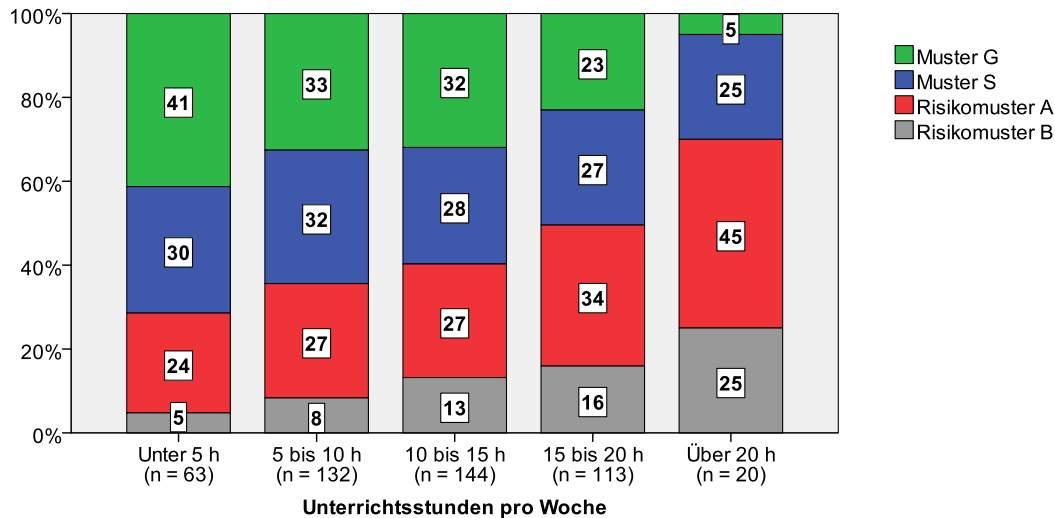


Abbildung 5.1.35: AVEM-Musterverteilung nach Anzahl Unterrichtsstunden ($n = 472$)

Wie in Hypothese 7 vorhergesagt, geht mit zunehmender Unterrichtsverpflichtung eine ungünstigere Musterkonstellation einher: Die Anteile von Muster G und S sind bei einer hohen Unterrichtsverpflichtung geringer als bei einer niedrigen, umgekehrt verhält es sich bei den Anteilen der Risikomuster. Der entsprechende χ^2 -Test ist mit $p = .037$ bei $\chi^2_{(.05;12,n=472)} = 22.055$ signifikant. Die Effektgröße beträgt $\hat{\omega} = .216$ und liegt damit etwas unter der für die Absicherung eines praktisch bedeutsamen Effekts nötigen Effektgröße von $\hat{\omega} = .234$. Die standardisierten Residuen der zugehörigen Kreuztabelle belegen, dass das signifikante Gesamtergebnis vorwiegend auf den relativ hohen Anteil des Musters G ($sr = 1.6$) und den relativ geringen Anteil des Musters B ($sr = -1.6$) bei niedriger Unterrichtsverpflichtung, d.h. unter fünf Stunden, sowie den relativ geringen Anteil des Musters G ($sr = -2.0$) und den relativ großen Anteil des Musters B ($sr = 1.7$) bei hoher Unterrichtsverpflichtung, d.h. bei mehr als 20 Stunden, zurückzuführen ist. Die Signifikanz ist also in erster Linie den Häufigkeiten dieser beiden Muster geschuldet, das Risikomuster A steht weniger im Vordergrund als ursprünglich erwartet. Allerdings fällt der Wert der standardisierten Residuen für das Risikomuster A bei einer Unterrichtsverpflichtung von über 20 Stunden mit $sr = 1.3$ ebenfalls recht hoch aus. Außerdem macht das Risikomuster A bei einer Unterrichtsverpflichtung, die das mittlere Maß deutlich überschreitet, also ab 15 Stunden, im Sinne der formulierten Annahme den größten Anteil aus.

Da gerade die oberste Randkategorie nur sehr gering besetzt ist, wird auf eine bundesland-, geschlechts- und schultypspezifische Differenzierung der AVEM-Musterverteilungen verzichtet. Entscheidend ist jedoch, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Höhe der Unterrichtsverpflichtung und den Anteilen an gesundheitlichen Risikomustern im Sinne der Hypothese 7 nachgewiesen werden konnte. Basierend auf den oben berichteten deskriptiven Ergebnissen ist wahrscheinlich, dass

dieser Zusammenhang besondere praktische Relevanz für diejenigen Schulleitungen hat, bei denen die Unterrichtsverpflichtung vergleichsweise hoch ausgeprägt ist: Bei den weiblichen Schulleitungen, den Brandenburger Schulleitungen und denjenigen, die Grundschulen führen. Grundsätzlich gibt das vorliegende Ergebnis den Anstoß, Prinzip und Umfang der Lehrtätigkeit von Schulleitungen unter gesundheitlichem Aspekt zu überdenken.

5.1.2.4 *Belastungserleben von Arbeitsbedingungen*

Neben der Methode, quasi indirekt entlastende und belastende Faktoren zu ermitteln, indem diese im Nachhinein zum Belastungserleben der Schulleitungen in Beziehung gesetzt werden (z.B. Schultyp, Unterrichtsverpflichtung), wurden die Schulleitungen auch direkt um ihre eigene Einschätzung gebeten, welche Arbeitsbedingungen sie persönlich als belastend erleben.

Abbildung 5.1.36 gibt deskriptiv die Mittelwerte des Belastungserlebens pro Arbeitsbedingung wieder. Die Reihenfolge der Arbeitsbedingungen entspricht dabei einer Rangreihe von denjenigen Arbeitsbedingungen mit den geringsten Mittelwerten zu denen mit den höchsten. Aufgrund der eingeschränkten Vergleichbarkeit mit der Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004), z.B. aufgrund teilweise anderer vorgegebener Arbeitsbedingungen, und aus Gründen der Komplexität bei der Durchführung von Einzelvergleichen für die Vielzahl der Arbeitsbedingungen findet keine inferenzstatistische Absicherung der Signifikanz der jeweiligen Mittelwertsunterschiede statt, die Analyse beschränkt sich auf die deskriptive Betrachtung der Rangreihe.

Festzustellen ist grundsätzlich, dass die Schulleitungen eine im Durchschnitt niedrige bis mittelhohe Einschätzung der Belastung durch schulische Arbeitsbedingungen angeben, d.h. die Mittelwerte befinden sich zum größten Teil unter dem oder etwas über dem Skalenmittelwert „3“ („unentschieden“). Zusätzlich sollten hier jedoch die Standardabweichungen herangezogen werden, die mit $SD_{min} = 0.77$ bis $SD_{max} = 1.33$ auf z.T. recht unterschiedliche Einschätzungen durch die einzelnen Schulleitungen schließen lassen. Im Vergleich mit den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004), die als Hauptbelastungsfaktoren das Verhalten schwieriger Schüler, die Klassenstärke und die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden ansahen, erleben die Schulleitungen der vorliegenden Stichprobe erwartungsgemäß in erster Linie andere Arbeitsbedingungen als belastend. Die Stundenanzahl ist jedoch bei den Schulleitungen passend zu dem obigen Befund zum Thema „Unterrichtsverpflichtung“ der „Spitzenreiter“ mit einem Mittelwert von $M = 3.47$ ($SD = 1.33$, $n = 390$). 57 % der Schulleitungen bewerten diese mit „belastet mich eher schon“ oder „belastet mich stark“.

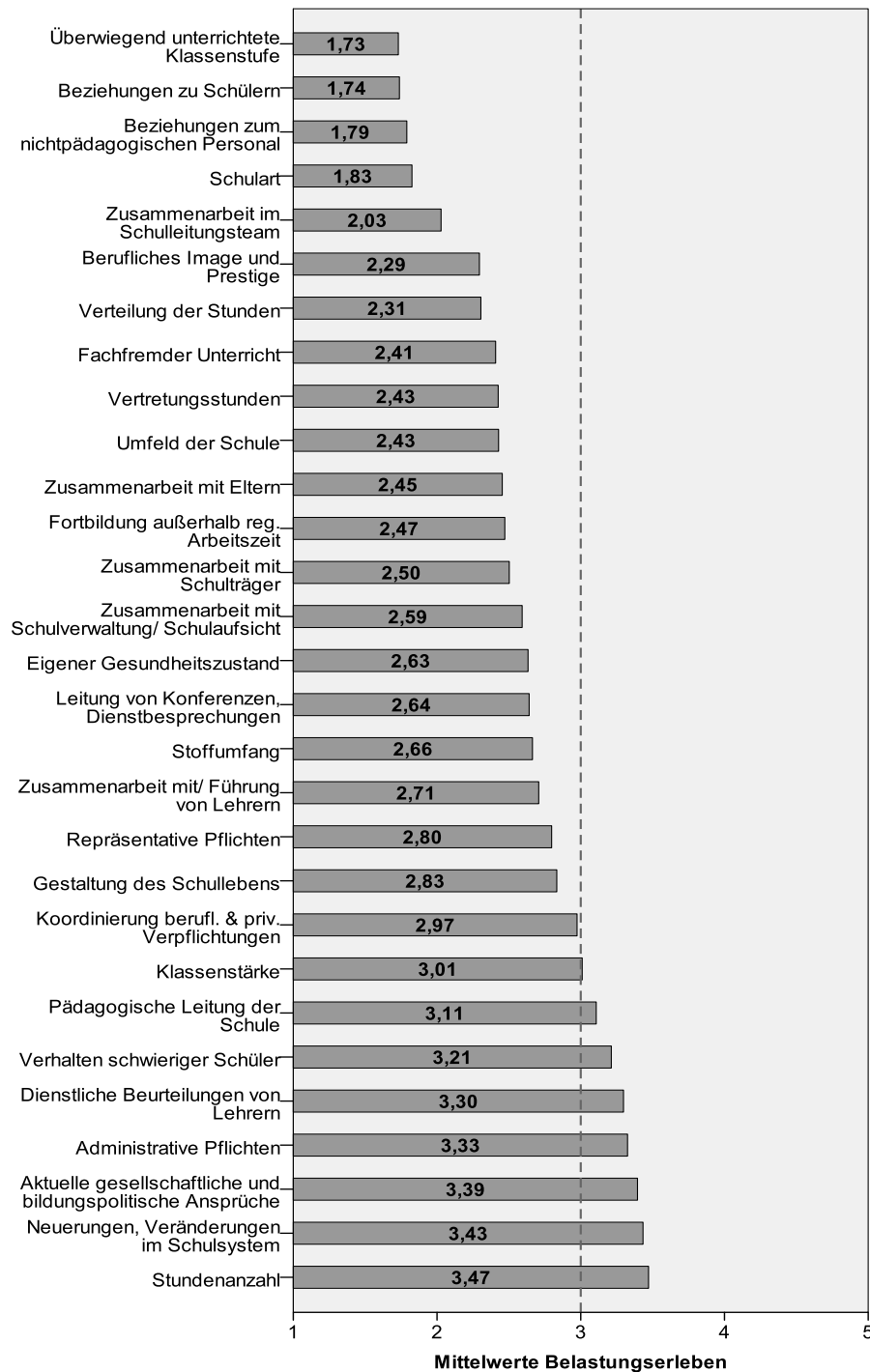


Abbildung 5.1.36: Belastungserleben der Schulleitungen bei den einzelnen Arbeitsbedingungen (Skala von 1 = „belastet mich gar nicht“ bis 5 = „belastet mich stark“; $n = 390$ ¹²; $SD_{min} = 0.77$ bis $SD_{max} = 1.33$; markiert ist der Skalenmittelwert)

¹² Der für diese Analyse vergleichsweise geringe Stichprobenumfang ergibt sich aus einer Voreinstellung bei SPSS® Statistics 17.0 bzw. PASW® Statistics 18: Für derartige Abbildungen werden ausschließlich Fälle verwendet, die bei keiner Variablen fehlende Werte aufweisen.

Das Verhalten schwieriger Schüler und die Klassenstärke fallen dagegen gegenüber anderen zum Teil für die Schulleitungstätigkeit spezifischeren Arbeitsbedingungen zurück – entsprechend der angestellten Vermutung: Die Schulleitungen fühlen sich abgesehen von der Stundenanzahl vor allem belastet durch Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem mit $M = 3.43$ ($SD = 1.20$, $n = 390$) und durch aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche an Schule mit $M = 3.39$ ($SD = 1.16$, $n = 390$). 54 % der Schulleitungen schätzen jeweils die Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem und die aktuellen Ansprüche an Schule als eher oder stark belastend ein. Auch die administrativen Pflichten werden wie erwartet durch einige Schulleitungen offenbar als belastend erlebt. Die dienstlichen Beurteilungen von Lehrkräften, das Verhalten schwieriger Schüler und die pädagogische Leitung der Schule schätzen einige offenbar ebenfalls als eher belastend ein; dazu wurde keine Vorhersage angestellt. Den vorab angestellten Vermutungen nicht entsprechend finden sich die Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen sowie die repräsentativen Pflichten nicht auf den vorderen Plätzen. Allerdings bestand im Vorfeld die Annahme, dass die Zusammenarbeit mit bzw. die Führung von Lehrerinnen und Lehrern als weniger belastend erlebt wird – entsprechend der vermuteten positiven Selbsteinschätzung beim Führungsverhalten; dafür spricht wiederum das vorliegende Ergebnis einer mittleren Rangposition mit einem Belastungswert von $M = 2.71$ ($SD = 0.96$, $n = 390$) zwischen „belastet mich eher nicht“ und „unentschieden“. „Nur“ 21 % der Schulleitungen geben an, dass sie die Zusammenarbeit mit bzw. die Führung von Lehrern eher oder stark belastet. Für die anderen Arbeitsbedingungen wurden keine spezifischen Vorhersagen getroffen. Hervorgehoben sei noch der vergleichsweise niedrige Wert für „Schulart“: Trotz der aufgefundenen Unterschiede im arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben je nach Schulart/Schultyp (vgl. 5.1.2.1) schätzen die Schulleitungen selbst diesen Aspekt offenbar als wenig relevant für ihre Belastung ein.

In Anhang 4.6 a findet sich ergänzend die deskriptive Darstellung getrennt nach Bundesland und Geschlecht. Für die Differenzierung nach Bundesland kann festgestellt werden, dass die Werte für das Belastungserleben – passend zu den bisherigen Ergebnissen – in Brandenburg nahezu durchgängig etwas höher ausfallen als in Baden-Württemberg. Die Schulleitungen der beiden Bundesländer scheinen sich dabei bei denjenigen Arbeitsbedingungen mit den höchsten und den niedrigsten Belastungswerten relativ einig zu sein, die größeren bundeslandspezifischen Differenzen treten im Mittelfeld auf. Vor allem die Aspekte der Lehrtätigkeit (Vertretungsstunden, Verteilung der Stunden, fachfremder Unterricht, Stoffumfang) werden von den Brandenburger Schulleitungen offenbar als etwas belastender wahrgenommen als von ihren baden-württembergischen Kollegen. Was die Differenzierung nach dem Geschlecht angeht, zeigt sich, dass die Schulleiterinnen die Arbeitsbedingungen durchwegs ein wenig belastender erleben als die Schulleiter; besonders auffällig sind die höheren Werte bei zwei der am belastendsten eingeschätzten Arbeitsbedingungen, der Stundenanzahl und den administrativen Pflichten.

Eine zusätzliche Differenzierung nach dem Schultyp wurde aufgrund der Komplexität bei einer Kombination von Schultypen mit den einzelnen Arbeitsbedingungen nicht vorgenommen.

Es stellt sich nun die Frage nach dem Zusammenhang zu den AVEM-Mustern: In Hypothese 8 wurde erwartet, dass – ähnlich wie bei den Lehrern (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004) – die Vertreter der Risikomuster A und B unter den Schulleitungen jeweils ein höheres Belastungserleben angeben, während die Schulleitungen, die sich den Mustern G und S zurechnen lassen, eine im Vergleich dazu geringere Belastung erleben. Die Prüfung dieser Hypothese konzentriert sich in Analogie zu dem Vorgehen bei den Lehrerinnen und Lehrern (vgl. ebd.) auf die drei Hauptbelastungsfaktoren, also in diesem Fall die Stundenanzahl, die Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem und die aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Ansprüche an Schule. Darüber hinaus werden die beiden Faktoren, die die Interaktion mit den Lehrerinnen und Lehrern betreffen, nämlich die dienstlichen Beurteilungen sowie die Zusammenarbeit mit bzw. die Führung von Lehrerinnen und Lehrern, aufgrund ihrer besonderen Bedeutung, die sie im Rahmen der Analyse zur erlebten schulischen Autonomie gewonnen haben, einbezogen. Diese fünf ausgewählten Arbeitsbedingungen dienen in einer multivariaten Varianzanalyse mit der AVEM-Musterzugehörigkeit als festem Faktor als abhängige Variablen. Dabei sind die Voraussetzungen für die Varianzanalyse teilweise nicht gegeben, da z.B. die fünf Arbeitsbedingungen gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test nicht normalverteilt sind, auch wenn die Q-Q-Diagramme auf keine allzu großen Abweichungen von der Normalverteilung schließen lassen. Gleichheit der Kovarianzenmatrizen liegt allerdings vor, Gleichheit der Fehlervarianzen bei drei der fünf Arbeitsbedingungen (siehe Anhang 4.6 b). Weil jedoch zudem die Stichproben ungleich groß waren (dem Risikomuster B gehörten für die folgende Auswertung knapp über 50 Personen an, während es für die anderen AVEM-Muster jeweils mehr als doppelt so viel waren), muss das Ergebnis mit Vorbehalt betrachtet werden. Um den genannten Einschränkungen bei den Voraussetzungen Rechnung zu tragen, wurde das Signifikanzniveau – wie auch bei den anderen bisherigen multivariaten Varianzanalysen – konservativ angesetzt, d.h. jeweils mit $\alpha = .01$ statt $\alpha = .05$.

Tabelle 5.1.8: Multivariater Effekt des Faktors „AVEM-Musterzugehörigkeit“ auf das Belastungserleben bei fünf ausgewählten Arbeitsbedingungen

Quelle der Variation	Wilks λ	F	df	$df(E)$	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
AVEM-Musterzugehörigkeit	.887	3.730	15	1256.456	.000	.039

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert ist $p < .01$.

Wie in Tabelle 5.1.8 ersichtlich, ergibt sich ein global signifikanter Effekt, der besagt, dass sich das Belastungserleben bei den fünf ausgewählten Arbeitsbedingungen je nach AVEM-Musterzugehörigkeit der Schulleitung unterscheidet. Die deskriptiven Statistiken und die univariaten Effekte sind in Anhang

4.6 b aufgeführt. Sie sind für alle ausgewählten Arbeitsbedingungen signifikant, nur nicht für die dienstlichen Beurteilungen von Lehrern, d.h. bei dieser Arbeitsbedingung findet sich kein signifikanter Unterschied im Belastungserleben zwischen Schulleitungen mit unterschiedlicher Musterzuordnung. Abbildung 5.1.37 veranschaulicht die Zusammenhänge.

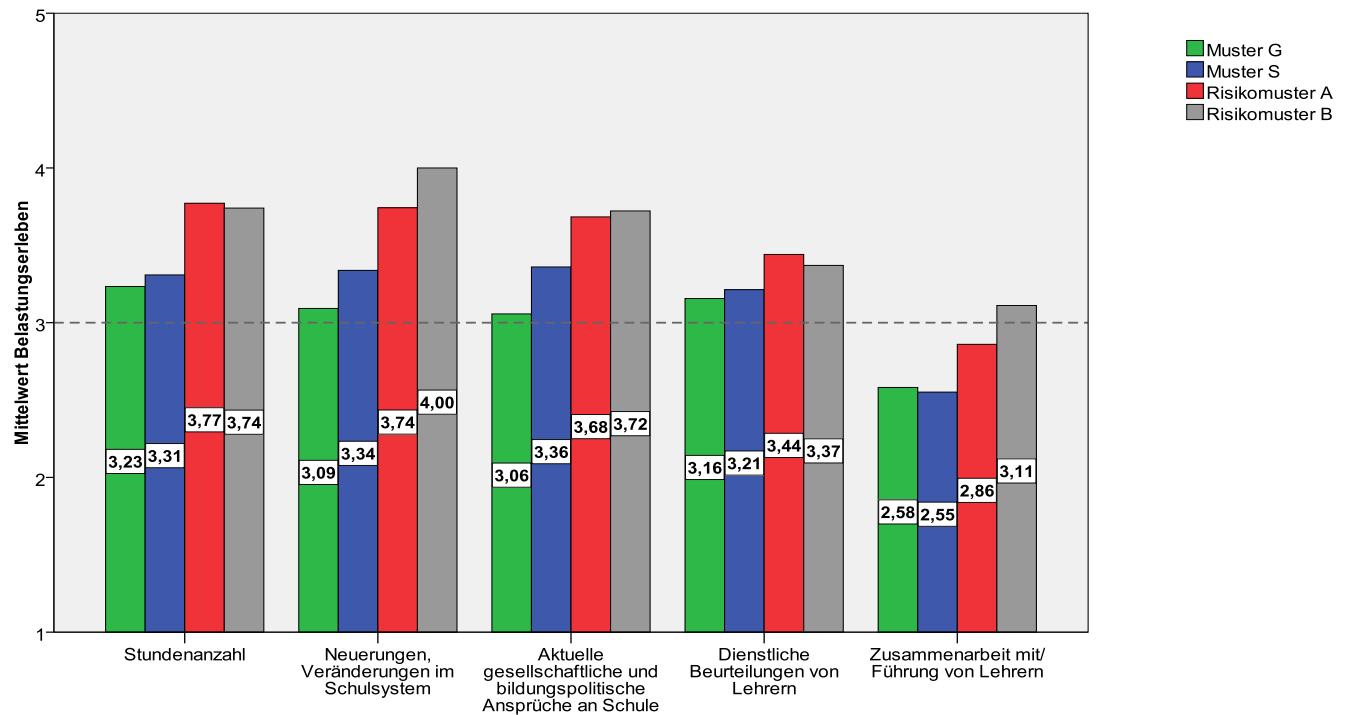


Abbildung 5.1.37: Belastungserleben der Schulleitungen bei ausgewählten Arbeitsbedingungen, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit (Skala von 1= „belastet mich gar nicht“ bis 5= „belastet mich stark“; $n = 463$; $SD_{min} = 0.88$ bis $SD_{max} = 1.40$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Zur Ermittlung, zwischen welchen AVEM-Mustern pro Arbeitsbedingung jeweils signifikante Unterschiede bestehen, wurden Post-hoc-Tests mittels T2 nach Tamhane gerechnet, da die Homogenität der Fehlervarianzen teilweise nicht gegeben war. Die Tests ergaben signifikante Unterschiede mit $p \leq .01$ bei der Stundenanzahl zwischen G und A, bei den Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem zwischen G und A, G und B sowie S und B, bei den aktuellen Ansprüchen an Schule zwischen G und A sowie G und B, bei der Zusammenarbeit mit/Führung von Lehrern zwischen G und B sowie S und B (siehe Anhang 4.6 b). Die Resultate sind damit weitgehend hypothesenkonform: Der Hypothese 8 entsprechend erleben diejenigen Schulleitungen, die sich einem Risikomuster zuordnen lassen, eine signifikant höhere Belastung bei den genannten Arbeitsbedingungen (außer bei den dienstlichen Beurteilungen von Lehrkräften), als diejenigen, die sich v.a. dem Muster G zuordnen lassen. Darüber hinaus ist die Abweichung im Belastungserleben zwischen Schulleitungen mit den Risikomustern A und B bei

„Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem“ und bei „Zusammenarbeit mit/Führung von Lehrern“ auffällig, wenn auch nicht signifikant: Diese beiden Arbeitsbedingungen werden offenbar von denjenigen Schulleitungen, die entsprechend des Risikomusters B durch Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negativen Emotionen charakterisiert sind, als besonders belastend erlebt.

Die Ergebnisse zum Belastungserleben von Arbeitsbedingungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen und diskutieren: Grundsätzlich bewerteten Schulleitungen die ihnen zur Einschätzung vorgelegten Arbeitsbedingungen als eher wenig bis mittel belastend. Dieses Gesamtbild deckt sich mit bisherigen Befunden in der Literatur (vgl. z.B. Behr et al., 2003) und passt zu den relativ günstigen Verteilungen der AVEM-Muster mit weniger Risikomustern und mehr Mustern G und S bei den Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrern der vorliegenden Stichprobe (vgl. 5.1.1.1). Auf den ersten Plätzen beim Belastungserleben der Schulleitungen liegen – in Abweichung von den Lehrkräften der Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004) und stimmig zu den vorab angestellten Vermutungen – die Anzahl an Unterrichtsstunden, die Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem und die aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Ansprüche an Schule. Diese drei Arbeitsbedingungen beurteilten jeweils über 50 % der Schulleitungen als eher oder stark belastend. Die Anzahl an Unterrichtsstunden rangierte bei den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie (vgl. ebd.) auf dem dritten Platz nach dem Verhalten schwieriger Schüler und der Klassenstärke, d.h. von der Rangreihe her gesehen gewinnt das Ausmaß an Unterrichtsverpflichtung bei den Schulleitungen noch an Bedeutung. Die Schulleitungen haben damit – gerade durch die direkte, unmittelbare, kritische Einschätzung dieser Arbeitsbedingung – die unter 5.1.2.3 berichteten Ergebnisse zur Unterrichtsverpflichtung untermauert und ein deutliches Signal gesetzt, die Unterrichtsverpflichtung zum Gegenstand der Diskussion um Optimierungsmöglichkeiten ihrer Belastungssituation zu machen. Bei den beiden anderen als vergleichsweise belastend eingeschätzten Arbeitsbedingungen ist auffällig, dass es sich nicht um etwas klar Umrissenes und damit möglicherweise leichter Veränderbares handelt, sondern um prinzipielle Aspekte des deutschen Schulsystems und der deutschen Gesellschaft: Der Belastungsfaktor „Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem“ betrifft die schulische Bildungspolitik in ihren Grundsätzen und konkretisiert sich vermutlich in sehr vielen, unterschiedlichen Facetten des Aufgabenspektrums der Schulleitungen. Der Belastungsfaktor „Aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche an Schule“ umfasst nicht weniger als den Komplex an gesellschaftlichen und bildungspolitischen Forderungen an die ideale Schule. Er ist vermutlich am schwersten zu greifen, da diese Ansprüche an die Verantwortung der Schulleitungen, ihr berufliches Selbstbild und Selbstwertgefühl appellieren und einen individuellen Umgang der Schulleitungen mit ihnen erfordern. Dass die Schulleitungen diese beiden Faktoren jedoch als relativ belastend beurteilen, zeigt, dass die unter 2.1 skizzierte besondere Führungsherausforderung, wie sie von außen an die Schulleitungen herangetragen wird, nicht spurlos

an ihnen vorüber geht, sondern sich vielmehr in solchen Einschätzungen widerspiegelt. Beide Faktoren können nicht einfach identifiziert und verändert werden; die Ableitung von Empfehlungen zugunsten der Schulleitungen stellt hier eine Herausforderung dar. Im Rahmen der gesamthaften Diskussion werden mögliche Konsequenzen dieser Ergebnisse näher ausgearbeitet. Abschließend konnte – trotz Einschränkungen bei der Anwendbarkeit des statistischen Verfahrens – ein eindrücklicher Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben bei ausgewählten Arbeitsbedingungen, darunter die eben genannten ersten drei Plätze, und den AVEM-Mustern hergestellt werden: Hypothesenkonform erlebten Schulleitungen mit den Risikomustern A und B mehr Belastung bezogen auf bestimmte Arbeitsbedingungen als Schulleitungen, die insbesondere dem Muster G zuzurechnen sind. Dieser Befund erhöht den Handlungsdruck: Falls es gelänge, diese Arbeitsbedingungen im Sinne der Schulleitungen zum Positiven zu verändern, würden mit großer Wahrscheinlichkeit diejenigen Schulleitungen mit den bedenklichen AVEM-Mustern am meisten davon profitieren.

5.1.2.5 *Erholungswert von Pausen*

Auf der Suche nach entlastenden Faktoren im Arbeitsalltag der Schulleitungen wurde auch nach Pausen gefragt ($n = 470$): 11 % der Schulleitungen gaben an, keine Pause zu machen, 63 % dagegen machen eine oder zwei Pausen, weitere 26 % drei oder mehr Pausen von mindestens 10 Minuten Länge pro Tag. Der Erholungswert wird dabei von 54 % als kaum vorhanden oder gering eingeschätzt, von 32 % als mittelmäßig; nur 13 % der Schulleitungen erleben den Erholungswert der Pausen als hoch oder sehr hoch ($n = 460$). Passend zu den vorab angestellten Erwartungen sprechen also die Schulleitungen ähnlich wie die Lehrer der Potsdamer Lehrstudie (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004) den Pausen nicht die ihnen zgedachte Entspannungsfunktion zu.

Um hier den Zusammenhang zu den AVEM-Mustern herzustellen, wurde eine einfaktorielle, univariate Varianzanalyse mit den AVEM-Mustern als festem Faktor und dem Erholungswert der Pausen als abhängiger Variable gerechnet. Dabei ist die Voraussetzung einer Normalverteilung des Erholungswerts der Pausen im strengen Sinne, d.h. gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test, nicht gegeben, die Betrachtung des Q-Q-Diagramms zeigt allerdings eine ausreichende Normalverteilung (siehe Anhang 4.7). Weil die Homogenität der Fehlervarianzen aber nicht vorhanden war (siehe Anhang 4.7) und auch hier die Stichproben ungleich groß waren (dem Risikomuster B gehörten für die folgende Auswertung knapp 50 Personen an, während es für die anderen AVEM-Muster jeweils mehr als doppelt so viel waren), muss das Ergebnis mit Vorbehalt betrachtet werden. Um den genannten Einschränkungen bei den Voraussetzungen Rechnung zu tragen, wurde das Signifikanzniveau konservativ angesetzt, d.h. jeweils mit $\alpha = .01$ statt $\alpha = .05$.

Tabelle 5.1.9: Univariater Effekt des Faktors „AVEM-Musterzugehörigkeit“ auf den Erholungswert von Pausen

Abhängige Variable	Faktor	QS	df	MS	F	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Erholungswert von Pausen	AVEM-Musterzugehörigkeit	16.979	3	5.660	5.677	.001	.037
	Fehler	444.612	446	.997			

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert ist $p < .01$.

Wie in Tabelle 5.1.9 ersichtlich, ergibt sich ein signifikanter Effekt, der besagt, dass sich der eingeschätzte Erholungswert von Pausen je nach AVEM-Musterzugehörigkeit der Schulleitung unterscheidet. Abbildung 5.1.38 veranschaulicht den Zusammenhang.

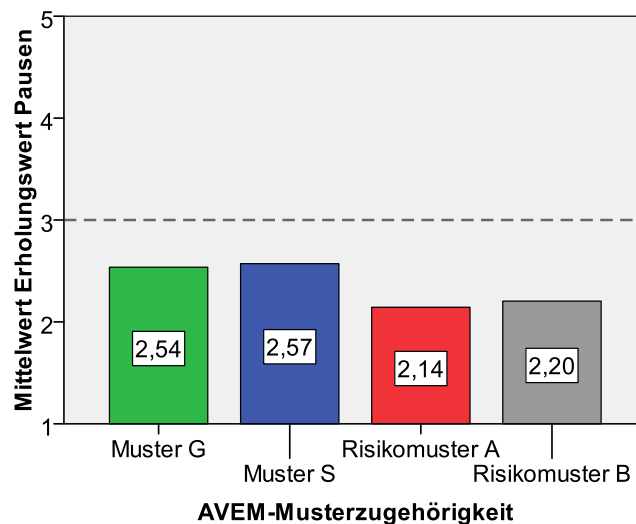


Abbildung 5.1.38: Eingeschätzter Erholungswert von Pausen, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit (Skala von 1 = „kaum vorhanden“ bis 5 = „sehr hoch“; $n = 450$; $SD_{\min} = 0.91$ bis $SD_{\max} = 1.10$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Sehr deutlich zeigt sich der über alle AVEM-Muster hinweg im Mittel gering eingeschätzte Erholungswert der Pausen: Auch Schulleitungen, die sich den Mustern G oder S zurechnen, können die Pausen kaum zur Erholung nutzen. Noch weniger aber können diejenigen in den Pausen entspannen, die Erholung am nötigsten hätten, nämlich die Schulleitungen mit den Risikomustern A und B.

Zur Ermittlung, zwischen welchen AVEM-Mustern jeweils signifikante Unterschiede bestehen, wurden Post-hoc-Tests mittels T2 nach Tamhane gerechnet, da die Homogenität der Fehlervarianzen nicht gegeben war. Die Tests ergaben signifikante Unterschiede mit $p \leq .01$ zwischen G und A sowie zwischen S und A (siehe Anhang 4.7). Die Resultate sind damit hypothesenkonform: Der Hypo-

these 9 entsprechend erleben diejenigen Schulleitungen, die sich v.a. dem Risikomuster A zuordnen lassen, einen signifikant geringeren Erholungswert von Pausen, als diejenigen, die sich den Mustern G oder S zuordnen lassen.

Eine Differenzierung nach Bundesland, Geschlecht und Schultyp wird hier als wenig weiterführend bewertet und daher nicht vorgenommen.

In einer offenen Frage nach den Gründen für den überwiegend fehlenden Erholungswert gefragt, haben $n = 351$ Schulleitungen geantwortet. 50 % der Schulleitungen sehen die Ursachen in ihrer permanenten Ansprechbarkeit, in Gesprächen/Telefonaten mit Lehrern, Schülern, Eltern sowie in Störungen und unvorhergesehenen Ereignissen. 10 % können während der Pausen schlecht abschalten, weil sie sich gedanklich weiterhin mit dem Schulbetrieb beschäftigen, 11 % sehen sich einem zu hohen Arbeitsanfall und Termindruck ausgesetzt und weitere 10 % begründen mangelnden Erholungswert mit schlechten strukturellen Voraussetzungen (z.B. fehlende Rückzugsmöglichkeiten, fehlendes Sekretariat). Die restlichen 20 % Begründungen entfallen auf sonstige Aspekte (z.B. zu kurze Pausen).

Zusammenfassend betrachtet ist nicht die Pausenanzahl problematisch, da der Großteil der Schulleitungen offenbar mehrmals am Tag Pausen macht. Bedenklicher ist die Tatsache, dass diesen Pausen nur eine sehr geringe Entspannungsfunktion zugesprochen wird, sie damit also gar nicht wirklich als Pausen im eigentlichen Sinne genutzt werden können – und das noch am wenigsten von denjenigen, für die sie so wichtig wären, denjenigen mit den Risikomustern nämlich. Besonders im Fokus sind hier die Schulleitungen mit dem Risikomuster A, deren permanent überhöhtes Engagement gepaart mit einer einseitigen Betonung der Arbeit geradezu nach erholsamen Auszeiten „ruft“. Die genannten Gründe für fehlende Pausenerholung decken sich dabei zum großen Teil mit dem in der Forschungsliteratur zu Arbeitsbedingungen von Schulleitungen aufgeführten Phänomen der „Fragmentarisierung“ (Schäffer-Külz & Konradt, 2009, S. 63) des Arbeitsablaufs, demnach der Schulleitungsalltag von vielen kurzen, unvorhergesehenen, nicht selbst initiierten und unterbrochenen Aktivitäten geprägt ist (ebd.) – mit einem besonderen Schwerpunkt auf ständig wechselnden sozialen Kontakten. Pausen für Schulleitungen insbesondere mit dem Risikomuster A, aber auch für alle anderen individuell und strukturell anhand der von den Schulleitungen selbst gegebenen Hinweise so zu gestalten, dass sie ihre Wirkung entfalten können, ist offenbar ein weiterer Ansatzpunkt, um die Belastungssituation von Schulleitungen zu optimieren.

5.1.3 Gesundheitszustand

Im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie konnte ein enger Zusammenhang zwischen AVEM-Mustern und Belastungsindikatoren (z.B. körperliche/psychische Verfassung, Beschwerden, Krankentage) aufgezeigt werden (vgl. Schaarschmidt, 2004a; Schaarschmidt, 2004b; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004).

Auch für die Schulleitungen wird untersucht, welche gesundheitliche Relevanz die AVEM-Muster haben.

5.1.3.1 Körperliche/psychische Verfassung und Beschwerden

In Hypothese 10a wurde aufgrund des vermutet hohen Anteils des AVEM-Musters G (vgl. Hypothese 1) ein recht positives Gesamtbild erwartet, was die körperliche und psychische Verfassung der Schulleitungen betrifft.

Die deskriptiven Ergebnisse fallen hypothesenkonform aus: Die körperliche Verfassung wird von den Schulleitungen als eher gut beurteilt, wobei die Werte des Bundeslands Baden-Württemberg und die der männlichen Schulleiter augenscheinlich geringfügig höher liegen (vgl. Abbildung 5.1.39). Generell geben nur 10 % der Schulleitungen Werte unterhalb des Skalenmittelwerts an, schätzen ihre körperliche Verfassung also eher negativ ein.

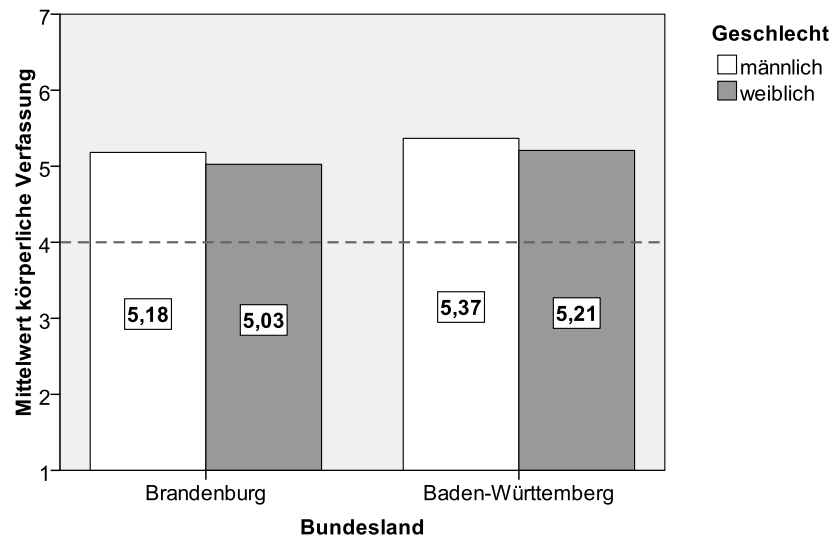


Abbildung 5.1.39: Selbst eingeschätzte körperliche Verfassung der Schulleitungen, differenziert nach Bundesland und Geschlecht (7stufige Skala: Höhere Werte entsprechen positiverer Beurteilung; $n = 478$, davon Brandenburg $n = 172$, Baden-Württemberg $n = 306$, Männer $n = 284$, Frauen $n = 194$; $SD_{min} = 1.07$ bis $SD_{max} = 1.34$; markiert ist der Skalenmittelwert)

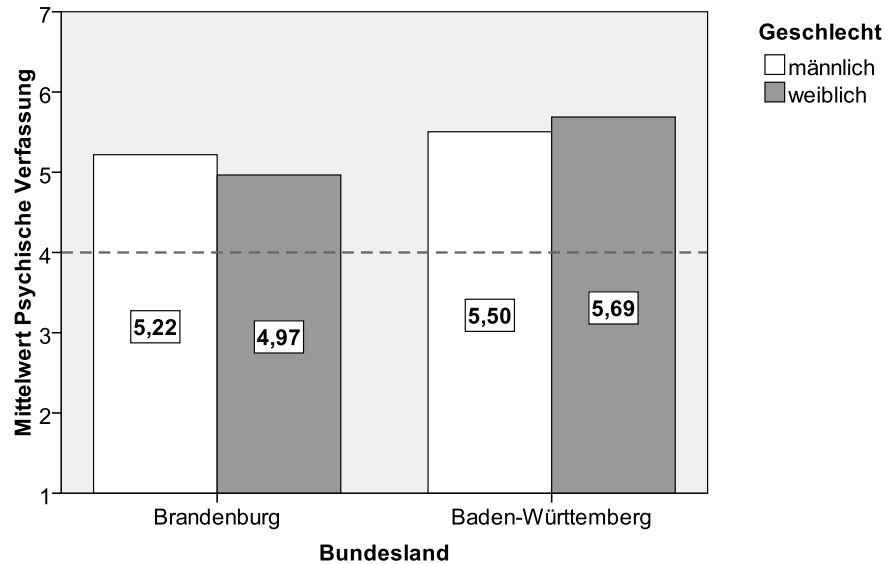


Abbildung 5.1.40: Selbst eingeschätzte psychische Verfassung der Schulleitungen, differenziert nach Bundesland und Geschlecht (7stufige Skala: Höhere Werte entsprechen positiverer Beurteilung; $n = 477$, davon Brandenburg $n = 172$, Baden-Württemberg $n = 305$, Männer $n = 283$, Frauen $n = 194$; $SD_{min} = 0.95$ bis $SD_{max} = 1.15$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Die Einschätzung der psychischen Verfassung fällt ebenfalls eher positiv aus – der Vorhersage entsprechend. Hier geben sogar nur 8 % der Schulleitungen die problematischeren Werte unterhalb des Skalenmittelwerts an. Auffällig ist die gemäß deskriptivem Vergleich etwas günstigere Einschätzung der baden-württembergischen Schulleitungen und innerhalb dieser insbesondere die der Frauen.

Eine deskriptive Differenzierung nach Schultyp ergibt keine wesentlichen Abweichungen in der Einschätzung körperlicher und psychischer Verfassung je nach Schultyp (vgl. Anhang 4.8 a). Der einzige deutliche „Ausreißer“, der relativ niedrige Wert der Gesamtschule für die körperliche Verfassung, kann als wenig aussagekräftig bewertet werden, da der Stichprobenumfang für diesen Schultyp sehr klein ist.

Um hier den Bezug zu den AVEM-Mustern zu erforschen, wurde eine einfaktorielle, multivariate Varianzanalyse mit den AVEM-Mustern als festem Faktor und der körperlichen und psychischen Verfassung als abhängigen Variablen gerechnet. Dabei ist die Voraussetzung der Normalverteilung bei der körperlichen und der psychischen Verfassung sowohl gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test als auch gemäß Sichtprüfung anhand der Q-Q-Diagramme nicht gegeben (siehe Anhang 4.8 b), laut Bortz (1993) ist diese Abweichung bei großen Stichproben – wie sie im Rahmen dieser Arbeit vorliegen – jedoch zu vernachlässigen. Da hier allerdings zudem die Stichproben ungleich groß waren und keine durchgängige Homogenität der Fehlervarianzen und der Varianz-Kovarianz-Matrizen vorlag (siehe Anhang 4.8 b), erfolgt der Einsatz der Varianzanalyse unter einem gewissen Vorbehalt. Um den ge-

nannten Einschränkungen Rechnung zu tragen, wurde das Signifikanzniveau wieder konservativ angesetzt, d.h. jeweils mit $\alpha = .01$ statt $\alpha = .05$ (zu diesem Vorgehen vgl. Bühl, 2008).

Tabelle 5.1.10: Multivariater Effekt des Faktors „AVEM-Musterzugehörigkeit“ auf die körperliche und psychische Verfassung als abhängigen Variablen

Quelle der Variation	Wilks λ	F	df	$df(E)$	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
AVEM-Musterzugehörigkeit	.795	18.941	6.000	934.000	.000	.108

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert ist $p < .01$.

Wie in Tabelle 5.1.10 ersichtlich, ergibt sich ein signifikanter Effekt, der besagt, dass sich die Einschätzung der körperlichen und psychischen Verfassung je nach AVEM-Musterzugehörigkeit unterscheidet. Tabelle 5.1.11 gibt Auskunft über die univariaten Effekte (für die deskriptiven Statistiken siehe Anhang 4.8 b). Abbildung 5.1.41 veranschaulicht den Zusammenhang.

Tabelle 5.1.11: Univariante Effekte des Faktors „AVEM-Muster-Zugehörigkeit“ auf die körperliche und psychische Verfassung als abhängigen Variablen

Abhängige Variable	Faktor	QS	df	MS	F	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Körperliche Verfassung	AVEM-Musterzugehörigkeit	92.643	3	30.881	23.056	.000	.129
	Fehler	626.848	468	1.339			
Psychische Verfassung	AVEM-Musterzugehörigkeit	108.764	3	36.255	36.383	.000	.189
	Fehler	466.352	468	.996			

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert ist $p < .01$.

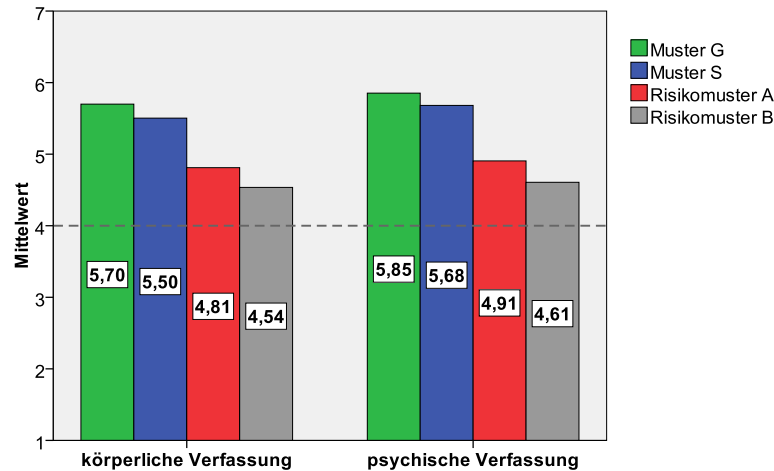


Abbildung 5.1.41: Eingeschätzte körperliche und psychische Verfassung der Schulleitungen, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit (7stufige Skala: Höhere Werte entsprechen positiverer Beurteilung; $n = 472$; $SD_{min} = 0.83$ bis $SD_{max} = 1.26$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Zur Ermittlung, zwischen welchen AVEM-Mustern jeweils signifikante Unterschiede bestehen, wurden aufgrund der eingeschränkten Homogenität der Fehlervarianzen Post-hoc-Tests mittels T2 nach Tamhane gerechnet. Die Tests ergaben sowohl bei der körperlichen als auch bei der psychischen Verfassung signifikante Unterschiede zwischen den Mustern mit $p \leq .01$ außer zwischen den Risikomustern A und B und den Mustern S und G (siehe Anhang 4.8 b). Die Resultate sind damit hypothesenkonform: Der Hypothese 10a entsprechend schätzen diejenigen Schulleitungen, die sich den Risikomustern A und B zuordnen lassen, ihre körperliche und psychische Verfassung signifikant schlechter ein als diejenigen, die sich den Mustern G oder S zuordnen lassen.

Da es in erster Linie darum geht, die Verbindung zwischen AVEM-Musterzugehörigkeit und Belastungsindikatoren nachzuweisen, wird eine zusätzliche Differenzierung nach Bundesland, Geschlecht und Schultyp als wenig weiterführend bewertet und daher nicht vorgenommen.

Die Schulleitungen wurden darüber hinaus gefragt, was sie für ihre körperliche und psychische Verfassung in den nächsten fünf bis zehn Jahren erwarten: eine Verbesserung, keine wesentliche Veränderung oder eine Verschlechterung. Bei $n = 472$ erwartet der Großteil keine Veränderung in der körperlichen (59 %) oder psychischen Verfassung (72 %), 34 % gehen von einer Verschlechterung der körperlichen Verfassung und 19 % von einer Verschlechterung der psychischen Verfassung aus, unter 10 % erwarten jeweils eine Verbesserung. Auch hier zeigt sich in χ^2 -Tests entsprechend Hypothese 10b jeweils ein signifikanter Zusammenhang zu den AVEM-Mustern mit $p = .001$ bei $\chi^2_{(.05;6,n=472)} = 24.064$ bei der körperlichen Verfassung und $p = .000$ bei $\chi^2_{(.05;6,n=471)} = 30.828$ bei der psychischen Verfassung. Gemäß der beiden Effektgrößen $\hat{\omega} = .256$ bei der körperlichen Verfassung und $\hat{\omega} = .226$ bei der psychischen Verfassung kann in beiden Fällen von einem recht starken Effekt gesprochen wer-

den, für die Absicherung eines praktisch bedeutsamen Effekts wäre nur eine Effektgröße von $\hat{\omega} = .210$ nötig gewesen. Die folgenden Abbildungen 5.1.42 und 5.1.43 veranschaulichen die Zusammenhänge: Die angegebenen Prozentwerte addieren sich jeweils pro AVEM-Muster auf 100 %.

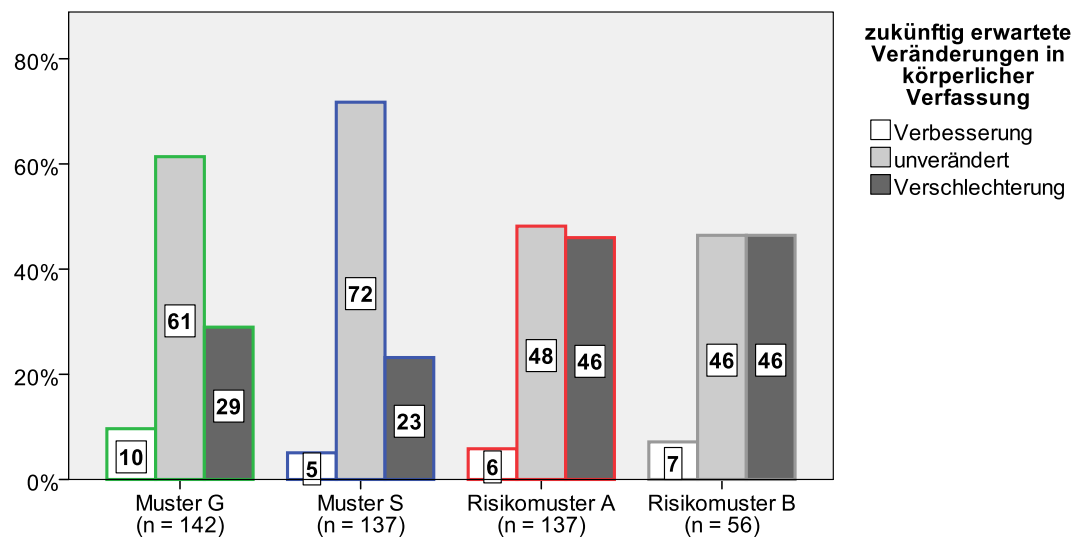


Abbildung 5.1.42: Zukünftig erwartete Veränderungen bei der körperlichen Verfassung, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit ($n = 472$)

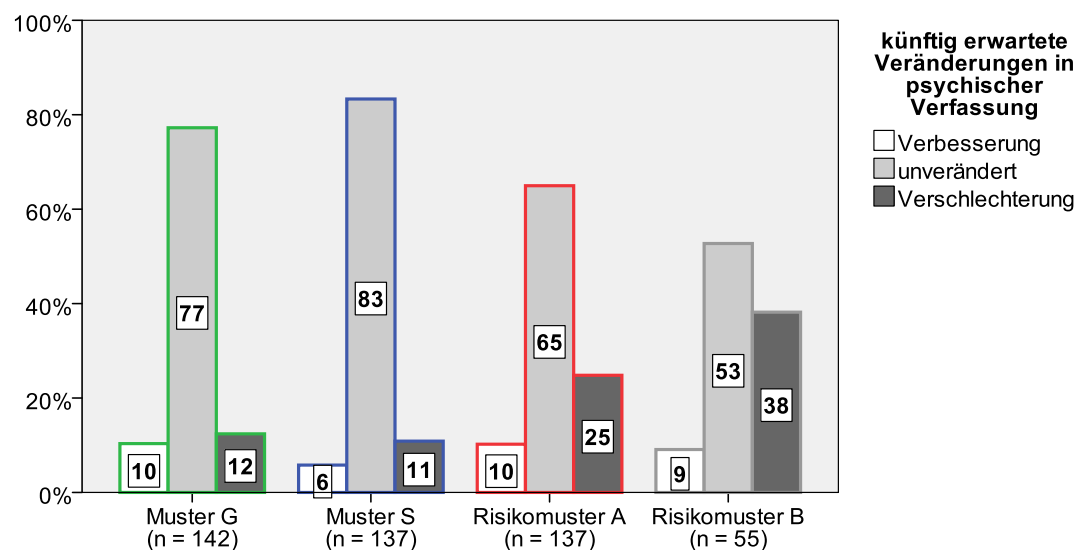


Abbildung 5.1.43: Zukünftig erwartete Veränderungen bei der psychischen Verfassung, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit ($n = 471$)

Schulleitungen mit den Risikomustern A und B geben demnach ungünstigere Prognosen für die Zukunft an, d.h. erwarten vergleichsweise häufiger eine Verschlechterung als Schulleitungen mit den

Mustern S und G. Bei der Einschätzung der zukünftigen körperlichen Verfassung fällt auf, dass die Prozentwerte für beide Risikomuster recht ähnlich ausfallen, hier gehen jeweils 46 % von einer Verschlechterung aus. Bei der Einschätzung der zukünftigen psychischen Verfassung stellen sie sich jedoch unterschiedlich dar. Dort erwarten „nur“ 25 % der Schulleitungen mit Risikomuster A eine Verschlechterung, dem stehen 38 % bei den Schulleitungen mit Risikomuster B gegenüber.

Die Schulleitungen wurden ergänzend zu dieser globalen Einschätzung nach konkreten Beschwerden befragt, die sie in den letzten zwei bis drei Jahren erlebt haben. Wie in Abbildung 5.1.44 ersichtlich und in Übereinstimmung mit Hypothese 10c, geben die Schulleitungen im Großen und Ganzen passend zu der globalen Einschätzung ihrer körperlichen und psychischen Verfassung ein eher geringes Maß an körperlichen/psychischen Beschwerden an, die Mittelwerte befinden sich größtenteils unter dem Skalenmittelwert, der „gelegentlich“ bedeutet. Die augenscheinlich am häufigsten auftretenden körperlich/psychischen Beschwerden decken sich – auch in der Rangreihenfolge – mit denen, die von den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie am häufigsten angegeben wurden: Abgespanntheit, Übermüdung, Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern und Rücken (vgl. Schaarschmidt, 2004b). Dabei ist zu beachten, dass dies die einzigen drei Beschwerden bei den Schulleitungen sind, die den Skalenmittelwert drei „gelegentlich“ überschreiten bzw. knapp erreichen und damit als nennenswerte Beschwerden eingestuft werden müssen, bei den Lehrern waren es deutlich mehr Beschwerden mit einer Ausprägung nahe oder über dem Skalenmittelwert.

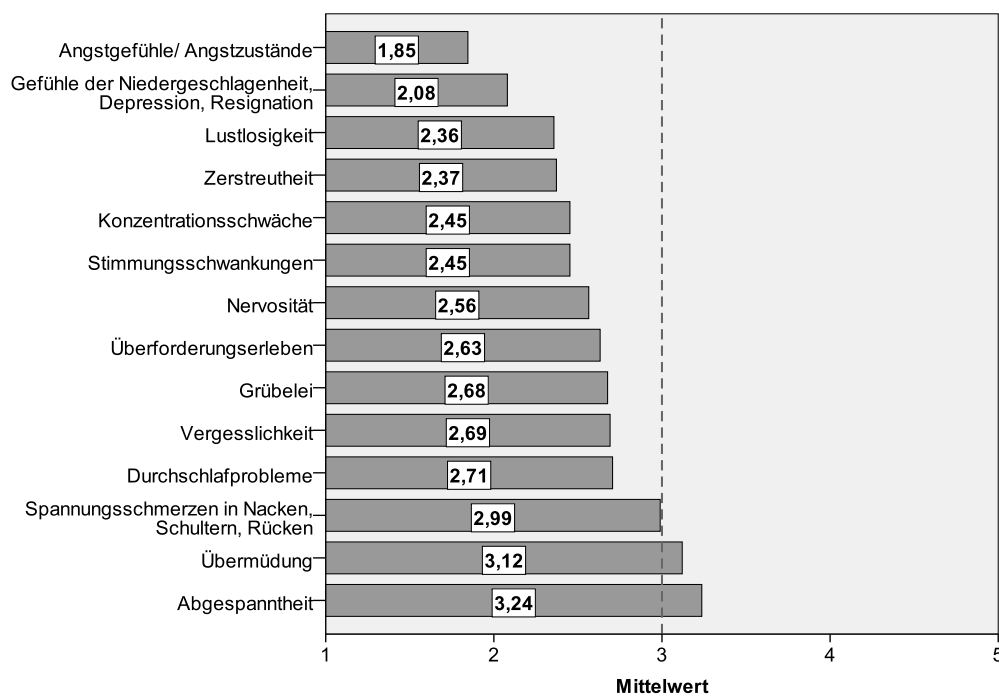


Abbildung 5.1.44: Eingeschätzte Auftretenshäufigkeit von körperlichen/psychischen Beschwerden (Skala von 1 = „nie“ bis 5 = „ständig“; $n = 473$; $SD_{min} = 0.75$ bis $SD_{max} = 1.31$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Aufgrund der bisher aufgefundenen prägnanten Unterschiede zwischen Brandenburg und Baden-Württemberg wurde auch hier eine Differenzierung nach Bundesland vorgenommen, die augenscheinlich durchgängig höhere Werte für Brandenburg zeigt (siehe Abbildung 5.1.45).

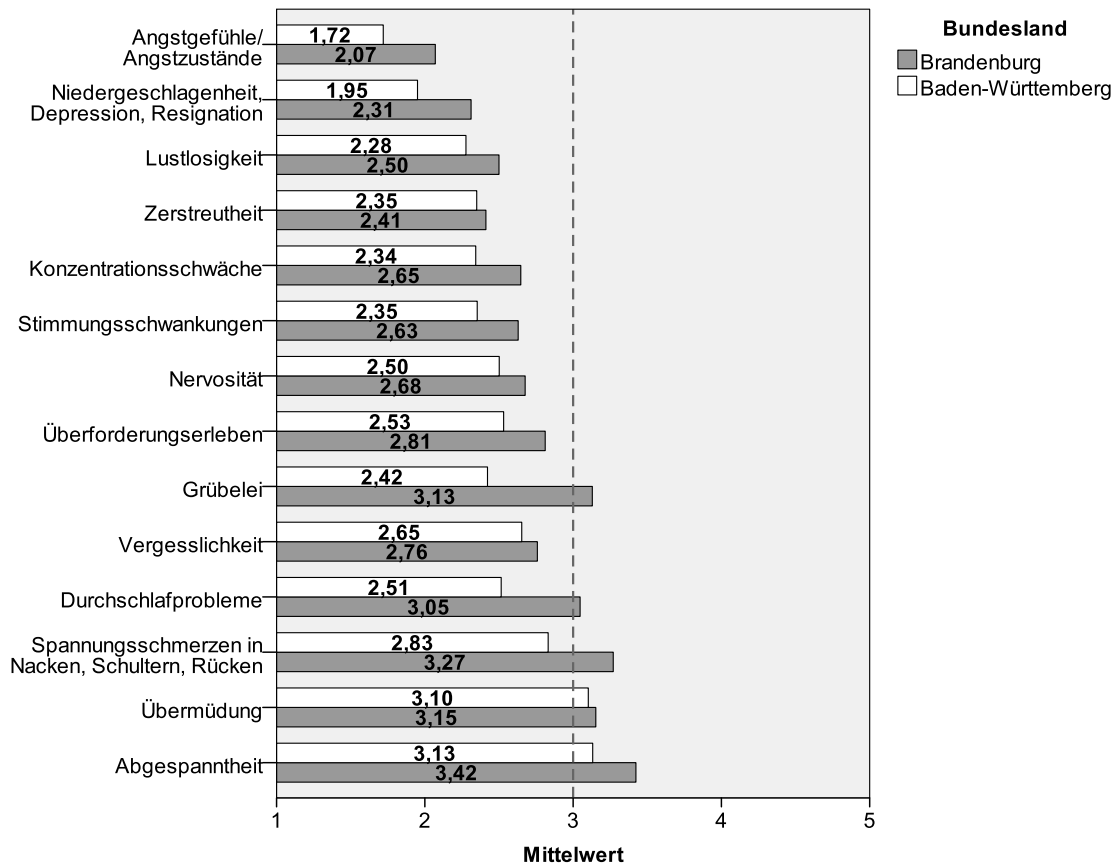


Abbildung 5.1.45: Eingeschätzte Auftretenshäufigkeit von körperlichen/psychischen Beschwerden, differenziert nach Bundesland (Skala von 1 = „nie“ bis 5 = „ständig“; $n = 473$; $SD_{min} = 0.72$ bis $SD_{max} = 1.33$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Hypothese 10c sagte darüber hinaus einen deutlichen Geschlechtseffekt zum Nachteil der Frauen vorher. Abbildung 5.1.46 veranschaulicht die nach Geschlechtern getrennte Verteilung mit durchgängig ungünstigeren Werten für die Schulleiterinnen. Auf eine zusätzliche Differenzierung nach Schultyp wird aufgrund der hohen Komplexität bei der Kombination mit der Vielzahl von Beschwerden verzichtet.

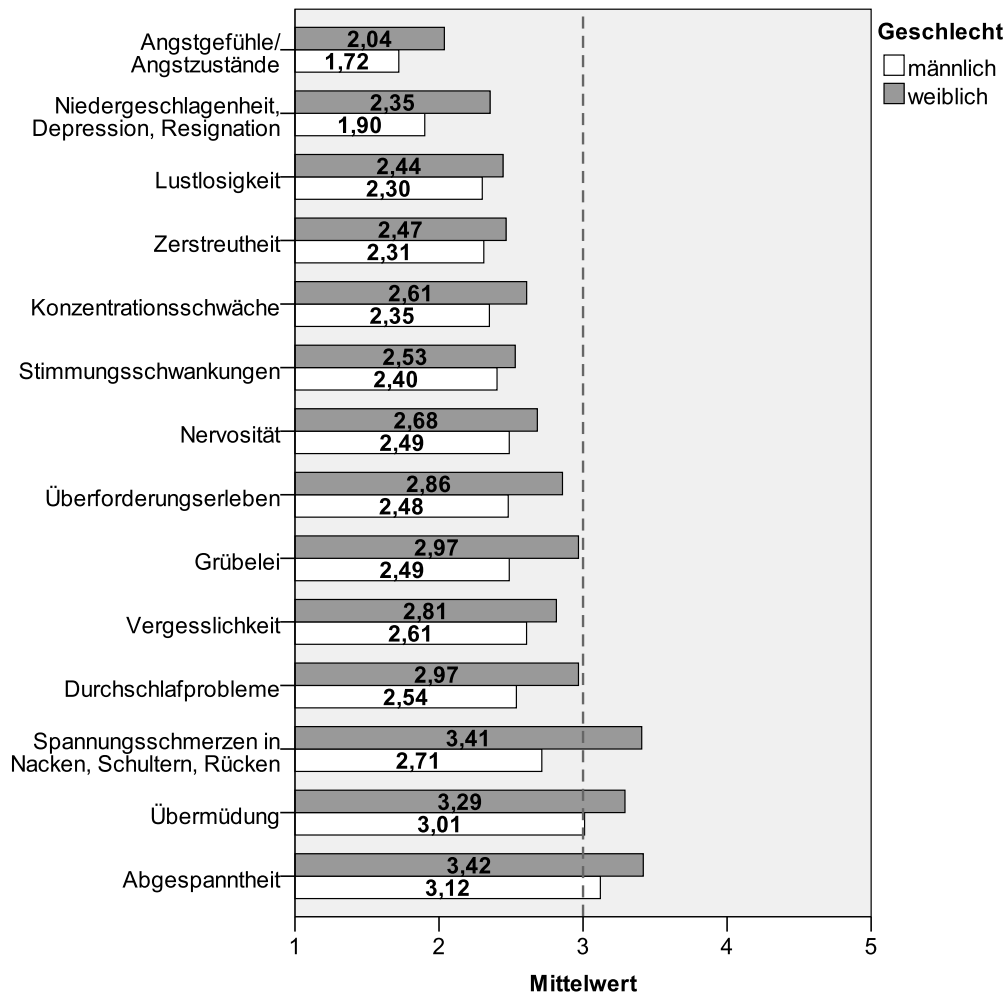


Abbildung 5.1.46: Eingeschätzte Auftretenshäufigkeit von körperlichen/psychischen Beschwerden, differenziert nach Geschlecht (Skala von 1 = „nie“ bis 5 = „ständig“; $n = 473$; $SD_{min} = 0.72$ bis $SD_{max} = 1.33$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Da dieser Geschlechtsunterschied im Rahmen von Hypothese 10c prognostiziert wurde, wird sich an dieser Stelle nicht auf die rein deskriptive Darstellung beschränkt. Um die Differenzen auch inferenzstatistisch zu prüfen, findet eine zweifaktorielle, multivariate Varianzanalyse Anwendung. Als zweiter Faktor fließt das Bundesland in die Analyse ein. Dabei ist die Voraussetzung der Normalverteilung bei den Beschwerden gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test nicht gegeben, auf die Dokumentation der Sichtprüfung über die Q-Q-Diagramme wurde aufgrund der Vielzahl an Beschwerden verzichtet. Die Fehlervarianzen sind jedoch bei 12 der 14 Beschwerden homogen, Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen liegt ebenfalls vor (siehe Anhang 4.8 c). Um den genannten Einschränkungen bei den Voraussetzungen der Varianzanalyse Rechnung zu tragen, wurde das Signifikanzniveau wieder konservativ angesetzt, d.h. jeweils mit $\alpha = .01$ statt $\alpha = .05$ (zu diesem Vorgehen vgl. Bühl, 2008).

Tabelle 5.1.12: Multivariater Effekt der Faktoren „Geschlecht“ und „Bundesland“ auf die Beschwerden als abhängigen Variablen

Quelle der Variation	Wilks λ	F	df	$df(E)$	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Geschlecht	.919	2.850	14.000	455.000	.000	.081
Bundesland	.882	4.331	14.000	455.000	.000	.118
Interaktion Geschlecht*Bundesland	.964	1.219	14.000	455.000	.257	.036

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert ist $p < .01$.

Wie in Tabelle 5.1.12 ersichtlich, ergeben sich sowohl für den Faktor „Geschlecht“ (wie in Hypothese 10c vermutet) als auch zusätzlich für den Faktor „Bundesland“ signifikante Haupteffekte, während kein signifikanter Interaktionseffekt vorliegt. In Anhang 4.8 c sind die univariaten Effekte aufgeführt. Demzufolge geben die Schulleiterinnen eine mit $p \leq .01$ signifikant höhere Auftretenshäufigkeit bei den drei generell am häufigsten auftretenden Beschwerden an, nämlich bei Abgespanntheit, Übermüdung sowie Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern und Rücken. Darüber hinaus sind die Werte der Frauen signifikant höher bei den Beschwerden „Grübeleien“, „Überforderungserleben“ und „Gefühle der Niedergeschlagenheit, Depression, Resignation“. Die Schulleitungen aus Brandenburg erlebten ebenfalls mit $p \leq .01$ in den vergangenen zwei bis 3 Jahren häufiger als ihre baden-württembergischen Kollegen Angstgefühle/Angstzustände, Durchschlafprobleme, Stimmungsschwankungen, Konzentrationschwäche sowie ebenfalls Grübeleien.

Was den Bezug zu den AVEM-Mustern angeht, sagte Hypothese 10c vorher, dass diejenigen Schulleitungen mit den Risikomustern A und B eine größere Auftretenshäufigkeit bezogen auf den Zeitraum der vergangenen zwei bis drei Jahre angeben werden als Schulleitungen mit den Mustern G und S. Um diese Hypothese zu testen, werden die drei Beschwerden herausgegriffen, die am häufigsten auftraten: Abgespanntheit, Übermüdung, Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern und Rücken. Diese Beschwerden werden in einer einfaktoriellen, multivariaten Varianzanalyse mit den AVEM-Mustern als festem Faktor als abhängige Variablen behandelt. Dabei ist zwar jeweils die Voraussetzung der Normalverteilung im strengen Sinne gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test nicht gegeben (siehe Anhang 4.8 c), die Q-Q-Diagramme lassen jedoch auf ausreichende Normalverteilung schließen (siehe Anhang 4.8 d). Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen und der Fehlervarianzen liegt vor (siehe Anhang 4.8 b). Aufgrund der ungleichen Größe der Stichproben wurde jedoch zur Vorsicht auch hier das Signifikanzniveau konservativ angesetzt, d.h. jeweils mit $\alpha = .01$ statt $\alpha = .05$.

Tabelle 5.1.13: Multivariater Effekt des Faktors „AVEM-Musterzugehörigkeit“ auf die drei am häufigsten auftretenden Beschwerden

Quelle der Variation	Wilks λ	F	df	$df(E)$	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
AVEM-Musterzugehörigkeit	.851	8.665	9.000	1134.272	.000	.053

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert ist $p < .01$.

Wie in Tabelle 5.1.13 ersichtlich, ergibt sich ein signifikanter Effekt, der besagt, dass sich die Angaben zur Auftretenshäufigkeit der drei Beschwerden je nach AVEM-Musterzugehörigkeit unterscheiden. Tabelle 5.1.14 gibt Auskunft über die univariaten Effekte. Abbildung 5.1.47 veranschaulicht den Zusammenhang.

Tabelle 5.1.14: Univariante Effekte des Faktors „AVEM-Muster-Zugehörigkeit“ auf die drei am häufigsten auftretenden Beschwerden

Abhängige Variable	Faktor	QS	df	MS	F	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Abgespanntheit	AVEM-Musterzugehörigkeit	39.640	3	13.213	22.071	.000	.124
	Fehler	280.188	468	.599			
Übermüdung	AVEM-Musterzugehörigkeit	29.846	3	9.949	12.180	.000	.072
	Fehler	382.270	468	.817			
Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern und Rücken	AVEM-Musterzugehörigkeit	58.871	3	19.624	12.343	.000	.073
	Fehler	744.076	468	1.590			

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert ist $p < .01$.

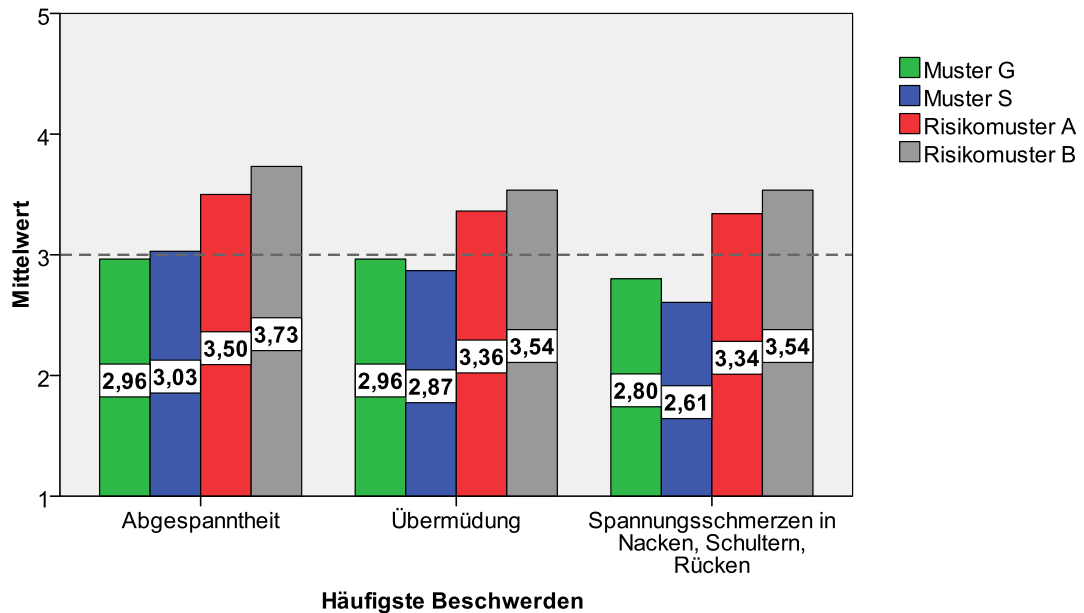


Abbildung 5.1.47: Auftretenshäufigkeit der drei häufigsten Beschwerden, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit (Skala von 1 = „nie“ bis 5 = „ständig“; $n = 472$; $SD_{min} = 0.59$ bis $SD_{max} = 1.38$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Zur Ermittlung, zwischen welchen AVEM-Mustern jeweils signifikante Unterschiede bestehen, wurden Post-hoc-Tests mittels Scheffé gerechnet. Die Tests ergaben bei allen drei Beschwerden signifikante Unterschiede zwischen den Mustern mit $p \leq .01$ außer zwischen den Risikomustern A und B und zwischen den Mustern S und G (siehe Anhang 4.8 d). Die Resultate sind damit hypothesenkonform: Der Hypothese 10c entsprechend geben diejenigen Schulleitungen, die sich den Mustern S oder G zuordnen lassen, eine signifikant geringere Auftretenshäufigkeit bei den drei häufigsten Beschwerden in den vergangenen zwei bis drei Jahren an als Schulleitungen, die sich den Risikomustern zurechnen lassen. Wie in Abbildung 5.1.47 ersichtlich, sind es sogar ausschließlich die Angaben der Schulleitungen mit den beiden Risikomustern, die die Auftretenshäufigkeit der drei Beschwerden in den problematischen Bereich über den Skalenmittelwert „gelegentlich“ hin zu „häufig“ bewegen.

Da es auch hier vor allem darum geht, die Verbindung zwischen AVEM-Musterzugehörigkeit und Beschwerden grundsätzlich zu analysieren, wird eine zusätzliche Differenzierung nach Bundesland, Geschlecht und Schultyp als wenig weiterführend bewertet und daher nicht vorgenommen.

Als generelle Tendenz der hier beschriebenen Befunde muss im Rahmen einer zusammenfassenden Interpretation zunächst festgehalten werden, dass die Ausprägungen aller hier untersuchten Belastungsindikatoren gesundheitlich relativ günstig ausfallen: Die Schulleitungen schätzen ihre körperliche und psychische Verfassung im Mittel recht gut ein, blicken relativ optimistisch in die Zukunft und haben in den vergangenen zwei bis drei Jahren selten bis gelegentlich Beschwerden erlebt. Dieses

Gesamtbild passt zu dem unter 5.1.1.1 diagnostizierten hohen Anteil des Musters G und der Vermutung, dass vor allem diejenigen Lehrkräfte den Schritt in eine Schulleitungstätigkeit tun, die über robuste Gesundheitsressourcen verfügen. Im Vergleich zu den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004b) schneiden die Schulleitungen bei den hier untersuchten Belastungsindikatoren offensichtlich besser ab. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass bei den Angaben durchaus Aspekte der sozialen Erwünschtheit bzw. der positiven Selbstdarstellung eine Rolle gespielt haben mögen. Vor allem bei den allgemeinen Einschätzungen zur eigenen Verfassung ist – gerade bei Führungskräften – eine gewisse Scheu wahrscheinlich, insbesondere die psychische Verfassung kritisch einzuschätzen. Eine solche Tendenz würde auch die Tatsache erklären, dass die Geschlechts- und Bundeslandeffekte bei den allgemeinen Einschätzungen zur eigenen Verfassung nicht so deutlich zu Tage treten wie bei den sehr konkreten Beschwerden, bei denen die Angabe einer hohen Auftretenshäufigkeit weniger „risikobehaftet“ im Hinblick auf das eigene Selbstbild und die externe Wirkung ist.

Trotz des grundsätzlich eher günstigen Bilds sollten jedoch auch einige Befunde berücksichtigt bleiben, die auf Handlungsbedarf hinweisen: 34 % der Schulleitungen gehen von einer Verschlechterung der körperlichen Verfassung in den nächsten fünf bis zehn Jahren aus, 19 % von einer Verschlechterung der psychischen Verfassung. Auch wenn angesichts des relativ hohen Durchschnittsalters der Schulleitungen dieser Stichprobe (vgl. 4.3.1) möglicherweise auch Alterseffekte wirksam werden, ist damit dennoch erhebliches Potenzial benannt, um in der Gegenwart eine Optimierung der Belastungssituation zu erzielen, die in der Zukunft wirksam wird. Was Beschwerden der vergangenen zwei bis drei Jahre angeht, erlebten die Schulleitungen bei genau denselben Beschwerden wie die Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004b) die größten Auftretenshäufigkeiten, nämlich bei Abgespanntheit, Übermüdung und Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern und Rücken. Die Behandlung und Vorbeugung dieser Beschwerden könnte folglich ein weiteres Schwerpunktthema sein, an dem angesetzt werden sollte – und zwar mit der gemeinsamen Zielgruppe Schulleitungen und Lehrer. Bei den Beschwerden traten sehr deutliche Geschlechts- und Bundeslandeffekte auf: Bei allen Beschwerden gaben die Frauen eine größere Auftretenshäufigkeit an als die Männer und die Brandenburger eine größere Auftretenshäufigkeit als die Baden-Württemberger. Darüber hinaus konnten bei der Untersuchung auf Signifikanz der Differenzen bundesland- und geschlechtsspezifische Abweichungen bei ganz bestimmten Beschwerden ermittelt werden: So leiden z.B. besonders die Frauen an Abgespanntheit, Übermüdung, Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern und Rücken, an Überforderungserleben und Gefühlen der Niedergeschlagenheit, Depression und Resignation, während die brandenburgischen Schulleitungen vor allem stärkere Durchschlafprobleme, Angstgefühle/Angstzustände, Stimmungsschwankungen und größere Konzentrationsschwäche wahrnehmen als die baden-württembergischen Schulleitungen. Diese Informationen weisen auf ein unterschiedliches Stresserleben hin, das bei den Frauen eher in Richtung „Erschöpfung“ zu gehen scheint, bei den Brandenburgern

eher in Richtung „emotionaler Unruhe“. Diese differenzierten Informationen sollten genutzt werden, um gezielte vertiefende Analysen durchzuführen (z.B. dahingehend, welche speziellen Probleme die brandenburgischen Schulleitungen beschäftigen und ängstigen). Darüber hinaus können sie ab sofort genutzt werden, um z.B. Entspannungselemente von Schulleitungsfortbildungen je nach Zusammensetzung der Teilnehmer „maßzuschneidern“ und über strukturelle Ursachen nachzudenken. Was den Geschlechtseffekt angeht, können die Resultate beispielsweise als Hinweise darauf gedeutet werden, dass den Frauen insbesondere der Tätigkeitsumfang einer Schulleitung gepaart mit der nach wie vor größeren Doppelbelastung durch Familie und Beruf zu schaffen macht. Um dem explorativ nachzugehen, findet sich ergänzend in Anhang 4.8 e die Aufstellung der Arbeitsstunden in- und außerhalb der Schule, die Gesamtzahl an Arbeitsstunden und die zur Verfügung stehenden Stunden für Erholung und Entspannung jeweils pro Woche, differenziert nach Geschlecht: Diesem deskriptiven Vergleich zufolge gibt es keinen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Schulleitungen, was den wöchentlichen Arbeitsumfang angeht, er beträgt im Mittel nach Angaben der Schulleitungen die immerhin erhebliche Anzahl von 52 Stunden. Desweiteren lässt sich keine Abweichung bei den Arbeitsstunden in- oder außerhalb der Schule feststellen. Betrachtet man jedoch die Stunden, die für Erholung und Entspannung pro Woche zur Verfügung stehen, geben die Frauen im Durchschnitt 16 Stunden, die Männer 20 Stunden an, was als Indiz für eine potenziell stärkere Belastung der Frauen im privaten Bereich durch familiäre Verpflichtungen gewertet werden kann und möglicherweise auch die höheren Angaben bei den genannten Beschwerden mitbedingt hat.

Ganz besonders eindrücklich konnte für alle Belastungsindikatoren der enge Zusammenhang zu den AVEM-Mustern nachgewiesen werden. Wenn auch zum Teil die Voraussetzungen für die angewendeten statistischen Verfahren nur eingeschränkt gegeben waren, so fielen die Ergebnisse doch sehr eindeutig aus: Schulleitungen mit den Risikomustern A und B schätzen ihre körperliche und psychische Verfassung kritischer ein, haben einen pessimistischeren Blick auf die Zukunft und leiden häufiger unter Beschwerden als Schulleitungen mit den Mustern S und G. Dieser Befund stärkt zum einen die konvergente Validität des AVEM-Fragebogens, zum anderen untermauert er die Notwendigkeit, die Arbeitsbedingungen von Schulleitungen so zu gestalten, dass die Entstehung und Aufrechterhaltung von Risikomustern minimiert wird.

Mit diesen Ergebnissen können die Hypothesen 10a bis 10c als bestätigt gelten.

5.1.3.2 *Krankentage*

Gefragt nach ihren Krankentagen im zurückliegenden Schuljahr, gab der Großteil der Schulleitungen, d.h. 51 % der Gesamtstichprobe, an, keinen Tag krank gewesen zu sein. Der zweitgrößte Prozentsatz

an Schulleitungen, d.h. 17 %, war dagegen nach eigener Angabe mehr als sechs Tage krank (vgl. Abbildung 5.1.48).

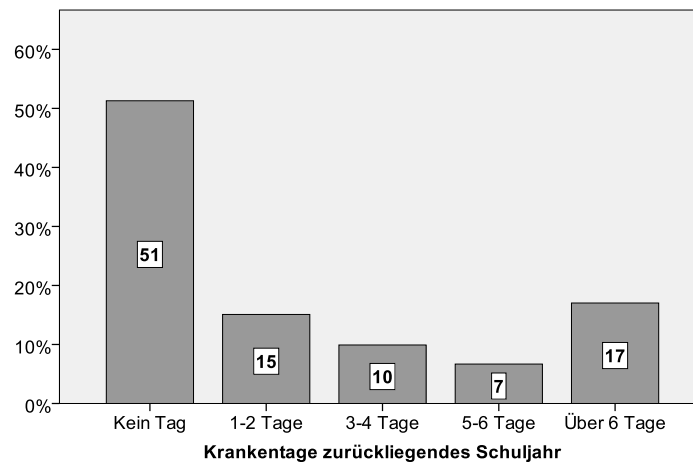


Abbildung 5.1.48: Prozentuale Verteilung Krankentage zurückliegendes Kalenderjahr ($n = 468$)

Im Durchschnitt betrug die Anzahl an Krankentagen der Schulleitungen der vorliegenden Stichprobe $M = 3.32$ ($SD = 6.84$, $n = 463$) und liegt damit – wie in Hypothese 11 vermutet – deutlich unter den sieben bis neun Krankentagen für das zurückliegende Schuljahr, die die Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004) genannt haben. Es sei aber darauf hingewiesen, dass fünf Extremwerte, d.h. Angaben über 60 Krankentage, aus der Analyse ausgeschlossen wurden, um insbesondere die Mittelwertsbildung nicht über die Maßen zu verzerren. In Abbildung 5.1.49 wurde der Durchschnittswert nach Bundesland und Geschlecht differenziert.

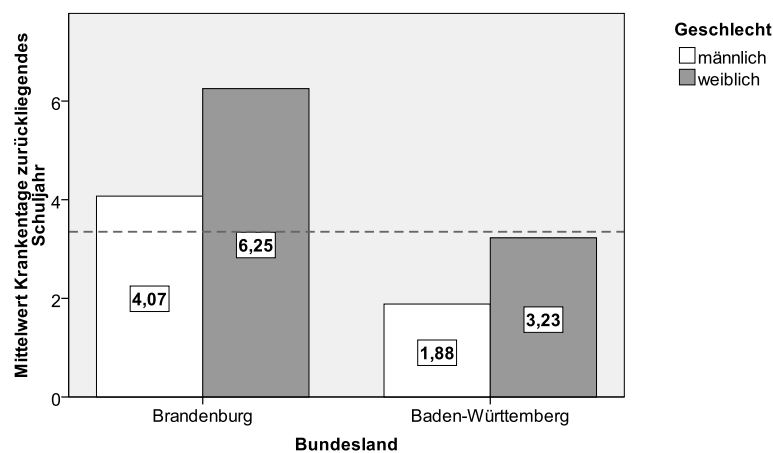


Abbildung 5.1.49: Mittelwert Krankentage zurückliegendes Kalenderjahr, differenziert nach Bundesland und Geschlecht ($n = 458$, davon Brandenburg $n = 158$, Baden-Württemberg $n = 300$, Männer $n = 280$, Frauen $n = 178$; $SD_{min} = 5.13$ bis $SD_{max} = 8.83$; markiert ist der Gesamtmittelwert $M = 3.32$)

Der deskriptive Vergleich lässt auf erhebliche Unterschiede sowohl zwischen den Bundesländern als auch zwischen weiblichen und männlichen Schulleitungen bei den durchschnittlichen Krankentagen schließen – mit höheren Mittelwerten für Brandenburg und die Frauen. Allerdings müssen die vergleichsweise großen Standardabweichungen von $SD_{min} = 5.13$ bis $SD_{max} = 8.83$ Tage einkalkuliert werden.

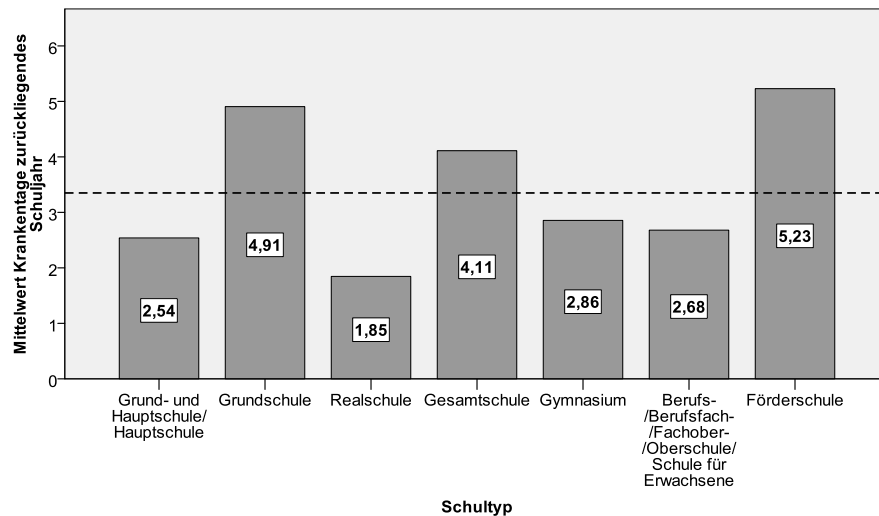


Abbildung 5.1.50: Mittelwert Krankentage zurückliegendes Kalenderjahr, differenziert nach Schultypen ($n = 436$; $SD_{min} = 2.80$ bis $SD_{max} = 10.09$; markiert ist der Gesamtmittelwert $M = 3.37$)

Dasselbe gilt für die Schultypen: Auch diese scheinen sich deutlich zu unterscheiden, was die Anzahl der Krankentage ihrer Schulleitungen angeht, wobei die höchsten Werte bei den Grundschulen, den Gesamtschulen und den Förderschulen zu verzeichnen sind. Ebenfalls müssen aber auch hier die großen Standardabweichungen von $SD_{min} = 2.80$ bis $SD_{max} = 10.09$ berücksichtigt werden, die die Mittelwerte relativieren.

Abbildung 5.1.51 gibt die jeweiligen Mittelwerte der Krankentage je nach AVEM-Musterzugehörigkeit wider.

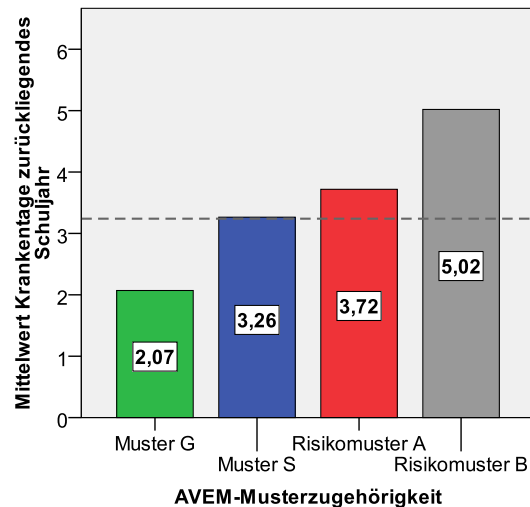


Abbildung 5.1.51: Mittelwert Krankentage zurückliegendes Kalenderjahr, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit ($n = 453$; $SD_{min} = 4.13$ bis $SD_{max} = 9.77$; markiert ist der Gesamtmittelwert $M = 3.24$ mit $SD = 6.67$)

Die Abbildung lässt im Sinne von Hypothese 11 eine klare Staffelung der Krankentage je nach AVEM-Musterzugehörigkeit erkennen: Im Mittel geben Schulleitungen mit dem Risikomuster B die höchsten Werte an, gefolgt von denjenigen mit Risikomuster A, danach denjenigen mit Muster S. Die geringsten Durchschnittswerte nennen die Schulleitungen, die dem gesunden Muster G zuzuordnen sind. Dabei ist die Differenz zwischen dem Muster G und dem Risikomuster B augenscheinlich besonders groß: Die Schulleitungen mit dem Risikomuster B sind im zurückliegenden Schuljahr nach eigener Angabe doppelt so oft krank gewesen wie die Schulleitungen mit dem gesunden Muster.

Um den Bezug zwischen Krankentagen und AVEM-Mustern auch inferenzstatistisch zu prüfen, wird der Kruskal-Wallis-Test mit der AVEM-Musterzugehörigkeit als Gruppenvariable und den Krankentagen als Testvariable verwendet. Die Entscheidung für dieses nicht-parametrische statistische Verfahren fällt aufgrund der in diesem Fall drastischen Abweichungen von den Voraussetzungen der Varianzanalyse. So ist insbesondere die Normalverteilung der Krankentage aufgrund der besonderen Linksschiefe der Verteilung, die auf den hohen Anteil an Schulleitungen mit keinem Krankentag zurückgeht, trotz Ausschluss der Extremwerte in keinster Weise gegeben (siehe Anhang 4.9). Der Kruskal-Wallis-Test ergibt mit $p = .058$ bei $\chi^2_{(.05;3;n=453)} = 7.465$ ein knapp nicht signifikantes Ergebnis, d.h. die mittleren Ränge der Krankentage pro AVEM-Muster unterscheiden sich nicht signifikant (vgl. auch Anhang 4.9). Hypothese 11 kann also streng genommen nicht bestätigt werden. Dieses nicht-signifikante Ergebnis überrascht zunächst angesichts der augenscheinlich so aussagestarken Mittelwertverteilung in Abbildung 5.1.51, ist aber vermutlich auf die hohe Varianz innerhalb der Stichprobe zurückzuführen.

Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse für die formulierten Vorhersagen in Hypothese 11, auch wenn die statistische Signifikanz ausbleibt. Die Schulleitungen geben im Mittel drei Krankentage im vergangenen Schuljahr an. Das sind – ganz im Sinne von Hypothese 11 und passend zu dem bisher diagnostizierten Gesamtbild – vier bis sechs Krankentage weniger, als die Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004) genannt haben. Auch wenn hier – aus Mangel an Möglichkeit – kein direkter statistischer Stichprobenvergleich angestellt wurde, erscheint demzufolge die Vermutung gerechtfertigt, dass der Beruf der Schulleitung in den untersuchten Stichproben mit einem geringeren Krankenstand einhergeht als der der Lehrer. Bei Betrachtung der Verteilung fällt zudem auf, dass die Hälfte der Schulleitungen keinen Tag krank war. Dafür kommen mehrere Erklärungen in Betracht: Zum einen entspricht das Ergebnis den Resultaten zur körperlichen und psychischen Verfassung, die von den Schulleitungen als recht gut beurteilt wurde, und passt zu den relativ geringen Auftretenshäufigkeiten von Beschwerden (vgl. 5.1.3.1): Die Schulleitungen der vorliegenden Stichprobe sind vielleicht einfach vergleichsweise robust und gesund. Zum anderen könnte es auch als Hinweis auf ein ausgeprägtes Pflichtgefühl und professionelles Selbstverständnis als Führungskraft gewertet werden, das eine schnelle Krankschreibung verbietet. Eine dritte Erklärung liegt möglicherweise in prinzipiell funktionierenden strukturellen Bedingungen, die gute Voraussetzungen für die Schulleitungsgesundheit schaffen. Die geringen Werte beim Belastungserleben von Arbeitsbedingungen könnten ein Indiz für diese Begründung sein. Bleibt man bei dieser Erklärung, geben einem die vorliegenden Ergebnisse jedoch durchaus auch Anlass zu kritischen Bemerkungen: Im Mittel fallen die Durchschnittswerte bei einem deskriptiven Vergleich in Brandenburg, bei den Schulleiterinnen und in den Grund-, Gesamt- und Förderschulen deutlich höher aus. Dies sollte eine detailliertere Analyse der jeweiligen Rahmenbedingungen nach sich ziehen. Die mittleren Krankheitstage je nach AVEM-Muster folgen zudem der prognostizierten Reihenfolge B-A-S-G, wenn gleich das Signifikanzniveau verfehlt wird. Demnach sind die Schulleitungen mit Risikomuster B doppelt so oft krank gewesen wie Schulleitungen mit dem gesunden Muster G. Das Ergebnis ist ähnlich wie unter 5.1.3.1 ein Beleg für die konvergente Validität des AVEM, in erster Linie aber verstärkt es einmal mehr den Handlungsdruck: Abgesehen von den gesundheitlichen Einschränkungen für die Schulleitungen selbst sind Krankentage auch rein wirtschaftlich als Kostenfaktor zu werten. Es muss also im Sinne der Schulleitungen, der Schulen und der Gesellschaft sein, Krankentage zu minimieren, und das heißt in diesem Kontext den AVEM-Risikomustern und insbesondere dem Muster B vorzubeugen.

5.1.4 Gesamteinschätzung der Schulleitungstätigkeit

Zum Abschluss wurden den Schulleitungen noch einige Fragen gestellt, die die Gesamteinschätzung ihres Berufs betreffen.

5.1.4.1 Erreichen des Pensionsalters

Auf die Frage „Glauben Sie, dass Ihre Kraft und Ihre Gesundheit ausreichen werden, um den Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters ausüben zu können?“ antworteten 70 % der Schulleitungen mit „ja“, 30 % mit „nein“ ($n = 484$).

Abbildung 5.1.52 zeigt das nach Bundesländern und Geschlecht differenzierte Ergebnisbild. Die Prozentwerte addieren sich jeweils pro Bundesland auf 100%.

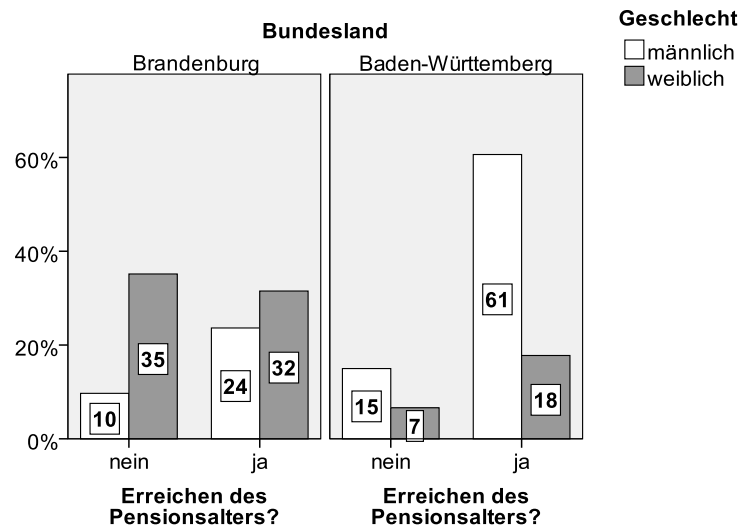


Abbildung 5.1.52: Berufsausübung bis zur Erreichung des gesetzlichen Pensionsalters, differenziert nach Bundesland und Geschlecht ($n = 452$, davon Brandenburg $n = 165$, Baden-Württemberg $n = 287$, Männer $n = 272$, Frauen $n = 180$)

Der deskriptive Vergleich weist auf unterschiedliche Verteilungen in den beiden Bundesländern hin, wobei die unterschiedlichen Anteile an männlichen und weiblichen Schulleitungen pro Bundesland berücksichtigt werden müssen: Während in Brandenburg nur 56 % an die Berufsausübung bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters glauben, sind es in Baden-Württemberg 79 %. Der Prozentsatz von Männern mit „ja“-Stimmen ist dabei um mehr als das Doppelte (Brandenburg) bzw. das Vierfache (Baden-Württemberg) höher als der Prozentsatz von Männern mit „nein“-Stimmen. Das trifft bei den Frauen nur in Baden-Württemberg zu, sie stimmen zweieinhalbmal so oft mit „ja“ wie mit „nein“. In Brandenburg dagegen sind mehr als die Hälfte der Frauen skeptisch, dass ihre Kraft und Gesundheit ausreichen werden, den Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters ausüben zu können.

Abbildung 5.1.53 trennt nach Schultypen. Die Prozentwerte summieren sich dabei pro Schultyp auf jeweils 100%.

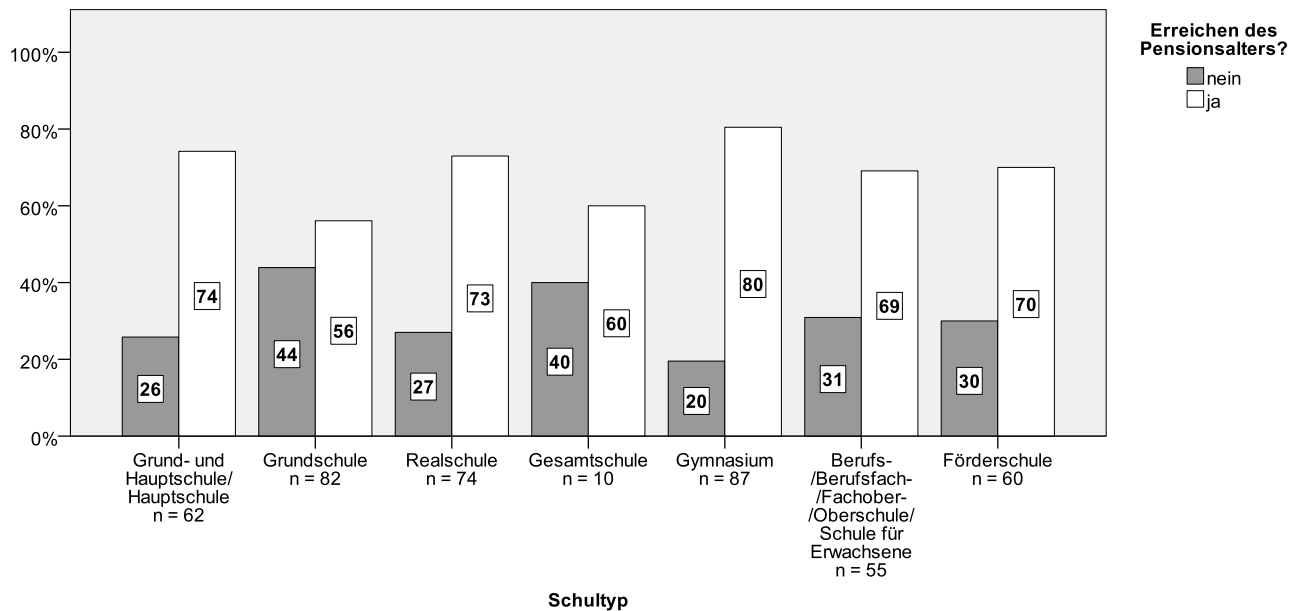


Abbildung 5.1.53: Berufsausübung bis zur Erreichung des gesetzlichen Pensionsalters, differenziert nach Schultyp ($n = 430$)

Der deskriptive Vergleich nach Schultypen lässt erkennen, dass bei allen Schultypen der Prozentsatz derjenigen Schulleitungen, die glauben, dass ihre Kraft und Gesundheit ausreichen werden, den Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters ausüben zu können, größer ist als derjenigen, die das nicht glauben. Bei einigen Schulen sind diese Prozentsätze allerdings näher beieinander als bei anderen, nämlich vor allem bei den Grund- und Gesamtschulen. Das Ergebnis der Gesamtschulen sollte allerdings angesichts der kleinen Stichprobe nicht als zu bedeutsam angesehen werden. Bei den Grundschulen jedoch sind immerhin 44 % der Meinung, dass ihre Kraft und Gesundheit nicht ausreichen werden, um den Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters ausüben zu können. Bei den Gymnasien dagegen vertreten nur 20 % diese Ansicht.

Bei der Analyse dieser Frage liegt es nahe, zusätzlich das Lebensalter bzw. das Dienstalter, also die Jahre einer Tätigkeit als Schulleitungen, heranzuziehen, um explorativ zu untersuchen, ob ältere Schulleitungen und/oder Schulleitungen mit einer längeren Tätigkeitsdauer die Frage häufiger bejahen, da schlicht das Pensionsalter näher gerückt ist. Es ließ sich über eine Rangkorrelation nach Kendalls Tau¹³ mit $p = .312$ bei $\tau = -.04$ und $n = 450$ kein signifikanter Zusammenhang zu der Dauer der bisherigen Schulleitungstätigkeit finden. Dagegen war die Korrelation mit dem Lebensalter, ebenfalls mit Kendalls Tau berechnet, mit $p = .000$ bei $\tau = .18$ und $n = 450$ zweiseitig signifikant, wenn auch die Stärke des Zusammenhangs als gering zu bezeichnen ist (zur Bewertung der Höhe von Korre-

¹³ In SPSS® Statistics 17.0 bzw. PASW® Statistics 18 ist die für diesen Fall empfohlene punktbiseriale Korrelation nicht realisiert. Laut Bühl (2008) kann stattdessen die Rangkorrelation berechnet werden.

lationen vgl. Bühl, 2008). Demnach beantworten diejenigen Schulleitungen, die rein vom Lebensalter her bereits kurz vor der Pensionierung stehen, die Frage nach der Berufsausübung bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters häufiger mit „ja“.

Um auch hier den Zusammenhang zu den AVEM-Mustern zu erforschen, wurde eine Kreuztabelle mit χ^2 -Test gerechnet. Der Test ist mit $p = .000$ bei $\chi^2_{(.05;3;n=447)} = 52.572$ im Sinne von Hypothese 12 signifikant. Die Effektgröße beträgt $\hat{\omega} = .343$ und liegt damit deutlich über der für die Absicherung eines praktisch bedeutsamen Effekts nötigen Effektgröße von $\hat{\omega} = .196$. Abbildung 5.1.54 veranschaulicht den Zusammenhang. Die Prozentwerte addieren sich dabei pro AVEM-Muster auf 100%.

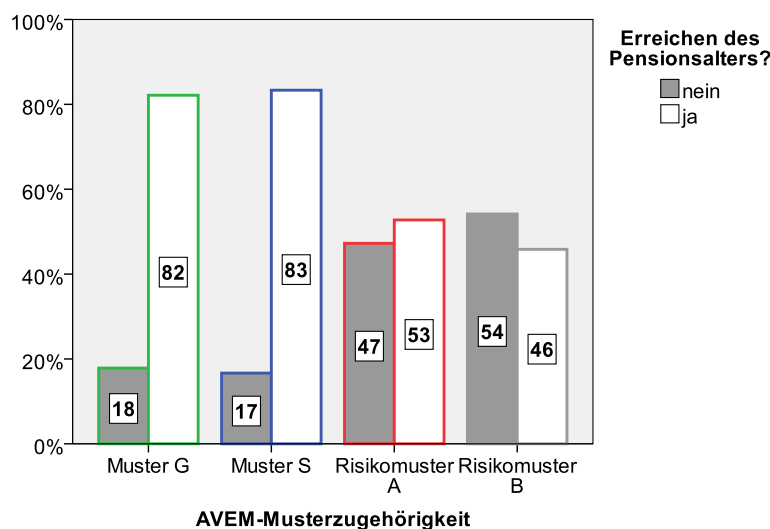


Abbildung 5.1.54: Berufsausübung bis zur Erreichung des gesetzlichen Pensionsalters, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit ($n = 447$)

Die Abbildung lässt erkennen, dass die Beantwortung der Frage nach dem Glauben an eine Berufsausübung bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters je nach AVEM-Musterzugehörigkeit unterschiedlich ausfällt: Schulleitungen mit den Mustern G und S bejahen die Frage jeweils zu über 80 %. Bei Schulleitungen mit dem Risikomuster A beträgt dieser Prozentsatz nur noch 53 % und kippt bei den Schulleitungen mit Risikomuster B in das umgekehrte Verhältnis. Hier überwiegen sogar diejenigen Schulleitungen, die die Frage verneinen. Die standardisierten Residuen des χ^2 -Tests belegen, dass das signifikante Gesamtergebnis vorwiegend auf die relativ hohen Anteile der Risikomuster bei der Beantwortung der Frage mit „nein“ zurückzuführen ist: So beträgt der Wert für die standardisierten Residuen bei Schulleitungen, die sich dem Risikomuster A zuordnen lassen und die Frage verneinen $sr = 3.6$, bei Schulleitungen, die sich dem Risikomuster B zuordnen lassen und die Frage verneinen $sr = 3.1$. Alle anderen Werte für die standardisierten Residuen fallen niedriger aus.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass 70 % der Schulleitungen der Meinung sind, dass ihre Kraft und Gesundheit ausreichen werden, den Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters ausüben zu können. Dennoch sind die immerhin 30 % derjenigen, die das nicht glauben, bedenklich. Der Befund gleich dabei dem Resultat von Rosenbusch et al. (2006), demnach 30 bis 40 % der Schulleitungen gelegentlich den Wunsch verspürten, frühzeitig in den Ruhestand zu gehen. Auch bei dieser Frage treten im Rahmen der vorliegenden Arbeit wieder Bundesland-, Geschlechts- und Schultyp-Unterschiede in Erscheinung: Die pessimistischeren Einschätzungen kommen aus Brandenburg, dort vor allem von den Schulleiterinnen, sowie von den Grundschul-Schulleitungen. Bei Analyse der Frage nach der Berufsausübung bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters konnte zwar eine signifikante, positive Korrelation mit dem Lebensalter identifiziert werden, angesichts der geringen Höhe des Zusammenhangs und der spezifischen Befunde für die Bundesländer, Geschlechter und Schultypen kann das Lebensalter aber nicht als wesentliche Erklärung herangezogen werden. Interessant ist auch, dass keine Korrelation zu den Jahren einer Tätigkeit als Schulleitung bestand: Für die Einschätzung der Erreichung des Pensionsalters scheint es irrelevant zu sein, wie lange jemand den Beruf der Schulleitung bereits ausübt. Die anderen oben genannten Variablen haben offenbar größere Bedeutung. In Bezug auf die AVEM-Muster ergab sich die Bestätigung von Hypothese 12: Während sich die Schulleitungen mit den Mustern S und G in ihrer Einschätzung nicht unterschieden und die Frage jeweils zu 80 % bejahten, stimmten Schulleitungen mit dem Risikomuster A nur noch zu knapp 50 % zu. Über die Hälfte der Schulleitungen mit dem Risikomuster B verneinte die Frage nach ausreichender Kraft und Gesundheit zur Berufsausübung bis zur Erreichung des gesetzlichen Pensionsalters. Dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit, eine Verbesserung der Belastungssituation der Schulleitungen anzustreben: Bei einer verbeamteten Berufsgruppe, bei der fast ein Drittel von Frühpensionierung ausgeht, muss gehandelt werden – schon allein aus Gründen des verantwortungsbewussten Umgangs mit den Geldern des öffentlichen Dienstes. Dabei lenken die Ergebnisse zu dieser Frage besondere Aufmerksamkeit auf Schulleiterinnen, auf Brandenburger Schulleitungen, auf Schulleitungen von Grundschulen sowie auf Schulleitungen, die den Risikomustern zuzuordnen sind.

5.1.4.2 *Erneute Wahl des Schulleiter- und Lehrerberufs*

Am Ende des Fragebogens wurden die Schulleitungen gebeten, sich vorzustellen, dass sie noch einmal die Wahl hätten, ihren Beruf, Schulleiter(in) bzw. Lehrer(in), zu wählen, und anzugeben, wie sie sich entscheiden würden: 84 % würden den Lehrerberuf wieder wählen, nur 16 % nicht ($n = 468$). In ähnlicher Größenordnung würden 81 % den Schulleiterberuf wieder wählen, nur 19 % nicht ($n = 469$). Die weitere Analyse beschränkt sich auf die Frage nach der erneuten Wahl des Schulleiterberufs.

Abbildung 5.1.55 differenziert nach Geschlecht und Bundesland. Die Prozentwerte addieren sich dabei pro Bundesland auf 100 %. Bei der Interpretation müssen die unterschiedlichen Anteile an männlichen und weiblichen Schulleitungen pro Bundesland berücksichtigt werden.

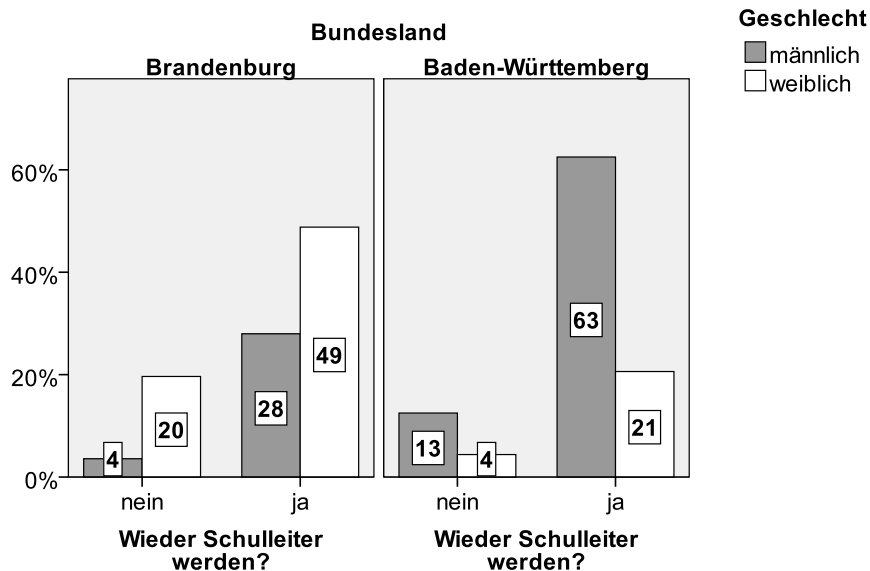


Abbildung 5.1.55: Erneute Wahl des Schulleiterberufs, differenziert nach Bundesland und Geschlecht ($n = 464$, davon Brandenburg $n = 168$, Baden-Württemberg $n = 296$, Männer $n = 275$, Frauen $n = 189$)

Im Unterschied zu der Frage nach der Berufsausübung bis zum gesetzlichen Pensionsalter, die sehr unterschiedlich beantwortet wurde, können sich die Schulleitungen hier in beiden Bundesländern zu einem ähnlichen hohen Prozentsatz vorstellen, den Schulleitungsberuf wieder zu ergreifen: In Brandenburg sind es 77 %, in Baden-Württemberg 84 %. Der Prozentsatz von Männern mit „ja“-Stimmen ist dabei um ein Fünffaches (Baden-Württemberg) bzw. sogar um das Siebenfache (Brandenburg) höher als der Prozentsatz von Männern mit „nein“-Stimmen. Bei den Frauen in Baden-Württemberg ist der Prozentsatz derjenigen, die wieder Schulleiterin werden würden, ebenfalls fünfmal so hoch wie der Prozentsatz derjenigen, die den Beruf nicht wieder wählen würden; in Brandenburg dagegen nur zweieinhalbmal so hoch. Die Schulleiterinnen in Brandenburg geben also vergleichsweise oft an, den Beruf nicht wieder ausüben zu wollen, hätten sie noch einmal die Wahl.

Abbildung 5.1.56 trennt nach Schultypen. Die Prozentwerte summieren sich dabei pro Schultyp auf jeweils 100%.

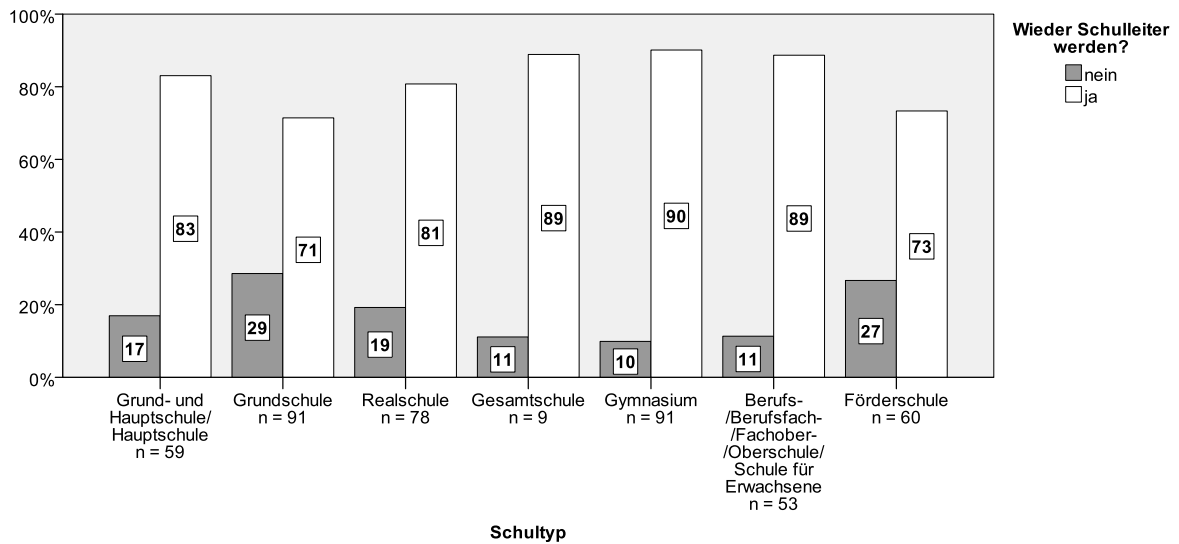


Abbildung 5.1.56: Erneute Wahl des Schulleiterberufs, differenziert nach Schultyp ($n = 430$)

Der deskriptive Vergleich nach Schultypen zeigt, dass bei allen Schultypen der Prozentsatz derjenigen Schulleitungen, die ihren Beruf wieder wählen würden, gegenüber denen, die das nicht tun würden, bei weitem überwiegt. Bei den Grundschulen und den Förderschulen jedoch ist auch ein etwas erhöhter Prozentsatz von Schulleitungen zu verzeichnen, die nicht wieder Schulleitung werden wollen: Dieser Prozentsatz ist dreimal so hoch wie der von Gesamtschulen, Gymnasien oder sonstigen Schulen (z.B. Berufsfachschule).

In einer offenen Frage wurden die Schulleitungen um die Angabe von Gründen für ihre Entscheidung gebeten. $n = 123$ Schulleitungen, die den Beruf wieder wählen würden, beantworteten diese Frage. Die am häufigsten angegebenen Gründe, den Beruf wieder zu ergreifen, sind die großen Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten (38 %) sowie die Vielseitigkeit und der Abwechslungsreichtum der Tätigkeit (15 %). Als weitere Gründe werden „Spaß an der Arbeit“ (12 %), „Herausfordernde Tätigkeit“ (8 %), „Führung und Umgang mit Menschen“ (7 %), „Freiheit, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit“ (4 %) genannt. Weitere 15 % nehmen sonstige Gründe ein. $N = 77$ Schulleitungen, die den Beruf nicht wieder wählen würden, gaben ebenfalls Ursachen an. Sie erklären diese Entscheidung hauptsächlich mit dem damit verbundenen zu großem Stress bzw. der zu großen Belastung (44 %), dem zu hohen Verwaltungsaufwand (10 %) und der unklaren beruflichen Rolle (10 %). Weitere Gründe der Schulleitungen sind: „Schlechte Rahmenbedingungen“ (8 %), „zu geringer Gestaltungsspielraum“ (4 %), „Lust auf andere berufliche Tätigkeit“ (4 %), „zu wenig Anerkennung“ (3 %), „zu viel Verantwortung“ (2 %). Auch hier wurden weitere, vielfältige Gründe genannt, die sich keiner der genannten Kategorien zuordnen ließen (15 %).

Um den Bezug zu den AVEM-Mustern herzustellen, wurde eine Kreuztabelle mit χ^2 -Test gerechnet. Der Test ist mit $p = .000$ bei $\chi^2_{(.05;3;n=459)} = 36.638$ im Sinne von Hypothese 13 signifikant. Die Effektgröße beträgt $\hat{\omega} = .282$ und liegt damit deutlich über der für die Absicherung eines praktisch bedeutsamen Effekts nötigen Effektgröße von $\hat{\omega} = .193$. Abbildung 5.1.57 veranschaulicht den Zusammenhang. Die Prozentwerte addieren sich dabei pro AVEM-Muster auf 100 %.

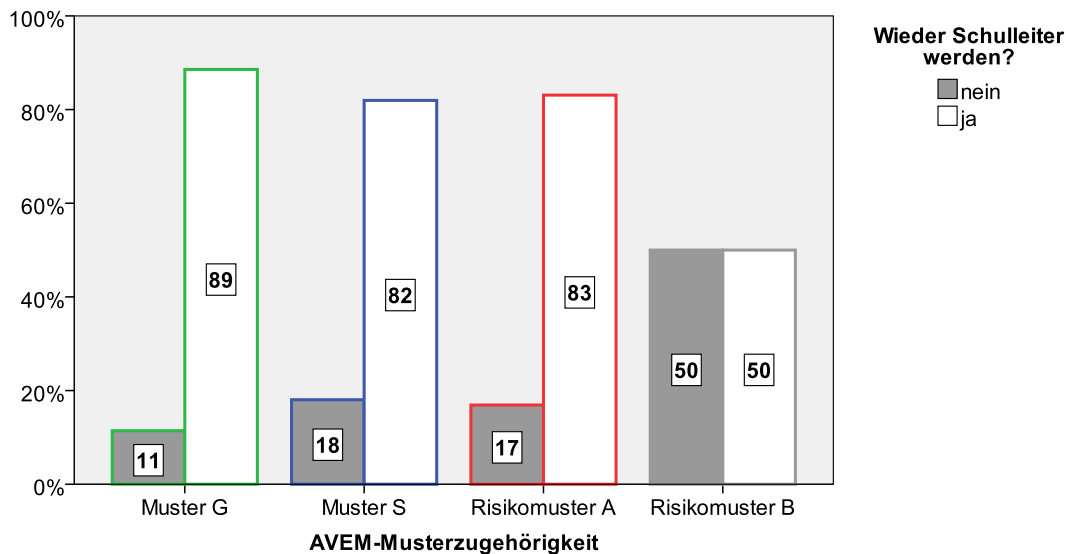


Abbildung 5.1.57: Erneute Wahl des Schulleiterberufs, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit ($n = 459$)

Die Abbildung zeigt, dass die erneute Wahl des Schulleiterberufs je nach AVEM-Musterzugehörigkeit unterschiedlich ausfällt: Während die Unterschiede zwischen Schulleitungen mit den Mustern G, S und sogar dem Risikomuster A eher gering sind, ist die Verteilung bei Risikomuster B deutlich anders. 50 % derjenigen Schulleitungen, die diesem Risikomuster zuzurechnen sind, würden den Beruf nicht wieder ergreifen, während es bei allen anderen AVEM-Mustern nur zwischen 11 % und 17 % sind – sogar bei Risikomuster A. Die standardisierten Residuen des χ^2 -Tests belegen der deskriptiven Darstellung entsprechend, dass das signifikante Gesamtergebnis vorwiegend auf den relativ hohen Anteil des Risikomusters B bei der Beantwortung der Frage mit „nein“ zurückzuführen ist: Der Wert ist hier mit $sr = 5.0$ ausnehmend hoch.

Die Ergebnisse zu der Abschlussfrage der Befragung zusammenfassend ist zunächst zu konstatieren, dass 81 % der Schulleitungen ihren Beruf wieder wählen würden – und zwar mit der Hauptbegründung der großen Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten. Diese Aussage unterstützt die obigen Befunde zum Thema „Autonomie“, weil die Schulleitungen selbst die direkte und – noch wichtiger –

die eindeutig kausale Beziehung zwischen dem Maß an Gestaltungsspielraum und persönlicher Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit herstellen. Dafür spricht auch, dass als eine der Ursachen, den Beruf nicht wieder wählen zu wollen, immerhin noch mit 4 % der Äußerungen „geringe Gestaltungsmöglichkeiten“ genannt werden. D.h. Autonomie scheint einer der entscheidenden Stellhebel zu sein, um die Zufriedenheit mit dem Schulleiterberuf in die positive oder negative Richtung zu beeinflussen. Ein noch höherer Prozentsatz, nämlich 84 %, würde den Lehrerberuf wieder wählen – auch das ein aussagestarkes Ergebnis: Es weist zum einen darauf hin, dass tatsächlich eher diejenigen Schulleiter/-in werden, die vom Lehrersein überzeugt sind, und eher nicht diejenigen, die aus Frustration die Karriereleiter erklimmen. Dies kann auch als Indiz für die angestellte Vermutung des Selbstselektionseffekts gewertet werden, dass in erster Linie Lehrer mit guten Gesundheitsressourcen Schulleitungen werden – was wiederum die positiveren Ergebnisse der Schulleitungen bei den AVEM-Mustern und -profilen erklärt. Abgesehen davon aber bedeutet dieses Bekennen zum Lehrerberuf möglicherweise auch, dass die Unterrichtsverpflichtung (vgl. 5.1.2.3) nicht nur als belastend erlebt wird, sondern durchaus als befriedigend, weil das Lehrer-Sein ausgelebt werden kann. Dazu passt der Grund, der am zweithäufigsten für das Ergreifen des Schulleiterberufs genannt wird, nämlich der Abwechslungsreichtum der Tätigkeit, der man ein Stück Vielfalt nehmen würde, wenn man die Schulleitungen um die Möglichkeit, Unterricht zu geben, bringen würde. Vermutlich muss demnach nicht das Prinzip der zusätzlichen Unterrichtsverpflichtung für Schulleitungen grundsätzlich in Frage gestellt werden, sondern vielmehr deren Umfang. Was Unterschiede je nach Bundesland, Geschlecht oder Schultyp bei der Frage nach der erneuten Wahl des Schulleiterberufs angeht, so überrascht angesichts des deskriptiven Vergleichs, dass dieses Mal die Schulleitungen beider Bundesländer in ähnlicher Höhe positiv entscheiden würden. Ein Geschlechtsunterschied existiert augenscheinlich nur in Brandenburg: Hier sind es wieder die Frauen, die sich bei dieser Wahl häufiger gegen den Schulleitungsberuf entschließen würden. Was die Schultypen angeht, zeigen sich auch bei dieser Frage in Grundschulen und Förderschulen etwas ungünstigere Ergebnisse. Der Bezug zu den AVEM-Mustern fällt signifikant, aber abweichend zu den bisherigen Befunden aus: Die Muster S, G und A unterscheiden sich kaum, was die Antworttendenz bei der Frage nach der erneuten Wahl des Schulleiterberufs angeht, nur zwischen 11 und 17 % der Schulleitungen aller drei Muster, also auch die des Risikomusters A, würden den Beruf nicht wieder wählen. Einzig beim Risikomuster B schnellte der Anteil derjenigen, die eine negative Entscheidung treffen würden, auf 50 %. Damit kann Hypothese 13 nur zum Teil als bestätigt gelten: Es wurde erwartet, dass sich auch diejenigen Schulleitungen mit Risikomuster A, zwar nicht ganz so häufig wie diejenigen mit Risikomuster B, aber doch häufiger als diejenigen mit Muster S und G gegen den Schulleitungsberuf entscheiden würden. Offenbar ist es die ganz spezielle Konstellation des Musters B aus Resignation, verminderter Belastbarkeit, reduziertem Arbeitsengagement und negativen Emotionen, die den Schulleitungen, die diesem Muster zugerechnet werden können, den Beruf verleidet. Bei der offenen Frage,

warum die Wahl gegen den Beruf ausfallen würde, antwortete der Großteil mit dem großen Stress bzw. mit der großen Belastung, die mit dem Beruf verbunden sei, und zwar unabhängig von der AVEM-Musterzugehörigkeit – es lohnt sich also, mit der vorliegenden Arbeit an der Frage anzusetzen, wie diese Belastungssituation der Schulleitungen optimiert werden kann.

5.1.5 Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens

Die Einschätzung des Führungsverhaltens der Schulleitungen spielt eine zentrale Rolle innerhalb der vorliegenden Arbeit. Bevor die Selbsteinschätzungen der Schulleitungen bei denjenigen $n = 12$ Schulen, die sich an dem Führungsfeedback beteiligt haben, in Beziehung zu den Fremdeinschätzungen durch die Lehrerinnen und Lehrer gesetzt werden, findet eine nähere Analyse der Selbsteinschätzung der $n = 484$ Schulleitungen statt, die sich insgesamt an der Befragung beteiligt haben.

5.1.5.1 Ausprägung der Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens

Hypothese 14 betraf zunächst die Ausprägung der Selbsteinschätzungen. Es wurden – gemäß des typischen in der Literatur zu Führungsfeedback immer wieder berichteten Musters – sehr positive Selbsteinschätzungen vermutet. Abbildung 5.1.58 zeigt die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen auf den sechs Führungsskalen. Höhere Werte bedeuten dabei günstigere Einschätzungen.

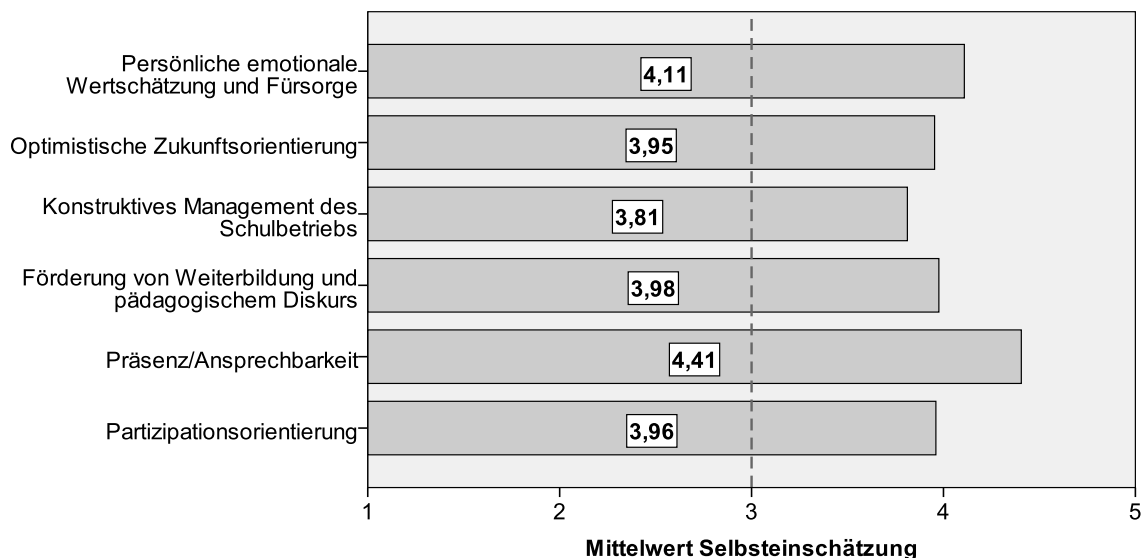
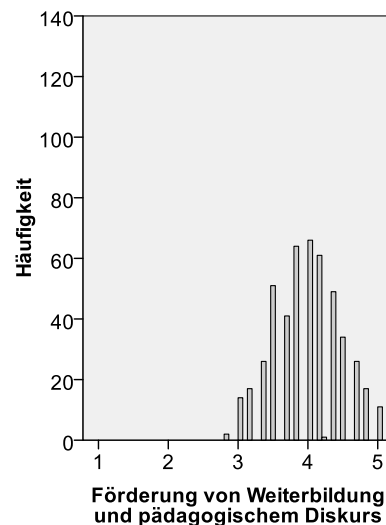
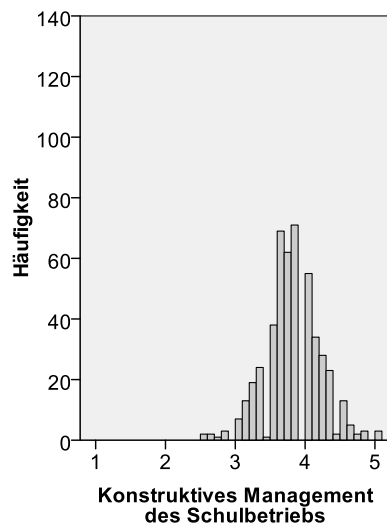
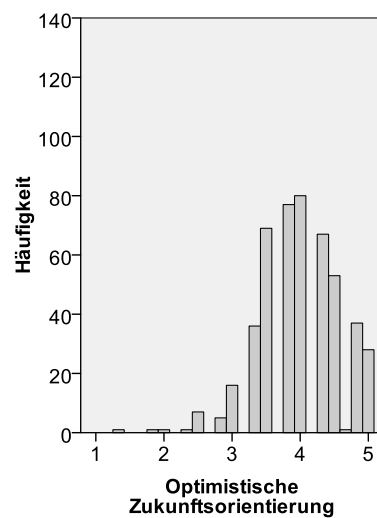
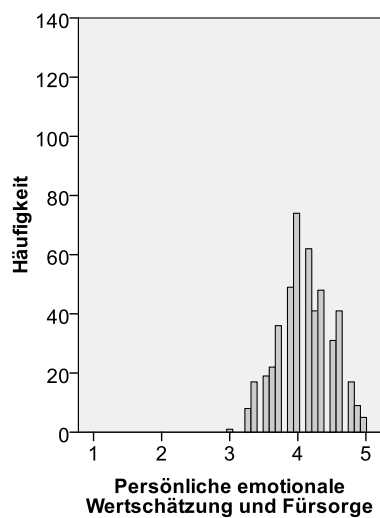


Abbildung 5.1.58: Mittelwerte der Selbsteinschätzung der Schulleitungen auf den sechs Führungsskalen (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“; $n = 480$; $SD_{min} = 0.39$ bis $SD_{max} = 0.59$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Passend zu den hohen Mittelwerten bei den einzelnen Führungsitens (vgl. 4.2.1.2.3) und konform zu Hypothese 14 zeigt sich auch bei den Mittelwerten der Skalen eine im Durchschnitt sehr positive Selbsteinschätzung der Schulleitungen: Sie beurteilen ihr Führungsverhalten im gerundeten Mittel auf allen Führungsskalen mit „trifft überwiegend zu“, das den Skalenwert „4“ umschreibt, und damit deutlich besser als „teils/teils“, das den Skalenmittelwert „3“ bezeichnet. Als besonders ausgeprägt werden die eigene persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern sowie die Präsenz und Ansprechbarkeit erlebt. Die Standardabweichungen sind vergleichsweise gering, was auf geringe interindividuelle Unterschiede in den Einschätzungen schließen lässt. Die folgenden Histogramme lassen die deutlich in Richtung des positiven Pols verschobenen Verteilungen der Selbsteinschätzungen des Führungsverhaltens erkennen:



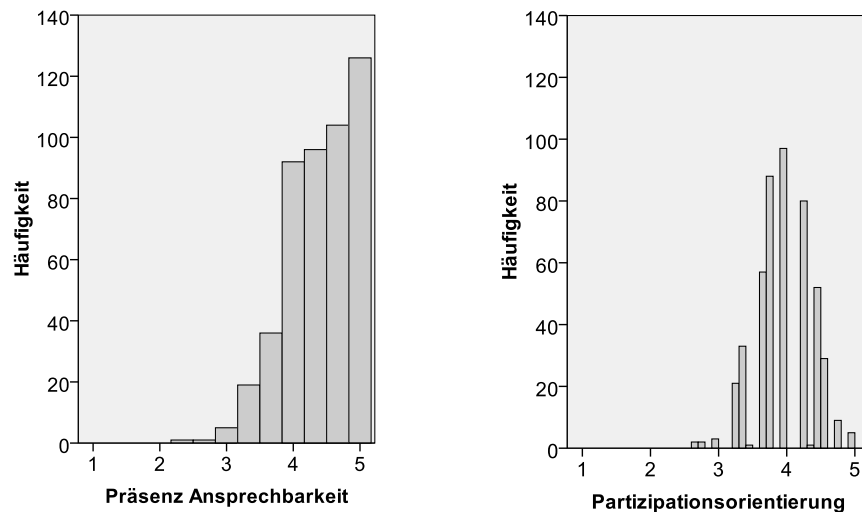


Abbildung 5.1.59: Häufigkeitsverteilungen der Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Schulleitungen auf den sechs Führungsskalen (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“; $n = 480$)

Besonders auffällig ist die Verteilung für die Führungsskala „Präsenz/Ansprechbarkeit“, bei der der größte Anteil unter den Schulleitungen einen Mittelwert von fünf mit der Umschreibung „trifft völlig zu“ aufweist. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass diese Schulleitungen bei jedem einzelnen Item dieser Skala den Höchstwert angegeben haben.

Aufgrund der beim AVEM aufgefundenen Bundesland- und Geschlechtsunterschiede wurden auch die Selbsteinschätzungen danach differenziert. Da diesbezüglich keine Hypothese formuliert wurde, fand lediglich ein deskriptiver Vergleich statt (siehe Abbildung 5.1.60). Demnach sind die per Augenschein feststellbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Bundesländer sehr gering. Um diese marginalen Differenzen überhaupt sichtbar zu machen, wurde in der Darstellung nur der obere Ausschnitt der Skala, d.h. vom Skalenmittelwert „3“ aufwärts, ausgewählt.

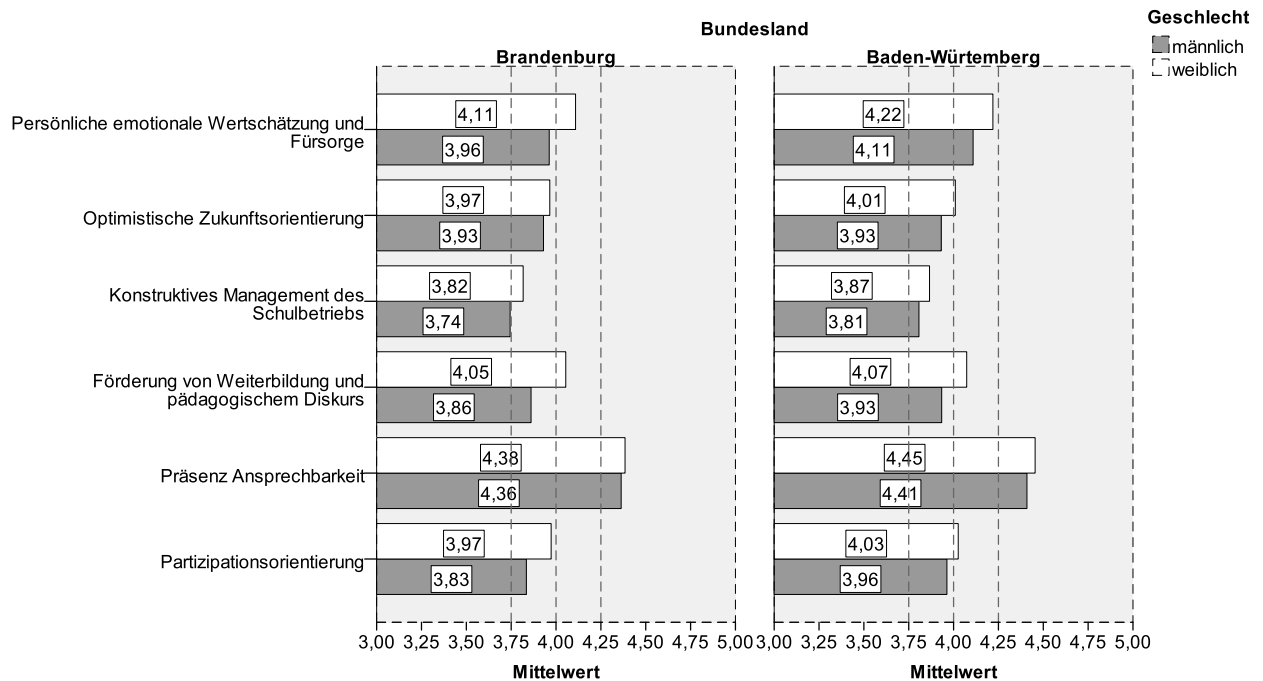


Abbildung 5.1.60: Mittelwerte der Selbsteinschätzung der Schulleitungen auf den sechs Führungsskalen, differenziert nach Bundesland und Geschlecht (Skalenausschnitt von 3 „trifft teils/teils zu“ bis 5 „trifft völlig zu“ inklusive Orientierungslinien; Brandenburg $n = 173$, Baden-Württemberg $n = 306$; Männer $n = 285$, Frauen $n = 194$; $SD_{min} = 0.32$ bis $SD_{max} = 0.66$)

Beim deskriptiven Vergleich der Geschlechter schätzen die Schulleiterinnen ihr eigenes Führungsverhalten tendenziell noch etwas günstiger ein als die Schulleiter – und zwar auf allen Skalen sowohl in Brandenburg als auch in Baden-Württemberg. Größere Differenzen mit höheren Werten für die Schulleiterinnen sind dabei bei der persönlichen emotionalen Wertschätzung und Fürsorge und der Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs zu verzeichnen. Was den Bundeslandvergleich angeht, geben die Schulleitungen des Landes Baden-Württemberg grundsätzlich geringfügig höhere Werte an als ihre Kolleginnen und Kollegen aus Brandenburg – noch am deutlichsten bei der emotionalen Wertschätzung und Fürsorge. Rein auf Basis des deskriptiven Vergleichs jedoch erscheinen diese Unterschiede in den Selbsteinschätzungen nach Bundesland und Geschlecht vernachlässigbar.

Zusammenfassend kann im Sinne von Hypothese 14 die außerordentlich positive Selbsteinschätzung der Schulleitungen als bestätigt gelten. Dafür kommen mehrere Erklärungen in Betracht: Zum einen ordnet sich das Ergebnis hervorragend in die Befundlage zum Führungsfeedback ein, demnach sich Führungskräfte grundsätzlich recht milde und positiv beurteilen (vgl. die Herleitung zu Hypothese 14 unter 3.2.1.5). Die zum günstigen Pol verschobene Verteilung gehört typischerweise zu Selbstratings dazu. Eine mögliche Ursache wird in der Literatur dabei generell in einer Selbstüberschätzung der Führungskräfte gesehen, die z.B. durch mangelndes kritisches Feedback der Mitarbeiter

entsteht – weshalb es von besonderem Interesse ist, die Selbsteinschätzungen der Schulleitungen später in Beziehung zu den Fremdeinschätzungen durch die Lehrer zu setzen. Darüber hinaus werden zahlreiche weitere Ursachen diskutiert (vgl. 3.2.1.5). Obwohl das Ergebnis im Lichte dieser Forschung nicht überrascht, überrascht es doch – und zwar im Lichte der bisher geschilderten Ergebnisse der hier vorliegenden Befragung. Die bis hierhin dargestellten Befunde zeigten eine große Differenziertheit und Variabilität der Einschätzungen mit durchaus sehr kritischen Tönen (z.B. was die Einschätzung des eigenen Gesundheitszustands oder die wahrgenommene Autonomie angeht). Vor diesem Hintergrund erscheinen die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens mit ihren marginalen Differenzen je nach Geschlecht und Bundesland besonders „holzschnittartig“, eben fast verwunderlich für diese Stichprobe. Das führt zu einer weiteren möglichen Ursache, die den konstruierten Fragebogen in den Mittelpunkt rückt: Möglicherweise sind nicht die Schulleitungen zu „selbstverliebt“ bei der Einschätzung des Führungsverhaltens, sondern der Fragebogen ist zu undifferenziert. Er legt eventuell durch die positive Formulierung der Items eine positive Antworttendenz nahe – dafür sprechen auch die etwas zu leichten Items (vgl. 4.2.1.2.3). Um weitere Anhaltspunkte für die Klärung dieser Frage zu finden, ist es einmal mehr nötig, die Selbsteinschätzung der Schulleitungen an der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zu spiegeln: Ist auch die Fremdeinschätzung sehr stark global positiv und wenig differenziert, spräche das dafür, dass der Fragebogen Unterschiede zu wenig erfasst. Die weitere Diskussion dieses Punktes erfolgt daher, sobald auch die Ergebnisse der Fremdeinschätzung einer näheren Untersuchung unterzogen wurden (siehe 5.2.1). Abschließend sei auf die besonders hohen Mittelwerte bei der Selbsteinschätzung im Bereich „Präsenz/Ansprechbarkeit“ eingegangen, die aus einer Komplett-Bejahung von Items wie „Ich bin immer ansprechbar, wenn ich gebraucht werde“ oder „Ich habe stets ein offenes Ohr für die Anliegen der Lehrerinnen/Lehrer“ resultieren. Unter 5.1.2.5 wurde ausgeführt, welche geringen Erholungswert die Schulleitungen Pausen zuschreiben. Die Hauptursache wurde dabei in der permanenten Ansprechbarkeit gesehen. Die Kombination dieser beiden Ergebnisse lässt vermuten, dass es sich bei dem Thema „Präsenz/Ansprechbarkeit“ um ein heikles Thema bei der Schulleitertätigkeit handelt: Einerseits scheint die permanente Zugänglichkeit der Schulleitungen für die an der Schulfamilie Beteiligten notwendigerweise zu den Aufgaben und Pflichten sowie – wie es scheint – auch zu dem eigenen gewünschten Selbstkonzept dazuzugehören, andererseits wirkt genau das offenbar einer zeitweisen Erholung im Schulbetrieb entgegen. Bei der Gesamtdiskussion wird daher darauf einzugehen sein, wie beides möglich sein kann: Präsenz und Pause.

5.1.5.2 *Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens und arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben*

Wie hängen nun die Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens mit der Einschätzung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zusammen? Auf diese Frage gingen die Hypothesen 15 und 16 näher ein: Hypothese 15 rückte eine AVEM-Dimension, nämlich das „Erfolgserleben im Beruf“, in den Vor-

dergrund und nahm an, dass eine positive Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens, das sich in den tagtäglichen Interaktionssituationen der Schulleitungen mit den Lehrerinnen und Lehrern besonders manifestiert, mit einem hohen beruflichen Erfolgserleben einhergeht. Berufliches Erfolgserleben ist dabei durch Items wie „In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen“ oder „Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich“ definiert. Um diese Hypothese zu testen und darüber hinaus explorativ Aufschluss über weitere Bezüge zwischen AVEM-Dimensionen und der Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens zu gewinnen, wurden partielle Korrelationen gerechnet. „Bundesland“ und „Geschlecht“ wurden dabei als Kontrollvariablen berücksichtigt, da sich deren Einfluss zwar weniger bei den Selbsteinschätzungen des Führungsverhaltens, dafür aber ausdrücklich bei den AVEM-Dimensionen gezeigt hatte. Aufgrund der nicht vorliegenden Normalverteilung der Selbsteinschätzungen zum Führungsverhalten (siehe 5.1.5.1) und der AVEM-Dimensionen (siehe Anhang 4.1) wurde das Signifikanzniveau für die Korrelationen zur Vorsicht auf $\alpha = .01$ festgesetzt. Tabelle 5.1.15 enthält die entstehende Korrelationsmatrix, die deskriptiven Angaben finden sich in Anhang 4.10.

Tabelle 5.1.15: Korrelationsmatrix der Partialkorrelationen zwischen der Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens auf den einzelnen Führungsskalen und den AVEM-Dimensionen (Skalensummen) unter Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „Bundesland“ als Kontrollvariablen

	Partielle Korrelation	Subj. Bedeutsamkeit d. Arbeit	Beruf. Ehrgeiz	Verausgabebereitschaft	Perfektionsstreben	Distanzierungs-fähigkeit	Resignations-tendenz	Offensive Problem-bewältigung	Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit	Erfolgserleben im Beruf	Lebens-zufriedenheit	Erleben sozialer Unterstützung
Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge												
	<i>r</i>	.07	.02	.07	.15	-.01	-.10	.25	.21	.24	.21	.12
	<i>p</i>	.153	.734	.145	.001	.819	.037	.000	.000	.000	.000	.008
Optimistische Zukunftsorientierung												
	<i>r</i>	.06	.12	.01	-.07	.11	-.28	.33	.20	.25	.25	.14
	<i>p</i>	.202	.011	.900	.115	.013	.000	.000	.000	.000	.000	.003
Konstruktives Management des Schulbetriebs												
	<i>r</i>	.04	.15	.06	.12	.11	-.25	.35	.31	.30	.22	.13
	<i>p</i>	.422	.001	.209	.008	.017	.000	.000	.000	.000	.000	.004
Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs												
	<i>r</i>	.03	.03	.03	.09	-.05	-.10	.25	.06	.13	.07	.09
	<i>p</i>	.535	.474	.521	.063	.305	.033	.000	.167	.004	.131	.062
Präsenz Ansprechbarkeit												
	<i>r</i>	.09	-.05	.12	.22	-.13	.02	.14	.17	.16	.12	.08
	<i>p</i>	.043	.247	.009	.000	.006	.742	.002	.000	.001	.011	.082
Partizipationsorientierung												
	<i>r</i>	-.02	-.14	-.04	.06	.04	-.17	.18	.20	.16	.16	.21
	<i>p</i>	.698	.003	.420	.222	.455	.000	.000	.000	.001	.001	.000

Anmerkungen.

- Für alle Partialkorrelationen gilt $df = 469$.
- Es ist jeweils die zweiseitige Signifikanz angegeben. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind Partialkorrelationen mit $p \leq .01$. Grau hinterlegt sind die Partialkorrelationen für die besonders interessierende AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“.

Es sind ausgesprochen klare Zusammenhänge zwischen AVEM-Dimensionen und Selbsteinschätzungen auf den Führungsskalen ersichtlich: Das in erster Linie interessierende „Erfolgs erleben im Beruf“ korreliert konform zu Hypothese 15 signifikant positiv mit der Selbsteinschätzung auf allen Führungsskalen, d.h. Schulleitungen, die ihr eigenes Führungsverhalten positiv einschätzen, erleben sich als beruflich erfolgreicher als Schulleitungen, die das eigene Führungsverhalten weniger positiv einschätzen. Höhere Werte erzielt nur die AVEM-Dimension „Offensive Problembewältigung“, also die aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen, d.h. hier ist der positive Zusammenhang zu der Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens noch deutlicher.

Generell fällt auf, dass die AVEM-Dimensionen, die den Bereich der Widerstandskraft ausmachen, also die Resignationstendenz bei Misserfolg, die offensive Problembewältigung sowie die innere Ruhe und Ausgeglichenheit, sowie diejenigen Dimensionen, die den Bereich der Emotionen charakterisieren, also das Erfolgs erleben im Beruf, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung, besonders häufig und vergleichsweise hoch mit der Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens korrelieren. Die drei Führungsaspekte „Optimistische Zukunftsorientierung“, „Konstruktives Management des Schulbetriebs“ und „Partizipationsorientierung“ weisen dabei zu allen, die Führungsskala „Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge“ zu fast allen AVEM-Dimensionen dieser Bereiche substantielle Zusammenhänge auf. Im Bereich des Arbeitsengagements – gekennzeichnet durch die AVEM-Dimensionen „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „beruflicher Ehrgeiz“, „Verausgabebereitschaft“, „Perfektionsstreben“ und „Distanzierungsfähigkeit“ – dagegen kommen weniger signifikante Korrelationen in geringerer Höhe vor. Die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, also der Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben, steht beispielsweise mit keiner Selbsteinschätzung auf den Führungsskalen in signifikantem Zusammenhang. Es seien noch zwei weitere einzelne Beobachtungen aus der Matrix herausgegriffen: Die AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ korreliert mit fast allen Führungsskalen negativ, was intuitiv Sinn ergibt: Je günstiger eine Schulleitung ihr Führungsverhalten bei den einzelnen Aspekten erlebt, umso geringer schätzt sie die eigene Resignationstendenz bei Misserfolgen ein. Die Selbsteinschätzung auf der Führungsskala „Präsenz/Ansprechbarkeit“ zeigt zudem ein sehr differenziertes Muster an Zusammenhängen zu den AVEM-Dimensionen: Je präsenter sich eine Schulleitung wahrnimmt, umso größer schätzt sie ihre offensive Problembewältigung, ihre innere Ruhe und Ausgeglichenheit und das eigene Erfolgs erleben im Beruf ein, aber ebenfalls umso größer ihre Verausgabebereitschaft, ihr Perfektionsstreben und umso niedriger ihre Distanzierungsfähigkeit. Die Führungsskala „Präsenz und Ansprechbarkeit“ weist dabei als einzige Führungsskala einen signifikanten Zusammenhang zu der AVEM-Dimension der Distanzierungsfähigkeit auf.

Bei dem Versuch einer zusammenfassenden Bewertung der Korrelationen zwischen AVEM-Dimensionen und Selbsteinschätzung auf den Führungsskalen lassen sich Rückschlüsse in zwei Rich-

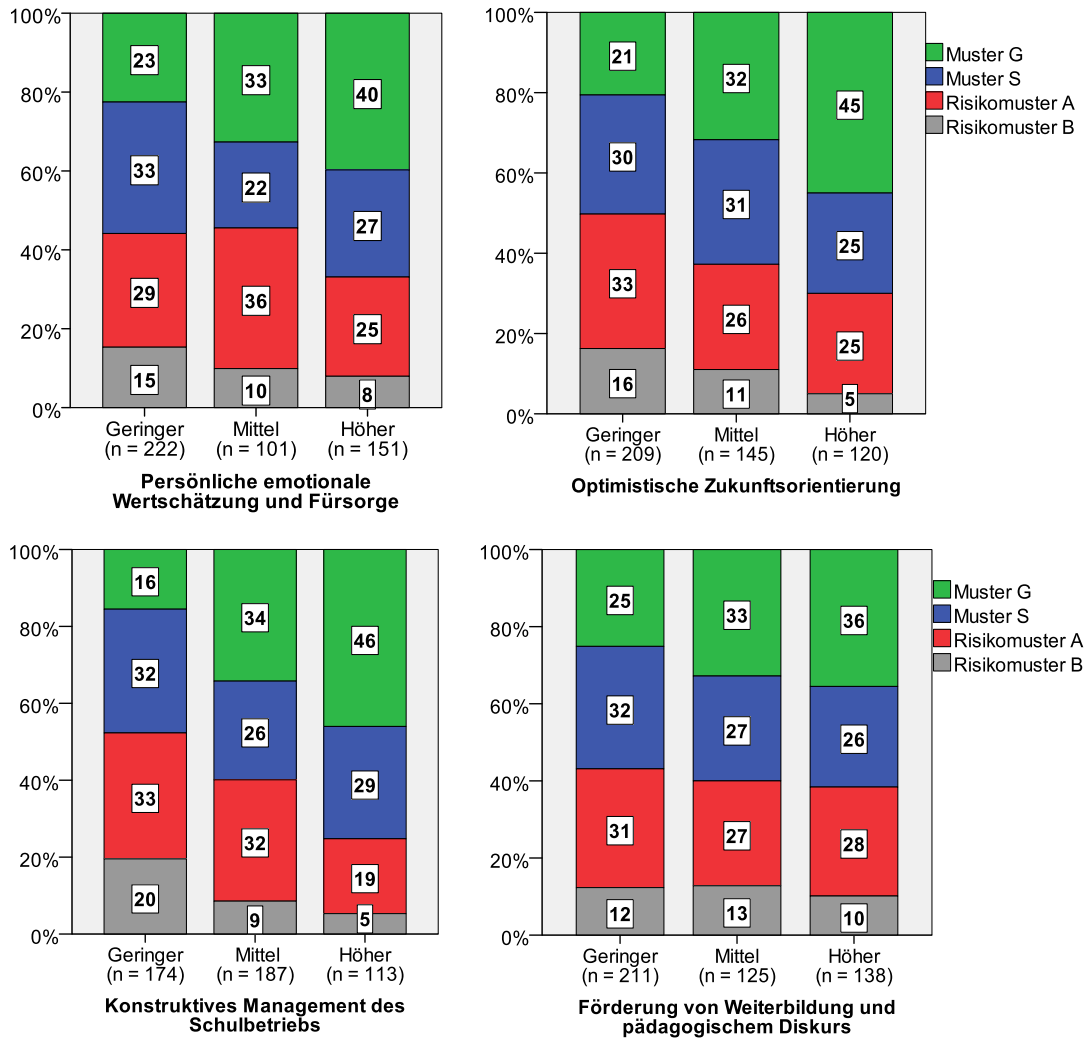
tungen ziehen, zum einen inhaltlich, zum anderen hinsichtlich der Testgüte des Führungsfragebogens. Was zunächst die Qualität des Fragebogens betrifft, kann das berichtete Korrelationsmuster aufgrund seiner Differenziertheit als prägnanter Hinweis auf die konvergente und diskriminante Validität der zusammengestellten Führungsskalen bewertet werden. Gerade die zuletzt berichteten spezifischen Korrelationen zwischen der eigenen Präsenz und Ansprechbarkeit im Schulalltag und den AVEM-Dimensionen spiegeln anschaulich die Ambivalenz dieses Führungsaspektes wider, die sich in den vorherigen Ergebnissen bereits andeutete: Schulleitungen, die sich selbst als präsenter im Schulalltag erleben, nehmen sich zwar als aktiver bei der Problembewältigung, beruflich zufriedener und ausgeglichener wahr, allerdings sind sie auch stärker bereit, sich zu verausgaben, haben einen perfektionistischen Anspruch an die Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung und sind weniger in der Lage, sich von der Arbeit zu distanzieren und abzuschalten. Diese Zusammenhänge sind auch unter inhaltlichem Aspekt sehr wertvoll, da sie Hinweise darauf liefern, wo man bei einer möglichen Intervention zum Thema „Präsenz/Ansprechbarkeit“ ansetzen könnte, nämlich z.B. bei den sehr hohen Anforderungen an sich selbst. Für die diskriminante Validität sprechen darüber hinaus besonders eindrücklich die plausiblen durchweg negativen Korrelationen zwischen den Führungsskalen und der Resignationstendenz bei Misserfolg; die konvergente Validität wird untermauert durch die relativ starken, ausnahmslos positiven und gut begründbaren Zusammenhänge zu der offensiven Problembewältigung als proaktiv steuernder Verhaltensweise und dem Erfolgserleben im Beruf – letzteres vorhergesagt durch Hypothese 15. Diese Indizien für die Validität des Führungsfragebogens sind gerade im Lichte der bisher berichteten Hinweise auf die potenziell zu wenig differenzierenden Items relevant.

Einer inhaltlichen Interpretation der Ergebnisse muss einschränkend das grundsätzliche Problem der Interpretierbarkeit von Korrelationen vorangestellt werden, die lediglich einen Zusammenhang belegen, aber keinen Aufschluss über die Richtung oder die Kausalität dieses Zusammenhangs geben. Darüber hinaus handelt es sich bei den korrelierenden Variablen jeweils um Selbsteinschätzungen, was die Beantwortung der Frage, was zuerst da war, was also Ursache, was Wirkung ist, besonders erschwert, unmöglich oder gar wenig sinnvoll erscheinen lässt. In dem vorliegenden Fall sind folglich beide Ursache-Wirkungs-Richtungen denkbar: Der eine Ansatz unterstellt einen kausalen Einfluss des Führungsverhaltens bzw. der Wahrnehmung dieses Führungsverhaltens auf die Wahrnehmung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Hätte dieser Ansatz Gültigkeit, würde sich eine Schulleitung z.B. unter anderem deshalb ein besonders großes berufliches Erfolgserleben zuschreiben, weil sie – in ihrer Wahrnehmung – den Schulbetrieb außerordentlich konstruktiv handhabt. Dieser Ansatz ist sehr plausibel – aber ebenso plausibel wie der umgekehrte Fall, der von einem kausalen Einfluss des eingeschätzten arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens auf die Führungstätigkeit bzw. deren Wahrnehmung ausgeht. Träfe dieser Ansatz zu, wäre – um im Beispiel zu bleiben – das Management des Schulbetriebs durch eine Schulleitung deshalb besonders konstruktiv oder würde von ihr so wahrge-

nommen werden, weil es von ihrem generell hoch ausgeprägten beruflichen Erfolgserleben gespeist wird. Auch eine dritte Variable, die einen Moderatoreffekt ausübt, wäre denkbar, z.B. die Art, wie optimistisch oder selbstbewusst eine Schulleitung generell auf sich blickt. Diese grundsätzliche mit dem Prinzip von Korrelationen verbundene Frage nach der genauen Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen den korrelierenden Variablen stellt sich einmal mehr aufgrund der besonderen Konzeption des AVEM (vgl. 4.2.1.1), der keine strikt kausalen Beziehungen zwischen arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben einerseits und beruflichen Anforderungen andererseits annimmt, sondern Zusammenhänge aufzeigt mit der Motivation, Hinweise auf optimierende Interventionen zu erhalten. Aus den genannten Gründen wird die Frage der Kausalität an dieser Stelle nicht weiter vertieft, sondern auf die folgende zentrale Aussage konzentriert: Offenbar haben die Selbsteinschätzungen des Führungsverhaltens und zwar besonders die Aspekte der persönlichen emotionalen Wertschätzung und Fürsorge, der optimistischen Zukunftsorientierung, des konstruktiven Managements des Schulbetriebs und der Partizipationsorientierung etwas mit dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben zu tun, und zwar dort vor allem mit dem Bereich der Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen und dem Bereich der Emotionen und weniger mit dem Bereich des Arbeitsengagements. Schulleitungen, die sich selbst eine optimistische Ausstrahlung zuschreiben, den Schulbetrieb nach eigener Einschätzung lösungsorientiert und mit Weitblick organisieren, die Lehrer stark involvieren und ihnen in hohem Maße Wertschätzung entgegenbringen, erleben sich problemzugewandter und zuversichtlicher, sie vertrauen stärker in die eigenen Möglichkeiten, sind zufriedener und ausgeglichener und agieren vor einem stabileren emotionalen Hintergrund – und eben umgekehrt. Unter gesundheitlichem Aspekt scheint es sich also zu lohnen, z.B. im Rahmen von Schulleiterqualifizierungen, nicht nur an dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Schulleitungen anzusetzen, sondern auch an ihrem Führungsverhalten.

Hypothese 16 rückt die AVEM-Muster in den Vordergrund: Aufgrund des vermuteten positiven Zusammenhangs zwischen Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens und Erfolgserleben im Beruf wurde angenommen, dass Schulleitungen, die ihr Führungsverhalten günstiger einschätzen, am häufigsten dem Muster G, gefolgt von Risikomuster A, zugeordnet werden können: Diese Muster sind durch ein besonders hohes Maß an Erfolgserleben gekennzeichnet. Schulleitungen, die ihr Führungsverhalten vergleichsweise positiv erleben, werden gemäß Hypothese 16 am wenigsten häufig dem Risikomuster B angehören, das mit geringem Erfolgserleben verbunden und zudem durch eine pessimistischere Sicht – vermutlich auch auf sich selbst und damit auf das eigene Führungsverhalten – verbunden ist. Abbildung 5.1.61 zeigt die Verteilung der AVEM-Musterzuordnungen je nach Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens. Die Selbsteinschätzungen des Führungsverhaltens auf den einzelnen Skalen wurden dabei nach Perzentilen eingeteilt, um annähernd gleich besetzte Gruppen zu bilden. Dennoch abweichende Prozentwerte entstanden durch die Voreinstellung bei SPSS[®] Statistics 17.0 bzw. PASW[®] Statistics 18, welche die an einem Trennwert liegenden identischen Werte derselben

Gruppe zuordnet. Zu beachten ist weiterhin, dass die Einteilung der Selbsteinschätzungen bei der Ausprägung des jeweiligen Führungsverhaltens in „geringer“, „mittel“ und „höher“ relativ zu sehen ist, da sich der größte Teil der Schulleitungen – wie ersichtlich an der Rechtsschiefe der Verteilungen (siehe oben) – das jeweilige Führungsverhalten grundsätzlich in hohem Maße zuschreibt.



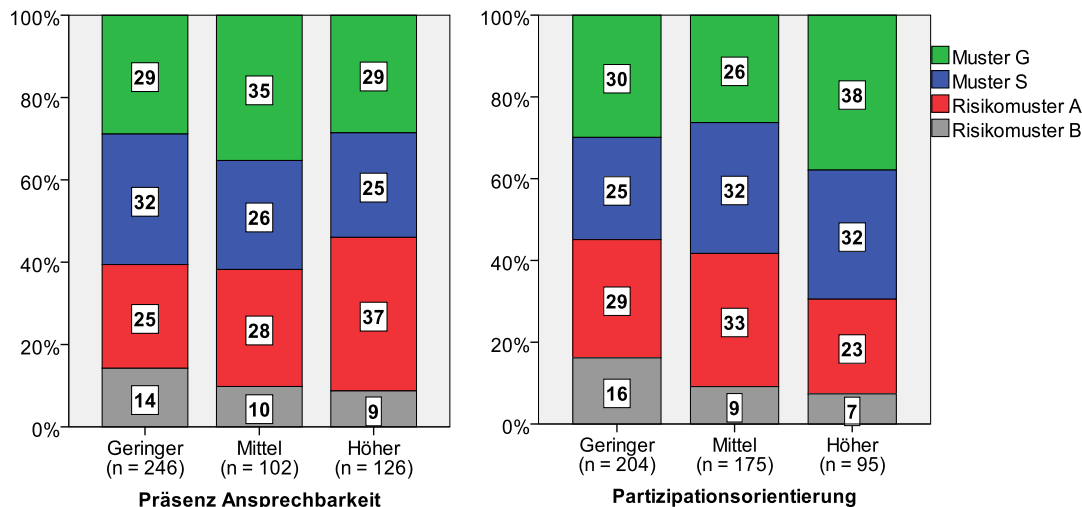


Abbildung 5.1.61: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach der Ausprägung ihrer Selbsteinschätzung auf den sechs Führungsskalen ($n = 474$)

Tabelle 5.1.16 ergänzt die grafische Darstellung um die Ergebnisse der zugehörigen χ^2 -Tests. Als Signifikanzniveau wurde aufgrund der Verteilungsform der Führungsskalen zur Sicherheit $\alpha = .01$ gewählt.

Tabelle 5.1.16: Ergebnisse χ^2 -Tests AVEM-Muster und Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens (eingeteilt in „geringer“, „mittel“, „höher“) in den einzelnen Führungsskalen

Führungsskala	n	χ^2	df	$p \leq \alpha?$	$\hat{\omega}$
Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge	474	19.354	6	.004	.202
Optimistische Zukunftsorientierung	474	26.940	6	.000	.238
Konstruktives Management des Schulbetriebs	474	43.442	6	.000	.303
Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs	474	5.345	6	.500	.106
Präsenz Ansprechbarkeit	474	9.334	6	.156	.140
Partizipationsorientierung	474	12.462	6	.052	.162

Anmerkungen.

- Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind p -Werte $\leq .01$.
- 0 Zellen (0 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. *Testvoraussetzung für alle Führungsskalen gegeben.*

Die Abbildungen zeigen für die meisten Führungsskalen eine Tendenz dahingehend, dass eine höhere Ausprägung der Selbsteinschätzung des jeweiligen Führungsverhaltens mit einem größeren Anteil des

Musters G und einem geringeren Anteil des Risikomusters B einhergeht. Die nähere Betrachtung der standardisierten Residuen innerhalb der zugehörigen Kreuztabellen belegt, dass die gesamthafte Signifikanz der jeweiligen χ^2 -Tests auf die unerwarteten Häufigkeiten dieser beiden Muster zurückgeht. So beträgt der Wert für die standardisierten Residuen z.B. bei Schulleitungen, die dem Muster G zuzurechnen sind und sich ein konstruktives Management in hohem Maße zuschreiben, $sr = 3.1$, während der Wert für die standardisierten Residuen bei Schulleitungen, die sich dem Risikomuster B zuordnen lassen und sich ebenfalls ein konstruktives Management in hohem Maße zuschreiben, $sr = -2.0$ beträgt. D.h. überproportional viele Schulleitungen mit dem gesunden Muster und überproportional wenige Schulleitungen mit dem Risikomuster B schreiben sich hohe Werte bei dem konstruktiven Management des Schulbetriebs zu. In diesem Sinne höchstsignifikante Ergebnisse lassen sich für „Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge“, „Optimistische Zukunftsorientierung“ und „Konstruktives Management des Schulbetriebs“ finden, wobei für die beiden zuletzt genannten Führungsaspekte auch die praktische Bedeutsamkeit als gegeben angesehen werden kann. Die nötige Effektstärke beträgt $\hat{\omega} = .238$ und wird von der Skala „Optimistische Zukunftsorientierung“ erreicht, von der Skala „Konstruktives Management des Schulbetriebs“ deutlich übertroffen. Für das Muster S und das Risikomuster A ist die Verteilung in Abhängigkeit von der Ausprägung der Einschätzung des Führungsverhaltens bei diesen vier Skalen weniger eindeutig; dennoch ist auch hier tendenziell eine Abnahme der Häufigkeit zugunsten des Musters G erkennbar. Bei dem Führungsaspekt „Präsenz/Ansprechbarkeit“ dagegen fällt ins Auge, dass nicht das Muster G bei zunehmender Ausprägung der Selbsteinschätzung dieses Führungsverhaltens an Gewicht gewinnt, sondern das Risikomuster A. Eine bei sich selbst stärker wahrgenommene Partizipationsorientierung dagegen scheint mit einer Zunahme des Musters S einherzugehen. Beide Effekte sind jedoch nicht signifikant.

Hypothese 16 kann angesichts der dargestellten Ergebnisse eher nicht bestätigt werden. Der Anteil derjenigen Schulleitungen, die sich dem Muster G zuordnen lassen, nimmt zwar mit höherer Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens erwartungsgemäß tendenziell zu, allerdings nicht bei allen Führungsaspekten. Die Häufigkeit des Risikomusters A sollte gemäß Hypothese 16 mit zunehmend positiver Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens ebenfalls ansteigen – tatsächlich ist eher das Gegenteil der Fall. Nur bei dem Aspekt der Präsenz und Ansprechbarkeit trifft diese Vorhersage zu. Auch wenn das letztgenannte Ergebnis nicht signifikant ist, fügt es sich in die bisherigen Ergebnissen zu diesem Thema hervorragend ein und sollte als weiteres Warnsignal interpretiert werden, diesem Aspekt der Schulleitertätigkeit unter gesundheitlichem Aspekten vermehrte Aufmerksamkeit zu widmen: Erhöhte wahrgenommene Präsenz bedeutet offenbar erhöhte Gefahr der Selbstüberforderung. Ebenfalls interessant ist die – ebenfalls jedoch nicht signifikante – Zunahme des Musters S bei höherer erlebter Partizipationsorientierung. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass für einige der Schulleitungen eine

Einbindung und Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an Entscheidungsprozessen im Sinne eines partnerschaftlichen Führungsstils mit einer Schonungshaltung assoziiert wird. Möglicherweise wird der der Partizipationsorientierung innewohnende Aspekt des Loslassens und der Abgabe von eigener Kontrolle zugunsten gemeinschaftlicher Lösungen zumindest teilweise mit einer innerlichen Zurückhaltung gegenüber beruflichen Anforderungen verknüpft. Das ist insofern relevant, als dass der Faktor der Partizipationsorientierung bei den Schulleiterinnen und Schulleitern – anders als in der Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer – in der Faktorenanalyse (vgl. 4.2.1.2.2) als eigenes Führungsthema gar nicht markant hervortrat, für die Schulleitungen also offenbar von untergeordneter Bedeutung war. Eventuell geht es hier darum, für eine andere Haltung der Schulleitungen zu werben und klarzumachen, dass eine partizipative Form der Führung bei besonders guter Gestaltung ähnlich viel, wenn nicht sogar mehr Arbeit macht als eine weniger partizipative Form und eine besonders starke Führungskraft benötigt. Grundsätzlich und die grobe Linie zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Schulleitungen, die bei sich selbst eine hohe Wertschätzung der Lehrer, eine ausgeprägte optimistische Zukunftsorientierung, tendenziell eine starke Partizipationsorientierung und vor allem ein sehr konstruktives Managements des Schulbetriebs wahrnehmen, am häufigsten dem gesunden Muster G zuzurechnen sind. Ähnlich wie bei den Korrelationen mit den AVEM-Dimensionen ist auch hier die Frage der Kausalität, was also was bedingt, nicht zweifelsfrei zu klären; da es sich um Selbsteinschätzungen handelt, steht zudem die Idee im Sinne einer Moderatorvariablen im Raum, dass sich Schulleitungen einfach selbst recht positiv einschätzen – egal, ob das das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben betrifft oder das eigene Führungsverhalten. Aus diesem Grund ist der „Realitätscheck“, der sich durch den Abgleich mit den Lehrerurteilen ergibt, nötig. Zum bisherigen Zeitpunkt spricht einiges dafür, dass die günstigen Selbsteinschätzungen der Schulleitungen hinsichtlich des eigenen Führungsverhaltens weniger mit einer defizitären, unkritischen Selbstwahrnehmung als vielmehr mit spürbaren gesundheitlichen Ressourcen einhergehen.

5.1.5.3 *Qualitative Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens und Unterstützungsbedarfe*

Im Anschluss an die quantitativen Fragen wurden die Schulleitungen gebeten, noch drei offene, qualitative Fragen mit jeweils maximal drei Nennungen zu ihrem Führungsverhalten zu beantworten:

1. Was gelingt Ihnen bei der Leitung Ihrer Schule besonders gut?
2. Was möchten Sie in Ihrer Führungsarbeit vor allem noch verbessern?
3. Wo wünschen Sie sich in Ihrer Tätigkeit als Schulleiterin/Schulleiter am meisten Unterstützung?

Abbildung 5.1.62 gibt die Verteilung der Antworten auf die Frage 1 wieder.

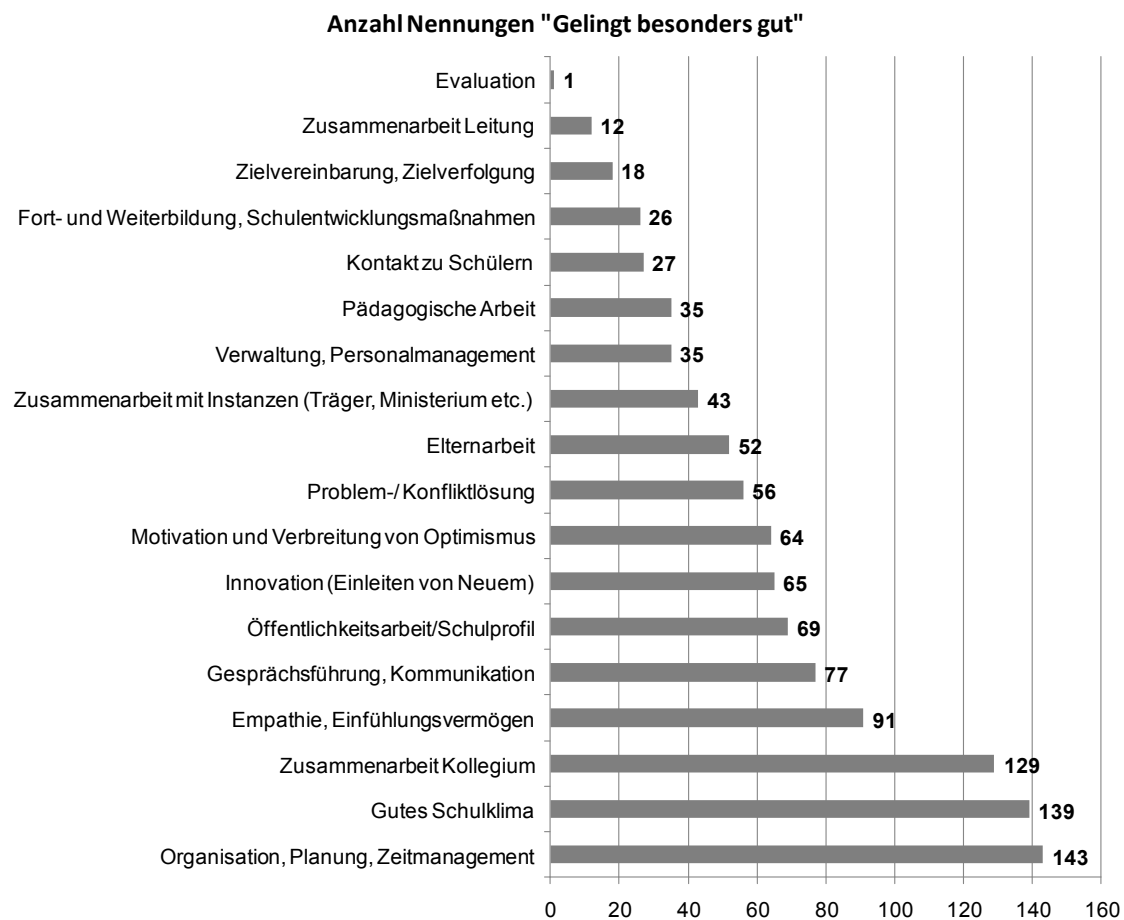


Abbildung 5.1.62: Anzahl der Nennungen der Schulleitungen auf die offene Frage „Was gelingt Ihnen bei der Leitung Ihrer Schule besonders gut? (bitte max. 3 Nennungen)“, $n = 1082$ ($n > 484$ wegen möglicher Mehrfachnennungen)

Es sind drei klare Spitzenreiter erkennbar: Besonders gut gelingen den Schulleitungen gemäß eigener Angaben die Organisation, Planung und das Zeitmanagement im Schulalltag, die Herstellung eines guten Schulklimas sowie die Zusammenarbeit mit dem Kollegium.

Abbildung 5.1.63 zeigt dagegen die Anzahl der Nennungen auf die Frage, was die Schulleitungen gerne in ihrer Führungsarbeit verbessern möchten: Auch hier liegt das Thema „Verwaltung, Organisation und Planung“ auf dem ersten Platz, gefolgt von „Gesprächsführung, Moderation, Kommunikation“, „Delegation von Aufgaben“ und „Zusammenarbeit mit dem Kollegium“.

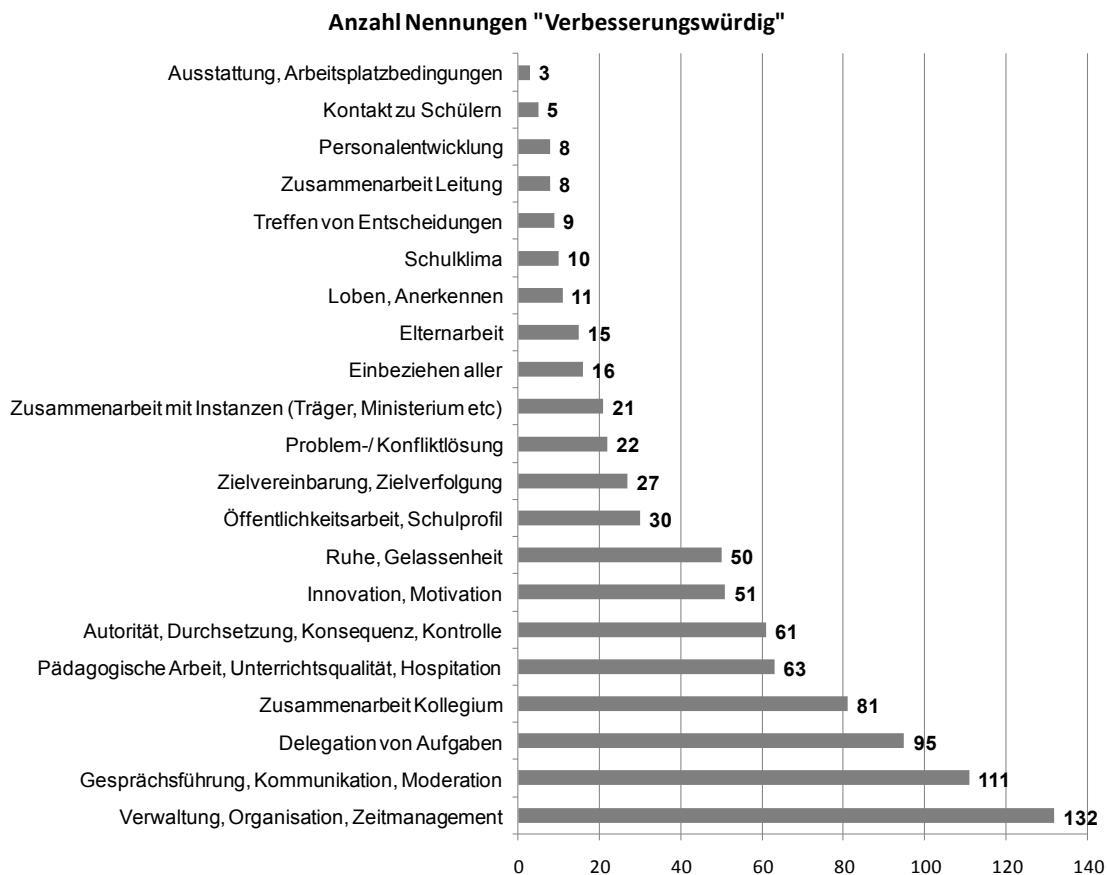


Abbildung 5.1.63: Anzahl der Nennungen der Schulleitungen auf die offene Frage „Was möchten Sie in Ihrer Führungsarbeit vor allem noch verbessern? (bitte max. 3 Nennungen)“, $n = 829$ ($n > 484$ wegen möglicher Mehrfachnennungen)

Abbildung 5.1.64 gibt schließlich Auskunft über die Antworten auf die Frage nach Unterstützungswünschen der Schulleitungen.

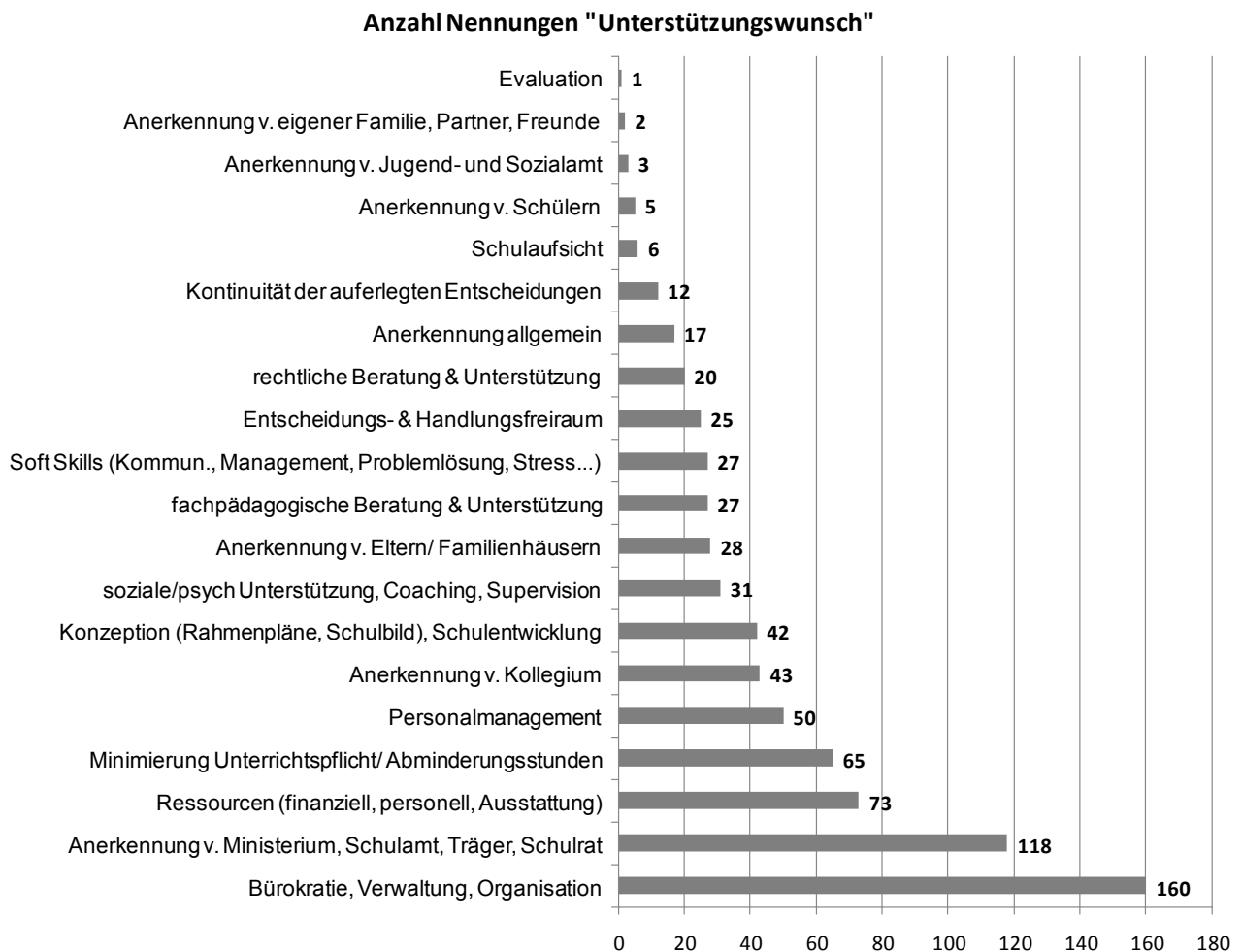


Abbildung 5.1.64: Anzahl der Nennungen der Schulleitungen auf die offene Frage „Wo wünschen Sie sich in Ihrer Tätigkeit als Schulleiterin/Schulleiter am meisten Unterstützung? (bitte max. 3 Nennungen)“, $n = 755$ ($n > 484$ wegen möglicher Mehrfachnennungen)

Auf Rang eins und zwei liegen hier der Wunsch nach Unterstützung bei Bürokratie, Verwaltung und Organisation und nach Anerkennung von Ministerium, Schulamt, Träger und/oder Schulrat, weiter abgeschlagen folgen dann die Unterstützungsbedarfe bei der Ausstattung mit finanziellen, personellen oder sonstigen Ressourcen sowie die Minimierung der Unterrichtspflicht.

Die Ergebnisse der drei offenen Fragen zum Führungsverhalten und zu Unterstützungsbedarfen zusammenfassend lässt sich zunächst sagen, dass einige der genannten Themen sehr gut an die bisherigen Befunde anschließen, andere dagegen neue Aspekte beleuchten. Zunächst fällt die Dominanz des Themas Verwaltung, Organisation und Zeitmanagement auf: Hier sehen die Schulleitungen sowohl

besonders ausgeprägte Stärken, aber auch die dringlichsten Verbesserungsbedarfe und den größten Unterstützungswunsch – letzteres insbesondere unter dem Aspekt der Bürokratie. Das Thema „Management des Schulbetriebs“, wie es auch von der entsprechenden Skala des Führungsfragebogens angesprochen wird, scheint also in jeder Hinsicht einen besonderen Schwerpunkt bei der Schulleitungstätigkeit zu haben. Dieses Ergebnis passt auch zu der quantitativen Einschätzung der Arbeitsbedingung „Administrative Pflichten“, die als vergleichsweise belastend erlebt wird (vgl. 5.1.2.4). Auch die Zusammenarbeit mit dem Kollegium wird – neben der Herstellung eines guten Schulklimas – oft als besonders gelungen bewertet, aber zum Teil auch als verbesserungswürdig eingestuft: Generell lässt sich bei den Angaben zur Verbesserung des eigenen Führungsverhaltens eine Konzentration auf Themen der Mitarbeiterführung feststellen. Optimieren möchten die Schulleitungen insbesondere ihre Gesprächsführung, Kommunikation und Moderation, ihre Aufgabendelegation und explizit die Zusammenarbeit mit dem Kollegium. Das überrascht zunächst vor dem Hintergrund der extrem positiven Selbsteinschätzungen im Führungsfragebogen, belegt aber die Sinnhaftigkeit zusätzlicher offener Fragen: Die offenen Fragen scheinen die Möglichkeit zu eröffnen, durchaus selbstkritische konkrete Angaben zu machen; Tendenzen zur sozialen Erwünschtheit spielen hier eventuell eine geringere Rolle als bei den geschlossenen Fragen zur generellen Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens. Zudem setzen die Schulleitungen mit ihren freien Angaben aus der Vielzahl an möglichen Führungsthemen Akzente auf bestimmte Aspekte und betonen damit den spezifischen Optimierungsbedarf bei diesen Themen. Im Hinblick auf den Führungsfragebogen kann angesichts dieses Ergebnisses darüber nachgedacht werden, die genannten Facetten des Führungsverhaltens noch expliziter aufzunehmen. Spannenweise werden bei der Frage nach den Unterstützungswünschen aber zum Thema Mitarbeiterführung wenig Forderungen gestellt: Die Schulleitungen scheinen die Weiterentwicklung ihres Führungsverhaltens – trotz eingeschätzten Verbesserungsbedarfs – in erster Linie in ihrer eigenen Verantwortung zu sehen. Bei den Unterstützungswünschen tauchen dagegen die Ausstattung der Schulleitungen mit Ressourcen und – passend zu den bisherigen Befunden – die Minimierung der Unterrichtspflicht auf, aber auch sehr prominent ein völlig neues Thema, das bislang noch kein Gegenstand der vorliegenden Arbeit war: An zweiter Stelle nach der Unterstützung bei Bürokratie, Verwaltung und Organisation wünschen sich die Schulleitungen mehr Anerkennung von Ministerium, Schulamt, Träger und/oder Schulrat. Generell zieht sich das Thema „Anerkennung“ mehrfach durch die offenen Antworten auf die Frage nach Unterstützungsbedarfen. Die Schulleitungen vermischen also Wertschätzung von allen Seiten – vor allem durch schulexterne Instanzen, aber auch intern durch Lehrer, Eltern und Schüler. Zählt man die Wünsche nach Anerkennung aller Zielgruppen zusammen, ist das Bedürfnis nach Anerkennung sogar mit 216 Nennungen absoluter Spitzenreiter. Dieses Ergebnis kann als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass nicht nur für die Lehrkräfte die soziale Unterstützung durch die Schulleitung oder das eigene Kollegium möglicherweise eine Entlastungsfunktion und unter gesundheitlichem

Blickwinkel eine enorme Bedeutung hat – wie es im Rahmen der vorliegenden Arbeit in den nächsten Kapiteln näher untersucht wird –, sondern auch für die Schulleitungen selbst.

5.2 Ergebnisse und Interpretation zur Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit

Nach der Analyse der Situation zur Schulleitungsgesundheit, wie sie unter 5.1 erfolgt ist, dreht sich die zweite zentrale Fragestellung dieser Arbeit um die Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit (vgl. 3.1). Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Hypothesen 17 und 18 zur Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit (vgl. 3.2.2) berichtet.

Um diesen Fragen nachzugehen, werden im Folgenden aus der bisherigen Gesamtstichprobe der $n = 484$ Schulleitungen nur die Angaben derjenigen $n = 12$ Schulleitungen, die sich an dem Führungsfeedback beteiligt haben, „weiterverwendet“. Vor allem aber stehen die Angaben ihrer Lehrerinnen und Lehrer im Mittelpunkt. 11 Schulen sind dabei Gymnasien aus Baden-Württemberg, eine Schule ist eine Grund- und Hauptschule aus Hessen (zur Übersicht über die Stichprobenstruktur siehe 4.3 bzw. Anhang 3.1).

Zur besseren Einordnung der weiteren Ergebnisse sollen kurz Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dieser nun im Zentrum der Aufmerksamkeit stehenden „kleinen“ Schulleitungsstichprobe mit Führungsfeedback und der größeren Schulleitungsstichprobe ohne Führungsfeedback skizziert werden, die teilweise unter 4.3 bereits thematisiert wurden. Als größere Stichprobe galten dabei die $n = 295$ Schulleitungen aus dem Bundesland Baden-Württemberg unter Ausschluss der Schulleitungen aus Brandenburg, da es an dieser Stelle lediglich um potenzielle Differenzen je nach Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an dem Führungsfeedback ging, die nicht durch die Ost-West-Problematik konfundiert werden sollen. Ein entsprechender Vergleich hinsichtlich zentraler demographischer Variablen zwischen der so definierten „großen“ und der „kleinen“ Schulleitungsstichprobe wurde unter 4.3.1 durchgeführt und ergab nur wenige Abweichungen, nämlich bei Lehrer- und Schüleranzahl sowie beim Schultyp. Bei den AVEM-Musterverteilungen und -profilen zeigten sich unter 5.1.1.1 günstigere Musterverteilungen für die Schulleitungen, die sich an dem Führungsfeedback beteiligt haben¹⁴. Die Selbsteinschätzungen des Führungsverhaltens unterscheiden sich dagegen gemäß deskriptivem Vergleich (siehe Anhang 4.11) nur geringfügig zwischen Schulleitungen ohne und mit Führungsfeedback, hier bezogen auf die Gesamtstichprobe.

Nach der ausführlichen Beschäftigung mit den Schulleitungen geht es nun darum, die Lehrerinnen und Lehrer in den Vordergrund zu rücken. Dazu werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse

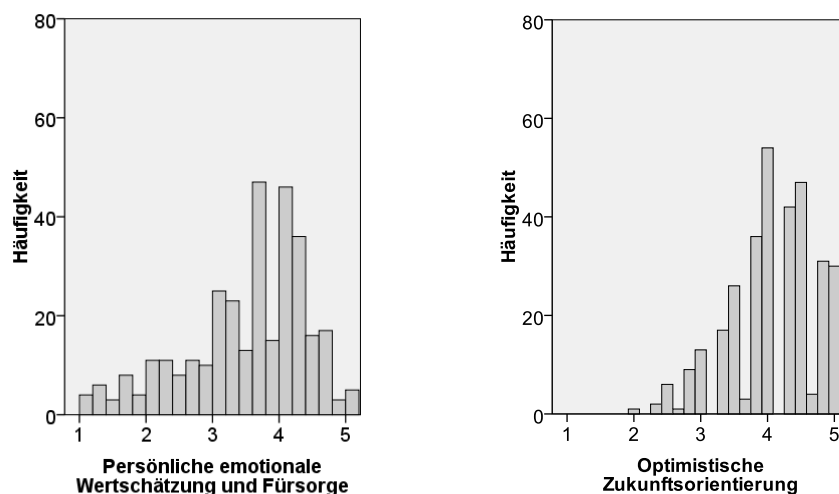
¹⁴ Die hessische Grund- und Hauptschule war bei diesem Vergleich nicht einbezogen gewesen, da eine Konfundierung mit möglicherweise bundeslandspezifischen Effekten oder Effekten des Schultyps vermieden werden sollte. Die Unterschiede zwischen den Stichproben waren aber so eindeutig, dass die obige Aussage, welche die hessische Grund- und Hauptschule bzw. deren Schulleitung umfasst, legitimiert erscheint.

für die bei den Lehrerinnen und Lehrern erhobenen Daten berichtet: Unter 5.2.1 werden die Fremdeinschätzungen des Führungsverhaltens der Schulleitungen durch die Lehrerinnen und Lehrer im Überblick und in Relation zu der Selbsteinschätzung der $n = 12$ Schulleitungen skizziert, gefolgt von der Darstellung der AVEM-Ergebnisse der Lehrerinnen und Lehrer unter 5.2.2. Der Gliederungspunkt 5.2.3 schließlich setzt die beiden Themenkomplexe, wahrgenommenes Führungsverhalten der Schulleitung und arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer, in Beziehung.

5.2.1 Ausprägung der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens bei den Lehrerinnen und Lehrern

Entsprechend Hypothese 17 (vgl. 3.2.2) wurden im Mittel positive Einschätzungen bei den $n = 12$ Schulleitungen, die sich an dem Führungsfeedback beteiligt haben, erwartet, da sich erfahrungsgemäß genau diejenigen Führungskräfte einem Führungsfeedback unterziehen, die grundsätzlich mit günstigen Ergebnissen rechnen. Weiterhin wurde davon ausgegangen, dass die Fremdeinschätzungen – wie es dem häufig in der Literatur zum Führungsfeedback beobachteten Phänomen entsprechen würde – im Durchschnitt etwas ungünstiger ausfallen werden als die Selbsteinschätzungen.

Ein erster Blick auf die Häufigkeitsverteilungen der Fremdeinschätzungen (siehe Abbildung 5.2.1) ergibt, dass die Verteilungen wie bei den Selbsteinschätzungen der Schulleitungen der Gesamtstichprobe tendenziell zum positiven Pol hin verschoben sind, aber nicht in solch starkem Ausmaß: Die Lehrerinnen und Lehrer kreuzen durchaus Skalenwerte unterhalb des Skalenmittelwerts an, d.h. sie geben zum Teil kritische Bewertungen ab. Dies spricht dabei unter testtheoretischem Blickwinkel für die grundsätzlich Eignung des Führungsfragebogens, der offenbar Differenzierungsmöglichkeiten zulässt (vgl. auch die entsprechenden Ausführungen zu den Itemschwierigkeiten unter 4.2.1.2.3). Die Präsenz/Ansprechbarkeit der $n = 12$ Schulleitungen wird dabei von den Lehrerinnen und Lehrern besonders oft als sehr hoch ausgeprägt beurteilt.



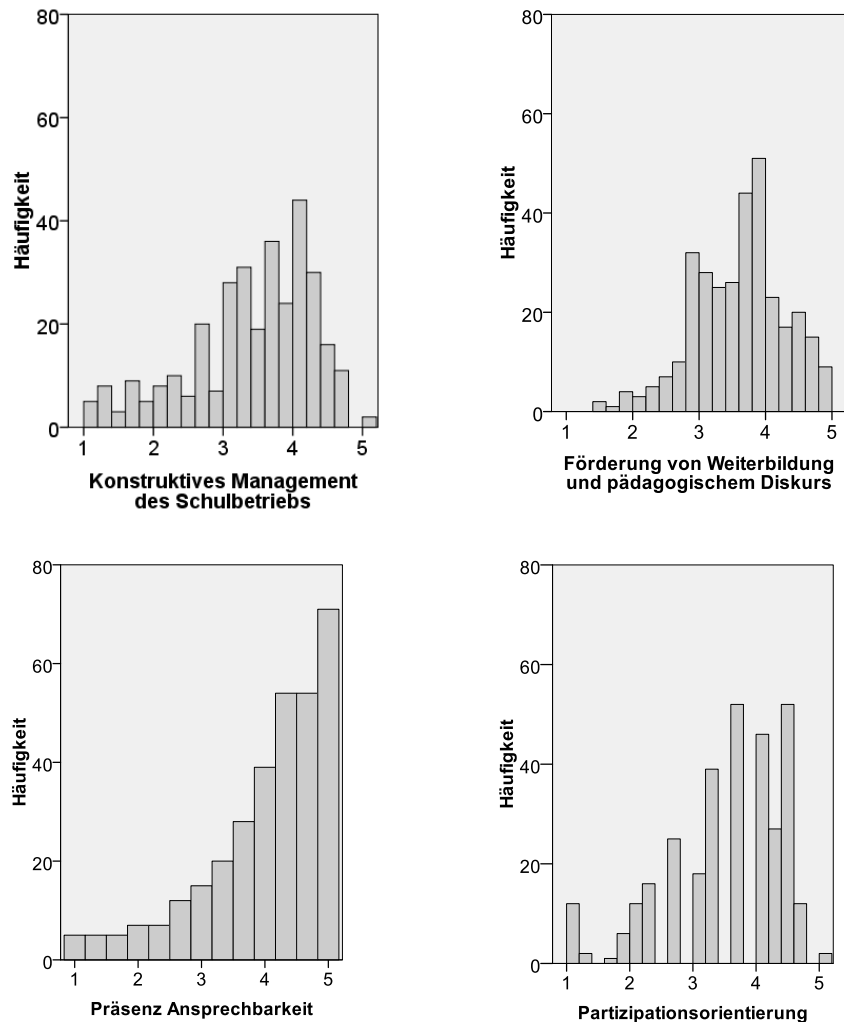


Abbildung 5.2.1: Häufigkeitsverteilungen der Mittelwerte der Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer auf den sechs Führungsskalen (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“; $n = 322$)

Abbildung 5.2.2 stellt die Fremdeinschätzungen den Selbsteinschätzungen gegenüber. Die Werte für die Selbsteinschätzungen setzen sich dabei jeweils aus den Mittelwerten der $n = 12$ Schulleitungen auf den sechs Führungsskalen zusammen. Die Fremdeinschätzungen beruhen ebenfalls auf den Mittelwerten auf den sechs Führungsskalen von $n = 300$ Lehrerinnen und Lehrer, die zu einem Gesamtmittelwert pro Führungsskala zusammengefasst wurden. Die reduzierte Lehrerstichprobe ergibt sich daraus, dass hier nur die vollständigen Fälle verwendet wurden, d.h. nur die Fälle, bei denen für jede Führungsskala ein Mittelwert vorlag.

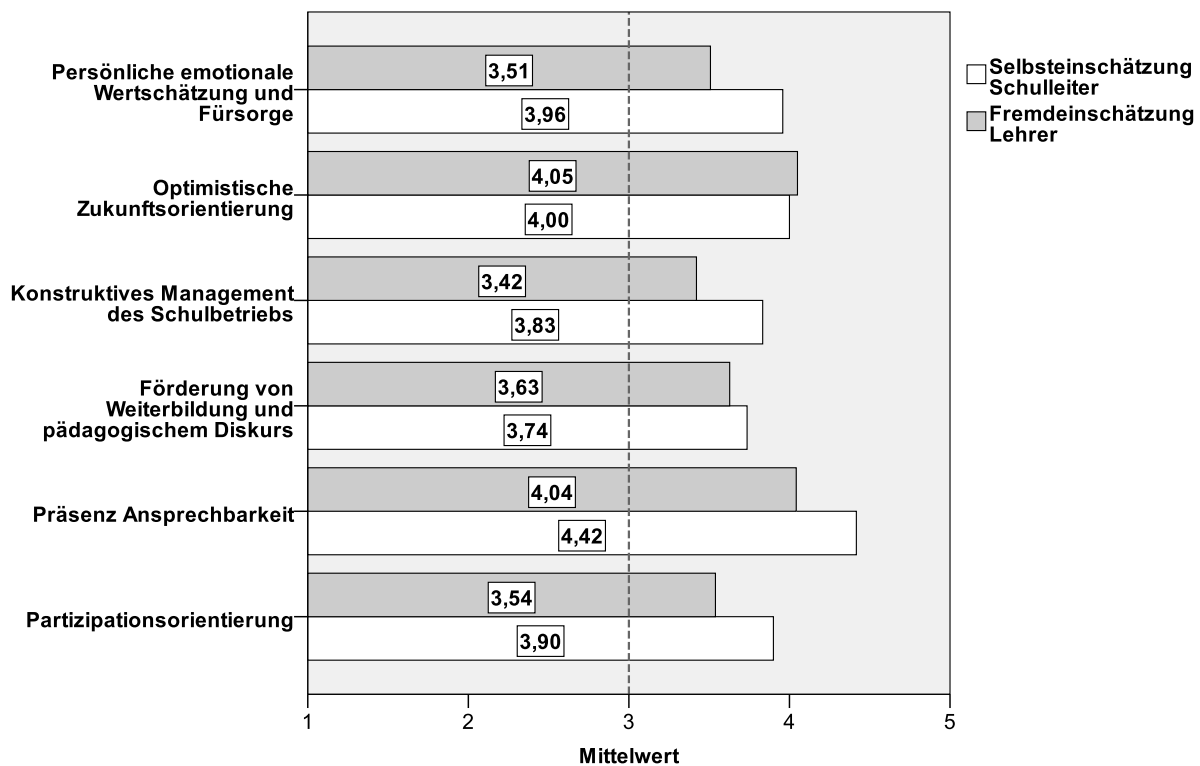


Abbildung 5.2.2: Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Schulleitungen mit Führungsfeedback und der vollständigen Fremdeinschätzungen durch ihre Lehrerinnen und Lehrer auf den sechs Führungsskalen (Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“; Selbsteinschätzungen $n = 12$, $SD_{min} = 0.33$ bis $SD_{max} = 0.51$; Fremdeinschätzungen $n = 300$, $SD_{min} = 0.65$ bis $SD_{max} = 0.95$; markiert ist der Skalenmittelwert)

Entsprechend dieser deskriptiven Gegenüberstellung schätzen die Lehrerinnen und Lehrer das Führungsverhalten der $n = 12$ Schulleitungen konform zu Hypothese 17 im Mittel als recht günstig ein: Die Mittelwerte der Fremdeinschätzungen liegen durchgängig im positiven Bereich der Skala über dem Skalenmittelwert. Besonders deutlich erleben die Lehrerinnen und Lehrer dabei eine optimistische Zukunftsorientierung der Schulleitungen sowie eine hohe Präsenz und Ansprechbarkeit. Ebenfalls konform zu Hypothese 17 zeigt sich darüber hinaus eine niedrigere mittlere Fremdeinschätzung auf fünf der sechs Führungsskalen im Vergleich zu den Selbsteinschätzungen, d.h. die Lehrerinnen und Lehrer bewerten das Führungsverhalten der Schulleitungen im Durchschnitt kritischer als die Schulleitungen selbst. Lediglich bei dem Aspekt der optimistischen Zukunftsorientierung fallen die Einschätzungen im Mittel nahezu identisch aus.

Um im Sinne der Hypothese 17 zu überprüfen, ob diese Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung signifikant sind, läge eine inferenzstatistische Prüfung nahe. Aus folgenden Gründen wird darauf verzichtet: Die Stichproben sind sehr ungleich groß, die Stichprobe der Schulleitungen

ist zudem mit $n = 12$ sehr klein, die Voraussetzungen für eine multivariate Varianzanalyse beispielsweise mit den Führungsskalen als abhängigen Variablen und dem Faktor „Selbst- oder Fremdeinschätzung“ als Kriterium sind aus diesen Gründen und wegen der nicht normalverteilten, sondern zum positiven Pol verschobenen Verteilung insbesondere der Selbsteinschätzungen der Schulleitungen kaum gegeben. Darüber hinaus handelt es sich – wie bereits unter 4.3 erwähnt – bei den hier vorliegenden Daten um hierarchisch geschachtelte Daten, da jedem Schulleiter/jeder Schulleiterin mehrere und ungleich viele Lehrerinnen und Lehrer zugeordnet sind (vgl. auch 4.3.2; eine ausführliche Darstellung hierzu erfolgt unter 5.2.3). Der hier vorgenommene Vergleich zwischen allen Selbsteinschätzungen im Mittel und allen Fremdeinschätzungen im Mittel ist folglich nur eine recht grobe Variante aus der Vielzahl an Möglichkeiten, die Abweichung bzw. Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen zu bestimmen. So würde es z.B. den individuellen Führungskonstellationen an den Schulen noch besser entsprechen, wenn differenziert werden würde, wie hoch die Übereinstimmung jeweils pro Schulleiter/Schulleiterin ist. Darüber hinaus existieren unterschiedliche Maße für die Messung von Übereinstimmung, z.B. die relative Höhe, die man über verschiedene interindividuelle oder intraindividuelle Korrelationen erfassen kann, oder die absolute Höhe, die über Distanzen gemessen wird (für einen Überblick über diese Verfahren und einen Beispieleinsatz bei der Untersuchung von Selbst- und Fremdeinschätzungen bei Führungsfeedbacks siehe Laux, 2002). Um also zu einem validen inferenzstatistischen Ergebnis zu kommen, müssten all diese Aspekte berücksichtigt werden. Dieser Aufwand wird als unverhältnismäßig eingeschätzt, da die Bestimmung des Ausmaßes an Abweichung bzw. Übereinstimmung zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung bei der Einschätzung des Führungsverhaltens nicht im Zentrum dieser Arbeit steht.

In Bezug auf Hypothese 17 kann daher zusammenfassend aufgrund des Vergleichs per Augenschein festgehalten werden, dass die Ergebnisse für die Hypothese sprechen: Die $n = 12$ Schulleitungen, die sich dem Führungsfeedback unterzogen haben, schneiden im Hinblick auf ihr Führungsverhalten im Durchschnitt grundsätzlich gut ab – sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdeinschätzung durch ihre Lehrerinnen und Lehrer. Was die Fremdeinschätzungen angeht, so fallen diese für nahezu alle Führungsaspekte im Mittel erwartungsgemäß kritischer aus, d.h. die Lehrerinnen und Lehrer sehen das Führungsverhalten der Schulleitungen zwar grundsätzlich positiv, aber nicht ganz so positiv wie diese selbst. Beide Ergebnisse reihen sich in die üblichen Befunde zum Führungsfeedback ein.

5.2.2 Ausprägung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bei den Lehrerinnen und Lehrern

Auch die Lehrerinnen und Lehrer wurden gebeten, ihr arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben mittels des AVEM einzuschätzen. Die Ergebnisse werden – die inferenzstatistischen Verfahren unter 5.2.3 vorbereitend – deskriptiv vorgestellt.

Abbildung 5.2.3 stellt die AVEM-Musterverteilungen der $n = 12$ Schulleitungen den AVEM-Musterverteilungen der Lehrerinnen und Lehrer an ihren Schulen als ersten Eindruck gesamthaft gegenüber. Im Unterschied zu der vergleichbaren Darstellung unter 5.1.1.1, die unter einem anderen Blickwinkel erfolgte, sich im Kontext des Berufsvergleichs nämlich nur auf Baden-Württemberg bezog, aber alle baden-württembergischen Schulleitungen, also auch die ohne Führungsfeedback umfasste, wurde hier die zwölfte Schule mit Führungsfeedback, d.h. die hessische Grund- und Hauptschule mit Schulleitung und Lehrerkollegium, integriert.

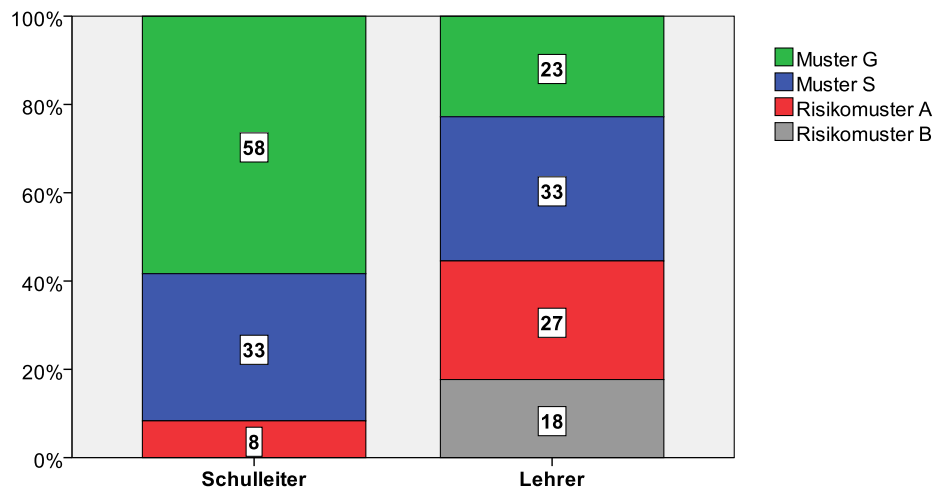


Abbildung 5.2.3: AVEM-Musterverteilungen der baden-württembergischen und hessischen Schulleitungen mit Führungsfeedback ($n = 12$) und der Lehrerinnen und Lehrer an ihren Schulen ($n = 294$)

Es zeigen sich markante Unterschiede in der Einschätzung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens: Nur 8 % der Schulleitungen, die an dem Führungsfeedback teilgenommen haben, lassen sich einem Risikomuster, nämlich dem Risikomuster A, zuordnen. Das Risikomuster B kommt nicht vor. Demgegenüber gehören 44 % der Lehrerinnen und Lehrer, die sich an dem Führungsfeedback beteiligt haben, einem der beiden Risikomuster an. Darüber hinaus fällt der große Anteil des gesunden Musters G mit 58 % bei den Schulleitungen auf, dem nur ein Anteil von 23 % bei den Lehrerinnen und Lehrern gegenüber stehen. Über das Muster S verfügen in beiden Gruppen jeweils ein Drittel der befragten Personen.

In Abbildung 5.2.4 sind zusätzlich die AVEM-Profile der $n = 12$ Schulleitungen und ihrer Lehrer aufgeführt.

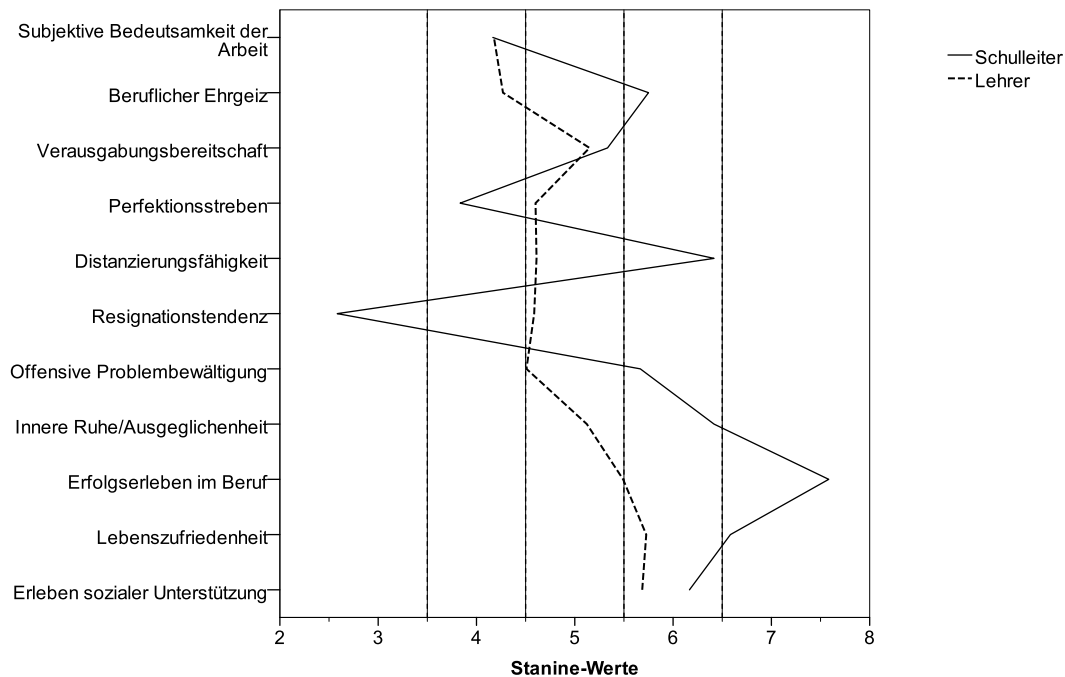


Abbildung 5.2.4: AVEM-Profile der baden-württembergischen und hessischen Schulleitungen mit Führungsfeedback ($n = 12$) und der Lehrerinnen und Lehrer an ihren Schulen ($n = 293$)

Zu beachten ist zuerst, dass die beiden Profile komplett unterschiedlich verlaufen: Das Profil der $n = 12$ Schulleitungen ist so extrem ausgeprägt, dass die Abbildung der Stanine-Werte von normalerweise drei bis sieben auf zwei bis acht erweitert werden musste, weil die Werte der Schulleitungen auf den AVEM-Dimensionen „Resignationstendenz“ und „Erfolgsereben im Beruf“ sonst nicht mehr in der Abbildung enthalten gewesen wären. Annähernd gleiche Werte der $n = 12$ Schulleitungen und ihrer Lehrerinnen und Lehrern sind nur bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und der Verausgabungsbereitschaft zu verzeichnen. Der berufliche Ehrgeiz, die Distanzierungsfähigkeit, die offensive Problembewältigung, die innere Ruhe und Ausgeglichenheit und vor allem alle Dimensionen aus dem Bereich der Emotionen, d.h. das Erfolgsereben im Beruf, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung, sind bei den Schulleitungen gemäß deskriptivem Vergleich dagegen sehr viel höher ausgeprägt. Darüber hinaus streben sie deutlich weniger nach Perfektion und verfügen über eine wesentlich geringere Resignationstendenz.

Gemäß dem hier dargestellten augenscheinlichen Vergleich sind die Unterschiede bei den AVEM-Mustern und den AVEM-Dimensionen zwischen den Schulleitungen und ihren Lehrerinnen und Lehrern im Mittel erheblich. Für die vorliegende Fragestellung sind diese Differenzen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und ihren Schulleitungen deshalb so besonders wichtig, weil sie an denselben Schulen zustande kommen. Im Rückblick auf die Potsdamer Lehrerstudie ist zu erwähnen, dass

die Lehrerinnen und Lehrer dieser vorwiegend baden-württembergischen Stichprobe mit „nur“ 45 % Risikomustern weniger Risikomustern angehören als die baden-württembergischen Lehrerinnen und Lehrer aus der Potsdamer Lehrerstudie: Hier betrug der Anteil an Risikomustern 50 %, wobei vor allem der Anteil des Risikomusters B deutlich höher war (vgl. Schaarschmidt, 2004b). Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass sich bei der Stichprobe dieser Arbeit das grundsätzlich günstige Führungsverhalten der Schulleitung, das im Sinne eines Selektionseffekts die Bereitschaft zur Teilnahme am Führungsfeedback voraussichtlich erhöhte und damit auch die Lehrerstichprobe erst konstituierte, positiv auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer ausgewirkt hat (wie es die zweite zentrale Fragestellung dieser Arbeit behauptet). Dieser vermutete systematische Stichprobeneffekt könnte sich zudem nicht nur auf ein positiver ausgeprägtes Führungsverhalten von Schulleitungen beziehen, das bei den Lehrerinnen und Lehrern spürbar wird, sondern auch auf einen besonders guten Gesundheitszustand der Schulleitungen selbst: Wie bereits unter 5.1.1.1. diskutiert, sieht es so aus, dass Schulleitungen, die sich an einem Führungsfeedback beteiligen, also möglicherweise nicht nur „gute Schulleitungen“ sind, was die Führung der Lehrer betrifft, sondern auch, was die eigene Fürsorge betrifft. Was die Fürsorge der Schulleitungen gegenüber ihren Lehrerinnen und Lehrern angeht, besteht gemäß dieses Ergebnisses Optimierungspotenzial: 45 % Risikomuster A und B bei den Lehrerinnen und Lehrern verlangen eine Reaktion und Intervention durch ihre Schulleitungen. Gerade weil diese Risikomuster bei den Lehrerinnen und Lehrern an Schulen vorkommen, deren Schulleitungen offenbar über deutlich weniger Risikomuster verfügen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass von den Schulleitungen wirksame schulspezifische Stellhebel gefunden werden können, um die Risikomuster in ihren Kollegien zu reduzieren – möglicherweise auch durch das eigene Führungsverhalten.

Bei den Lehrerinnen und Lehrern wurden weiterhin Alter und Geschlecht als zusätzliche demographische Variablen erhoben. Abbildung 5.2.5 zeigt die AVEM-Musterverteilungen und Abbildung 5.2.6 die AVEM-Profile differenziert nach Männern und Frauen.

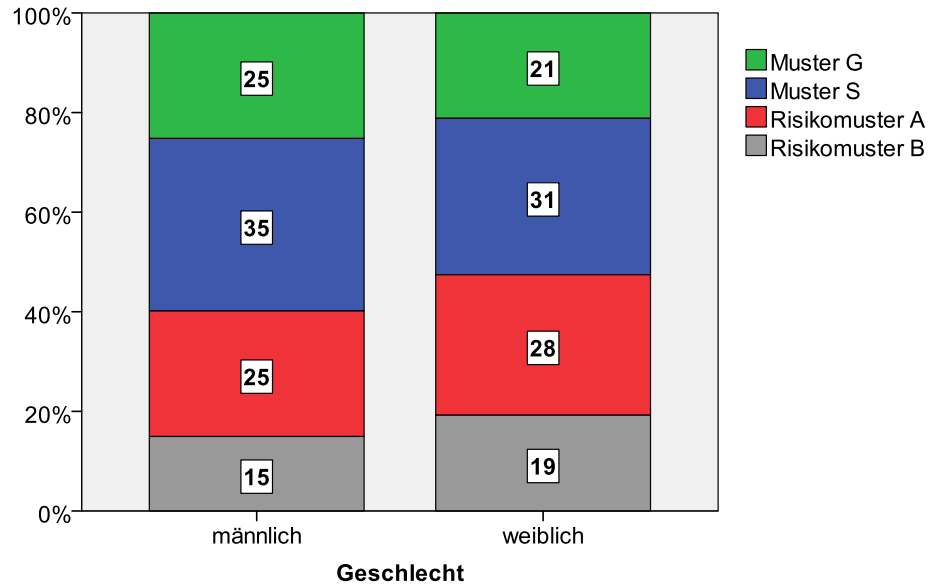


Abbildung 5.2.5: AVEM-Musterverteilung der baden-württembergischen und hessischen Lehrerinnen ($n = 156$) und Lehrer ($n = 127$) an den $n = 12$ Schulen mit Führungsfeedback

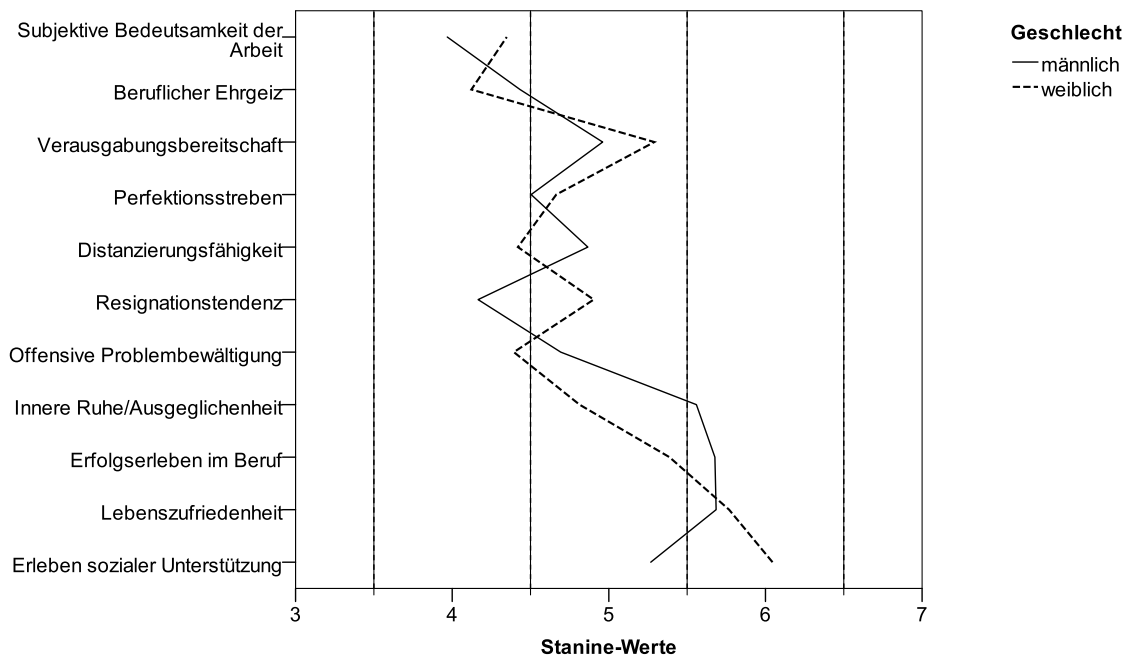


Abbildung 5.2.6: AVEM-Profile der baden-württembergischen und hessischen Lehrerinnen ($n = 156$) und Lehrer ($n = 127$) an den $n = 12$ Schulen mit Führungsfeedback

Aus dem deskriptiven Vergleich wird eine etwas ungünstigere AVEM-Musterverteilung der Lehrerinnen mit einem größeren Anteil an Risikomustern und einem geringeren Anteil des gesunden Musters G gegenüber den Lehrern an den Schulen, die sich beim Führungsfeedback beteiligt haben, ersichtlich. Die AVEM-Profile der Lehrerinnen und Lehrer liegen gemäß Abbildung 5.2.6 im Vergleich zu der Gegenüberstellung zwischen Schulleitungen und Lehrerinnen/Lehrern näher zusammen – mit folgenden Unterschieden: Grundsätzlich lassen sich etwas günstigere Ausprägungen entsprechend zu den AVEM-Mustern bei den Lehrern im Vergleich zu ihren Kolleginnen erkennen, so sind z.B. die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, die Verausgabungsbereitschaft und Resignationstendenz bei den Frauen höher, beruflicher Ehrgeiz, Distanzierungsfähigkeit, offensive Problembewältigung, innere Ruhe/Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf jedoch geringer ausgeprägt. Auffällig sind die ähnlich hohen Werte bei der Lebenszufriedenheit und der deutliche höhere Wert der Frauen bei dem Erleben sozialer Unterstützung.

Das Gesamtbild der deskriptiven Ergebnisse zum Geschlechtsvergleich bei den Lehrerinnen und Lehrern entspricht in den Grundzügen den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Schaar-schmidt, 2004b), die Ergebnisse dort ergaben allerdings ein kritischeres Bild: Insbesondere die Werte für die AVEM-Dimensionen, die den Bereich der Emotionen ausmachen, fallen in der vorliegenden Stichprobe gemäß augenscheinlichem Vergleich – unabhängig vom Geschlecht – besser aus: Die Lehrerinnen und Lehrer der vorliegenden Stichprobe scheinen sich als erfolgreicher im Beruf wahrzunehmen, im Leben zufriedener zu sein und soziale Unterstützung stärker zu erleben als die Gesamtheit der Lehrerinnen und Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie (ebd.).

Abbildung 5.2.7 informiert über die AVEM-Musterverteilung bei Betrachtung der zweiten demographischen Variable, die bei den Lehrerinnen und Lehrern erhoben wurde: das Alter, eingeteilt in vier Kategorien. Im Unterschied zum Altersvergleich bei den Schulleitungen handelt es sich hier um das tatsächlich Lebens- und nicht das Dienstal-ter.

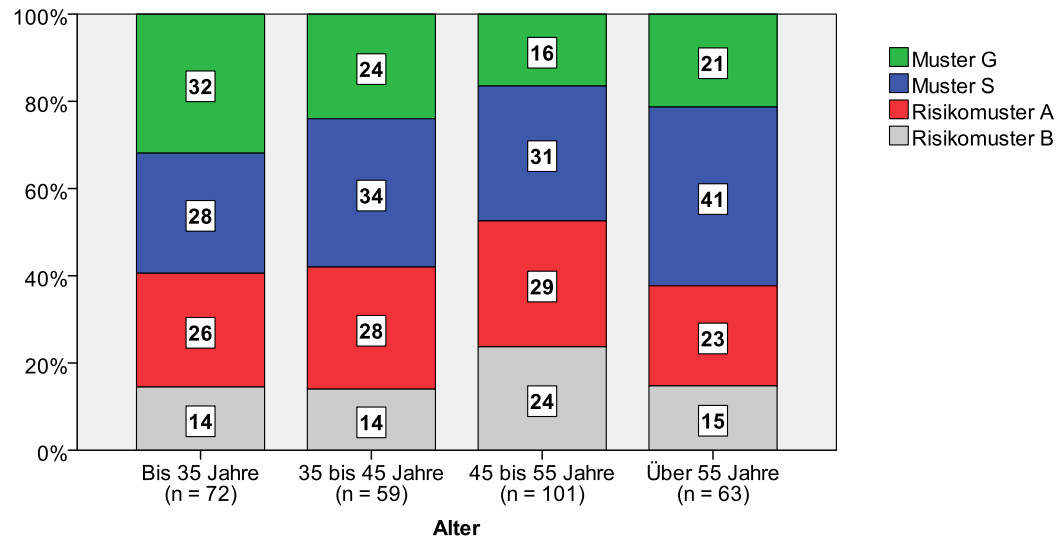


Abbildung 5.2.7: AVEM-Musterverteilung der baden-württembergischen und hessischen Lehrerinnen und Lehrer an den $n = 12$ Schulen mit Führungsfeedback nach Lebensalter ($n = 295$)

Auf die zusätzliche Abbildung der AVEM-Profile nach den vier Alterskategorien wird verzichtet, da die Verteilung der AVEM-Muster relativ geringe Unterschiede zumindest zwischen den ersten beiden Alterskohorten und der letzten vermuten lässt, die Komplexität der Darstellung erheblich wäre und dieser Vergleich nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht. Zu der demographischen Variable „Alter“ bei den Lehrerinnen und Lehrern lässt sich folgendes zusammenfassen: Auch wenn hier nur ein querschnittliches und zudem deskriptives Ergebnis vorliegt, so scheint der Anteil an Risikomustern, insbesondere das Risikomuster B, bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern mit zunehmendem Lebensalter zu- und der Anteil des gesunden Musters G abzunehmen, während mit nahendem Ende der Berufstätigkeit vor allem das Muster S an Bedeutung gewinnt, das unter motivationalem Aspekt als Rückzug aus dem beruflichen Engagement zu werten ist. Dieser letzte Effekt zeigte sich eher nicht bei den Lehrerinnen und Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie, hier nahmen die Risikomuster A und B über die Berufsjahre systematisch zu, während der Anteil des Musters S nahezu gleich blieb (vgl. Schaar-schmidt, 2004b). Zu beachten ist allerdings, dass bei Schaar-schmidt (ebd.) das Dienstalter, nicht das (wenn auch sicherlich stark korrelierte) Lebensalter untersucht wurde. Abweichende Ergebnisse lassen sich möglicherweise auch dadurch zum Teil erklären.

5.2.3 Wirkung sozial unterstützenden Führungsverhaltens der Schulleitungen auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer (Mehrebenenanalyse)

Nach der deskriptiven Darstellung der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens der Schulleitungen durch ihre Lehrerinnen und Lehrern (vgl. 5.2.1) und deren AVEM-Ergebnisse (vgl. 5.2.2) geht es nun

darum, diese beiden Themenkomplexe in Beziehung zueinander zu setzen. Dabei besteht folgende Grundannahme, die sich aus der Potsdamer Lehrerstudie und anderen Befunden aus der Literatur zur Lehrergesundheit herleitet und in Hypothese 18 spezifiziert ist: Je sozial unterstützender die Schulleitung wahrgenommen wird, umso günstiger fällt das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer aus. In einem explorativen Ansatz soll näher erforscht werden, welche konkreten AVEM-Ergebnisse, d.h. welche AVEM-Muster und/oder welche AVEM-Dimensionen, von einer höheren Fremdeinschätzung sozial unterstützenden Führungsverhaltens besonders tangiert werden, zum anderen welche Führungsverhaltensweisen besonders mit günstigeren AVEM-Ergebnissen der Lehrerinnen und Lehrer in Verbindung stehen.

5.2.3.1 Begründung und Darstellung des statistischen Verfahrens der Mehrebenenanalyse

Um diese zweite zentrale Frage der vorliegenden Arbeit nach der Wirkung des Führungsverhaltens auf die Lehrerinnen und Lehrer zu beantworten, müssen methodische Vorüberlegungen angestellt werden. Wie bereits mehrfach erwähnt, liegt eine hierarchische Datenstruktur vor, die bei der Auswahl der statistischen Verfahren zur Testung von Hypothese 18 beachtet werden muss. Die hierarchische Datenstruktur ist in Abbildung 5.2.8 veranschaulicht.

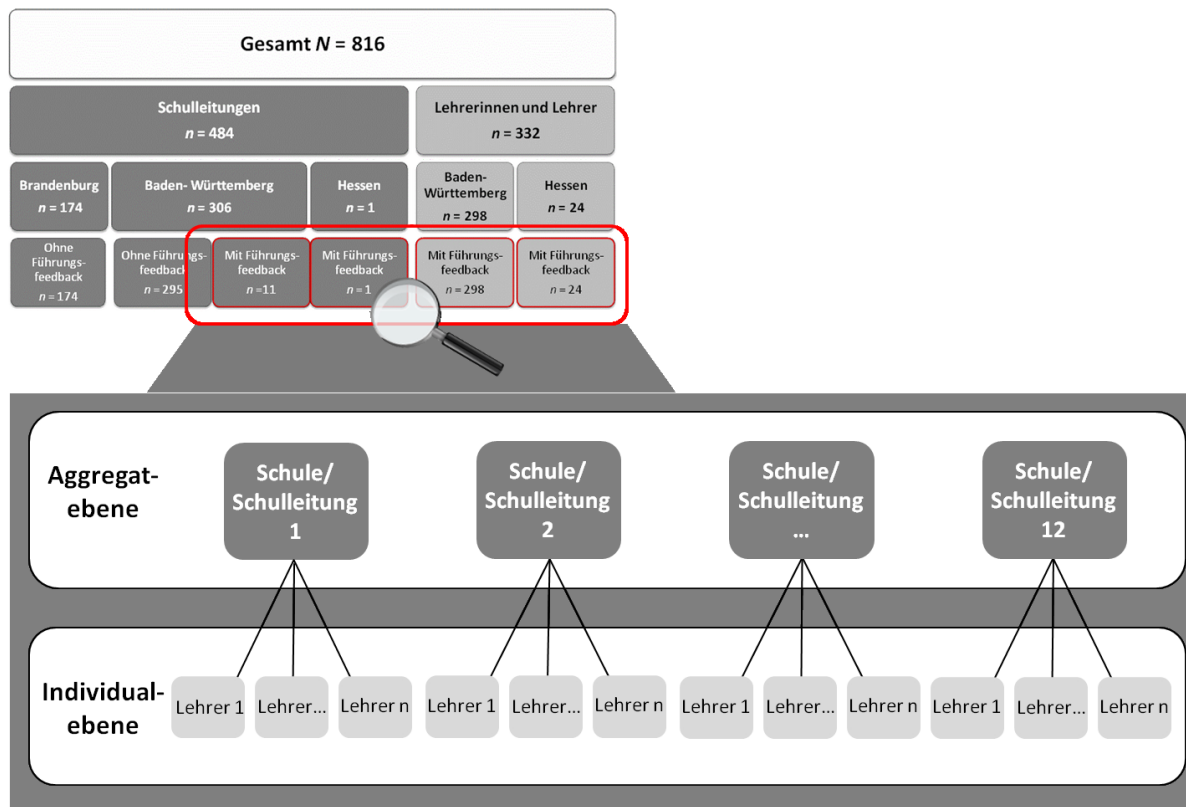


Abbildung 5.2.8: Veranschaulichung der hierarchischen Datenstruktur

Auf der sogenannten Individualebene (vgl. Ditton, 1998; auch als „Level 1“ bezeichnet, vgl. z.B. Raudenbush, Bryk & Congdon, 2009) befinden sich die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer. Sie sind je nach Schule/Schulleitung gruppiert, d.h. mehrere Lehrerinnen und Lehrer „gehören“ zu einem Lehrerkollegium einer Schule. Diese Schulen, die von den Schulleitungen geführt werden, stellen die sogenannte Aggregatebene (vgl. Ditton, 1998; auch als „Level 2“ bezeichnet, vgl. z.B. Raudenbush, Bryk & Congdon, 2009) dar.

Bei den unter 5.2.1 und 5.2.2 angestellten Betrachtungen wurde diese Mehrebenenstruktur nicht berücksichtigt: Sowohl bei der Darstellung der Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer zum Führungsverhalten der Schulleitungen als auch des eigenen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens wurden die Lehrerdaten im Bewusstsein der hierarchischen Schachtelung als komplett voneinander unabhängige Einheiten behandelt. Es wurde so getan, als gäbe es keine Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern, die zusammengehören, weil sie an einer Schule unter einer Schulleitung tätig sind. Für den Zweck eines deskriptiven Überblicks über die Daten war dieser Ansatz angemessen. Da im Folgenden jedoch Aussagen über den Einfluss des wahrgenommenen Führungsverhaltens der Schulleitungen auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrer angestrebt werden, muss der Mehrebenenstruktur mit der Wahl des statistischen Verfahrens Rechnung getragen werden – und zwar aus folgendem Grund: „Die Beobachtungen (Fälle, Personen) innerhalb der Aggregateinheiten (z.B. Schulklassen, Schulen, Betriebe) sind einander ähnlicher als bei einer Zufallsstichprobe von Individuen zu erwarten ist. Sie sind gemeinsamen Einflüssen oder Erfahrungen ausgesetzt, die für die Einheiten eines Aggregats gerade typisch sind.“ (Ditton, 1998, S. 14 f.). Folglich muss bei hierarchisch geschachtelten Daten zwischen drei Arten von Effekten unterschieden werden: Effekte von Individualvariablen, Effekte von Aggregatvariablen und Effekte, die sich aus dem Zusammenwirken von Individual- und Aggregatvariablen ergeben (ebd.). Im Falle der Ignorierung der Mehrebenenstruktur, z.B. bei Einsatz traditioneller Analyseverfahren (insbesondere Standard-Regressionsanalysen), besteht die Gefahr von gravierenden Fehlschlüssen. Das angemessene statistische Verfahren ist aus diesem Grund eine Mehrebenenanalyse. Sie ermöglicht es, zwischen den o.g. Effekten zu differenzieren und die verschiedenen Anteile auszuweisen. Eine solche Differenzierung ist von entscheidender Bedeutung, da die aus den Ergebnissen später abgeleiteten Ansätze für die Praxis in sehr unterschiedliche Richtungen weisen werden. Die Wahl dieses Verfahrens ist für die vorliegende Arbeit sogar besonders wichtig, da die oben genannten gemeinsamen Einflüsse und Erfahrungen sogar Gegenstand der formulierten Hypothese sind: Der gemeinsame Einfluss bzw. die gemeinsame Erfahrung ist das im Zentrum der Fragestellung stehende Führungsverhalten der Schulleitung.

Mehrebenenanalysen können mit verschiedenen statistischen Programmen berechnet werden, auch mit SPSS selbst (vgl. Bickel, 2007). Für die vorliegende Arbeit fiel die Entscheidung jedoch zugunsten des sehr etablierten Programms HLM in der Version 6.08 (Raudenbush, Bryk & Congdon,

2009), das auf dem weit verbreiteten Ansatz des Hierarchisch Linearen Modells (Bryk & Raudenbush, 1992; zitiert nach Ditton, 1998, S. 43) und der entsprechenden Nomenklatur beruht sowie den empfohlenen Ansatz der Mehrebenenmodellierung mit Zufallskoeffizienten verfolgt (multilevel random coefficient modeling, MRCM) (für eine ausführliche Darstellung vgl. Ditton, 1998).

Um das Programm HLM anwenden zu können, müssen die Daten aus SPSS in HLM eingepeist werden. Für eine erfolgreiche Berechnung der Mehrebenenanalyse dürfen in den Daten keine fehlenden Werte enthalten sein. Aus diesem Grund reduziert sich für die Mehrebenenanalyse noch einmal die Datengrundlage auf der Individualebene bei den Lehrerinnen und Lehrern auf $n = 266$, da auch einzelne fehlende Werte z.B. bei Geschlecht zu der Eliminierung eines kompletten Falls führen.

Tabelle 5.2.1 gibt einen Überblick über die für die Mehrebenenanalyse verwendeten Stichproben, getrennt nach Individual- und Aggregatebene. Für die Individualebene sind jeweils die vollständig vorhandenen Lehrerdatsätze/-fälle pro Schule/Schulleitung aufgeführt.

Tabelle 5.2.1: Datengrundlage Mehrebenenanalyse: Verwendete Stichproben (komplette Fälle)

Aggregat- ebene	$n = 12$ Schulen/Schulleitungen											
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	20	29	29	33	36	8	24	28	8	20	12	19
Individual- ebene	$n = 266$ Lehrerinnen und Lehrer											

In Anhang 4.12 a finden sich zudem die deskriptiven Angaben für alle für die Mehrebenenanalyse vorgesehenen Variablen für diese reduzierte Stichprobe mit $n = 266$ Lehrerinnen und Lehrern sowie für die $n = 12$ Schulleitungen. Die Werte unterscheiden sich dabei nur marginal von den bereits unter 5.2.1 und 5.2.2 berichteten und grafisch veranschaulichten deskriptiven Angaben.

Es ist zu beachten, dass für die Anwendung eines so komplexen Verfahrens wie das der Mehrebenenanalyse bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Die Mehrebenenanalyse beruht auf einer „large sample theory“ (Ditton, 1998, S. 123), d.h. „es ist wichtig, dass eine ausreichende Anzahl von Untersuchungseinheiten pro Analyseebene zur Verfügung steht, um für Modellparameter und vor allem Standardfehler brauchbare Schätzungen abgeben zu können“ (Nezlek, Schröder-Abé & Schütz, 2006, S. 221). Besonders gilt dies für die Aggregatebene, d.h. hier ist eine genügend große Anzahl an Einheiten von besonderer Relevanz. Auch wenn Unklarheit besteht, „wie groß die Stichprobe im Einzelfall absolut sein sollte“ (Ditton, 1998, S. 123), so muss für die vorliegende Arbeit konstatiert werden, dass eine Stichprobe von $n = 12$ Aggregateinheiten definitiv zu klein ist, um wirklich verlässliche Schätzungen zu gewinnen (vgl. zu dieser Problematik auch Nezlek et al., 2006). Aus der kleinen Stichprobe auf Aggregatebene leitet sich auch das weitere Vorgehen bei der Spezifikation der Modellpara-

meter ab: Laut Ditton (1998) ist gerade bei kleinen Stichproben hinsichtlich der Zahl der verwendeten Prädiktoren Zurückhaltung angebracht: Es sollte mit einem Satz nur weniger, erklärungskräftiger Prädiktoren und weniger sorgsam abgewogener Zufallskoeffizienten begonnen werden, die bei erwiesener Aussagekraft in einem nachgelagerten Analyseschritt in ein zusammenfassendes Modell integriert werden.

Van Dick, Wagner, Stellmacher und Christ (2005, S. 31) konstatieren im Hinblick auf Mehrebenenanalysen: „Für die unabhängigen Variablen spielen Skalenniveau und Verteilungsform keine Rolle“. Die abhängigen Variablen dagegen sollten bei Regressionsanalysen üblicherweise intervallskaliert und gerade bei kleinen Stichproben annähernd normalverteilt sein. Das bedeutet, dass zur Untersuchung des Einflusses des erlebten Führungsverhaltens im Sinne von Hypothese 18 nicht die AVEM-Muster aufgrund ihrer Nominalskalierung herangezogen werden können. Auf andere statistische Verfahren wird aufgrund der obigen Argumentationslinie, die eine Mehrebenenanalyse fordert, nicht ausgewichen. Um eine Aussage über den Einfluss des wahrgenommenen Führungsverhaltens auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben treffen zu können, konzentriert sich die vorliegende Arbeit daher auf die Zusammenhänge zu den intervallskalierten und daher besser geeigneten AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen.

Um sinnvolle Schwerpunkte für das weitere Vorgehen zu setzen, wurde in einem ersten Schritt explorativ ermittelt, zwischen welchen Prädiktoren und welchen abhängigen Variablen auf der Individualenebene potenzielle Zusammenhänge bestehen. Dazu werden – noch einmal unter Nicht-Beachtung der Mehrebenenstruktur – die üblichen Produkt-Moment-Korrelationen berechnet. Die resultierende Korrelationsmatrix für $n = 266$ Lehrerinnen und Lehrer gibt Tabelle 5.2.2 wieder. Dargestellt sind dabei nicht nur die Korrelationen der möglichen Prädiktoren, also der Fremdeinschätzungen auf den Führungsskalen, ergänzt um Alter und Geschlecht der Lehrerinnen und Lehrer, mit ihren Ergebnissen auf den AVEM-Dimensionen als späteren potenziellen abhängigen Variablen, sondern auch die Korrelationen der Prädiktoren untereinander, da das Ausmaß dieser Interkorrelationen Entscheidungen für das konkrete Vorgehen im Rahmen der Mehrebenenanalysen nach sich zieht. Nicht in die Tabelle aufgenommen wurden die weniger im Zentrum des Interesses stehenden Korrelationen der Ausprägungen der AVEM-Dimensionen untereinander: Sie bewegen sich zwischen $r_{min} = .01$ bzw $-.01$ und $r_{max} = -.63$, in den meisten Fällen jedoch bei $r < .40$.

Tabelle 5.2.2: Korrelationsmatrix der Produkt-Moment-Korrelationen zwischen möglichen Prädiktoren (Mittelwerte der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens der Schulleitungen auf den einzelnen Führungsskalen durch die Lehrerinnen und Lehrer; Alter und Geschlecht der Lehrerinnen und Lehrer) und abhängigen Variablen (Skalensummen der Lehrerinnen und Lehrer auf den AVEM-Dimensionen)

		Geschlecht	Alter	FE 1: Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge	FE 2: Optimistische Zukunfts- orientierung	FE 3: Konstruktives Management des Schulbetriebs	FE 4: Förderung von Weiterbildung und pädago- gischem Diskurs	FE 5: Präsenz Ansprech- barkeit	FE 6: Partizipations- orientierung
Geschlecht	<i>r</i>	1	-.12	.01	.08	.07	-.04	.06	.06
Alter	<i>r</i>	-.12	1	-.19**	-.22**	-.19**	-.09	-.21**	-.21**
FE 1: Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge	<i>r</i>	.01	-.19*	1	.59**	.83**	.62**	.76**	.79**
FE 2: Optimistische Zukunftsorientierung	<i>r</i>	.08	-.22**	.59**	1	.64**	.60**	.53**	.53**
FE 3: Konstruktives Management des Schulbetriebs	<i>r</i>	.07	-.19**	.83**	.64**	1	.64**	.72**	.80**
FE 4: Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs	<i>r</i>	-.04	-.09	.62**	.60**	.64**	1	.56**	.55**
FE 5: Präsenz Ansprechbarkeit	<i>r</i>	.06	-.21**	.76**	.53**	.72**	.55**	1	.75**
FE 6: Partizipationsorientierung	<i>r</i>	.06	-.21**	.79**	.53**	.80**	.55**	.75**	1
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	<i>r</i>	.10	-.02	-.14*	-.02	-.10	-.08	-.17**	-.19**
Beruflicher Ehrgeiz	<i>r</i>	-.05	-.13*	.07	-.03	.08	.03	-.06	.06
Verausgabungsbereitschaft	<i>r</i>	.10	-.04	-.17**	-.08	-.07	-.04	-.11	-.10
Perfektionsstreben	<i>r</i>	.02	.04	-.00	.07	.06	.07	-.03	.03
Distanzierungsfähigkeit	<i>r</i>	-.12	.05	.05	.02	.01	.01	.01	-.02
Resignationstendenz bei Misserfolg	<i>r</i>	.18**	-.07	.02	.04	.07	.08	.02	.04
Offensive Problembewältigung	<i>r</i>	-.07	-.04	.02	-.00	-.02	-.01	-.03	-.03
Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit	<i>r</i>	-.20**	.05	.05	-.03	-.03	-.05	.03	.00
Erfolgs erleben im Beruf	<i>r</i>	-.07	-.10	.06	.08	.08	.22**	.10	.10
Lebenszufriedenheit	<i>r</i>	.03	-.12	.18**	.18**	.20**	.18**	.18**	.20**
Erleben sozialer Unterstützung	<i>r</i>	.17**	-.08	.04	.05	.02	.09	.10	.06

Anmerkungen.

- FE 1 bis FE 6: Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer auf den 6 Führungsskalen (Mittelwerte)
- Für alle Korrelationen gilt $df = 266$.
- Markiert sind Korrelationen mit $p \leq \alpha$
 - ** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $\alpha = .01$ (2-seitig) signifikant.
 - * . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $\alpha = .05$ (2-seitig) signifikant.
- Grau hinterlegt sind die Korrelationen für die besonders interessierenden Führungsskalen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung.

Sehr auffällig sind auf den ersten Blick die hohen Interkorrelationen der Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer auf den einzelnen Führungsskalen. Sie überraschen jedoch nicht, genau diese Zusammenhänge wurden bereits im Zusammenhang mit den faktorenanalytischen Überlegungen zu dem Fragebogen ausführlich diskutiert: Neben Aspekten der Testgüte (ggf. zu leichte Items) liegen weitere plausible Ursachen in der Tatsache, dass sich – wie bei Führungsfeedbackverfahren üblich – solche Führungskräfte freiwillig dazu bereit erklären, die auf vielfältigen Dimensionen des Führungsverhaltens „gute Noten“ ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erwarten und erhalten (vgl. Hypothese 15 und 17). Wie unter 4.2.1.2.2 bereits berichtet, ist innerhalb der hohen Interkorrelationen eine Differenzierung in diejenigen Skalen möglich, die unter dem Stichwort „Soziale Unterstützung“ zusammengefasst wurden: Die Fremdeinschätzungen auf den Führungsskalen „Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge“, „Konstruktives Management des Schulbetriebs“, „Präsenz Ansprechbarkeit“ und „Partizipationsorientierung“ korrelieren höher miteinander als mit den Fremdeinschätzungen auf den Skalen „Optimistische Zukunftsorientierung“ und „Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs“.

Was die vorrangig interessierenden Zusammenhänge zu den Ergebnissen in den AVEM-Dimensionen angeht, so ergibt sich trotz der erheblichen Interkorrelationen der Fremdeinschätzungen auf den Führungsskalen ein differenziertes Bild. Für vier AVEM-Dimensionen stellen sich signifikante Bezüge heraus, wobei die Effekte als „schwach“ bis „mittel“ auf Basis der Höhe der Korrelationen und der gegebenen Stichprobengröße bewertet werden müssen (vgl. Bortz, 1993): Die AVEM-Dimension „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ korreliert durchgängig negativ mit den Fremdeinschätzungen zum Führungsverhalten, für drei Führungsaspekte aus dem Bereich der sozialen Unterstützung signifikant, nämlich für „Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge“, für „Präsenz Ansprechbarkeit“ und für „Partizipationsorientierung“. Auch die AVEM-Dimension „Verausgabebereitschaft“ weist negative Zusammenhänge zu den Führungsskalen auf, signifikant jedoch nur für die Fremdeinschätzung bei der persönlichen emotionalen Wertschätzung und Fürsorge. Positive Zusammenhänge sind dagegen bei den AVEM-Dimensionen „Erfolgsereben im Beruf“ und „Lebenszufriedenheit“ erkennbar: Während bei ersterer nur die Fremdeinschätzung auf der Skala „Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs“ signifikant positiv mit dem Erfolgsereben im Beruf korreliert, korrelieren bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ die Fremdeinschätzungen auf allen Führungsskalen signifikant positiv. Ein Hinweis noch zur der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“, für die sich – auf den ersten Blick möglicherweise irritierend – keine Zusammenhänge zu den Fremdeinschätzungen auf den Führungsskalen herausstellten: Dieses „Erleben sozialer Unterstützung“ bezieht sich vor allem auf dem privaten Bereich, d.h. auf Unterstützung des Partners, der Familie etc.. Aus diesem Grund ist es durchaus plausibel, dass sich keine Bezüge zur Einschätzung des Führungsverhaltens der Schulleitung zeigten.

Was die demographischen Angaben der Lehrerinnen und Lehrer zu Geschlecht und Alter betrifft, so ergänzen die Korrelationen die deskriptiven Angaben zu den AVEM-Ergebnissen der Lehrerinnen und Lehrer unter 5.2.2: Die Lehrerinnen erleben eine signifikant größere soziale Unterstützung, verfügen über eine signifikant geringere innere Ruhe und Ausgeglichenheit und eine signifikant größere Resignationstendenz bei Misserfolg als ihre männlichen Kollegen. Keine Effekte zeigen sich zwischen Geschlecht und Fremdeinschätzungen des Führungsverhaltens der Schulleitung. Die Zusammenhänge zwischen Fremdeinschätzungen des Führungsverhaltens der Schulleitung und dem Alter der Lehrerinnen und Lehrer sind dagegen durchgängig negativ und größtenteils signifikant: Ältere Lehrerinnen und Lehrer geben offenbar kritischere Urteile zu den Schulleitungen ab. Was die AVEM-Dimensionen angeht, unterscheiden sich die Ergebnisse nicht hinsichtlich des Alters – mit Ausnahme beim beruflichen Ehrgeiz: Ältere Lehrerinnen und Lehrer erleben weniger beruflichen Ehrgeiz als die jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

Angesichts dieser Datenlage findet für die folgenden Mehrebenenanalysen eine Konzentration auf die vier AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen statt, für die sich erste signifikante korrelative Zusammenhänge zu den Fremdeinschätzungen des Führungsverhaltens ergeben haben¹⁵. Diese Mehrebenenanalysen sind angebracht, da nur sie eine Differenzierung der gefundenen Effekte dahingehend ermöglichen, ob sie auf die Individual- oder die Aggregatebene oder beide zurückzuführen sind. Beim Test auf die oben geforderte Normalverteilung der abhängigen Variablen mittels Kolmogorov-Smirnov zeigt sich keine Normalverteilung der vier AVEM-Dimensionen (verwendet werden hier wie bei den Schulleitungen die Skalensummen), bei Betrachtung der Q-Q-Diagramme ist jedoch annähernde Normalverteilung gegeben (siehe Anhang 4.12 a).

Die Voraussetzungen zur Anwendung der Mehrebenenanalyse sind also mit der geringen Stichprobengröße auf Aggregatebene und der eingeschränkt vorhandenen Normalverteilung der AVEM-Dimensionen streng genommen nicht erfüllt. Was die Konsequenzen einer Verletzung der Modellannahmen angeht, gelten die Parameterschätzungen jedoch selbst als eher robust, empfindlich reagieren laut Ditton (1998) die Schätzungen der Varianzen und der Standardfehler. Die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse sollten jedoch im Wissen um die Verletzung der Modellannahmen mit Vorsicht interpretiert werden und sind lediglich als eine Art explorative Vorstudie für die weitere Forschung mit größeren Stichproben insbesondere auf der Aggregatebene zu verstehen.

Neben den angestellten Voruntersuchungen auf Individualebene werden zunächst für jede der vier AVEM-Dimensionen mit HLM sogenannte Nullmodelle oder unkonditionierte Modelle ohne Prädiktoren berechnet, bei denen die Regressionskonstante lediglich als Funktion aus dem Gesamtmittel-

¹⁵ Es sei darauf hingewiesen, dass zusätzlich explorativ für alle AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen Mehrebenenanalysen nach dem im Folgenden geschilderten Verfahren gerechnet wurden, die bei der Autorin der vorliegenden Arbeit angefordert werden können. Signifikante Zusammenhänge zeigten sich jedoch einzig für die vier hier genannten und ausgewählten AVEM-Dimensionen.

wert (intercept) und dem Fehler modelliert wird. Solche Nullmodelle geben Aufschluss über die Verteilung der Varianz auf den einzelnen Analyseebenen und einen Hinweis, auf welcher Ebene konditionierte Modelle (also Modelle mit zusätzlichen Prädiktoren) sinnvoll sein können.

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich das in Tabelle 5.2.3 zusammengefasste Bild. Neben den im HLM Output ausgegebenen Werten ist jeweils zusätzlich die Intraklassenkorrelation ICC ρ angegeben, definiert als der Anteil der Varianz zwischen den Schulen (Fehlervarianz Level 2) an der Gesamtvarianz (Summe aus Fehlervarianz Level 1 und Level 2) (vgl. Ditton, 1998). Eine hohe Intraklassenkorrelation würde anzeigen, dass eine Mehrebenenanalyse besonders indiziert und lohnend ist.

Tabelle 5.2.3: Ergebnisse Nullmodelle Mehrebenenanalyse für die vier AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen

Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit					
<i>Fixed effect</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Intercept	15.000	0.282	53.180	11	<.001
<i>Random effect</i>	<i>SD</i>	Residual Variance	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Level 2	0.134	0.018	11	10.950	>.500
Level 1	4.550	20.703			
ICC ρ	= 0.018 / (0.018+20.703) = .0009				

Verausgabungsbereitschaft					
<i>Fixed effect</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Intercept	19.271	0.307	62.763	11	<.001
<i>Random effect</i>	<i>SD</i>	Residual Variance	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Level 2	0.094	0.009	11	10.947	>.500
Level 1	4.985	24.849			
ICC ρ	= 0.009 / (0.009+24.849) = .0004				

Erfolgsereben im Beruf					
<i>Fixed effect</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Intercept	23.832	0.272	87.707	11	<.001
<i>Random effect</i>	<i>SD</i>	Residual Variance	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Level 2	0.270	0.073	11	10.927	>.500
Level 1	4.216	17.777			
ICC ρ	= 0.073 / (0.073+17.777) = .0041				

Lebenszufriedenheit					
<i>Fixed effect</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Intercept	23.799	0.230	103.465	11	<.001
<i>Random effect</i>	<i>SD</i>	Residual Variance	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Level 2	0.077	0.006	11	10.129	>.500
Level 1	3.731	13.922			
ICC ρ	= 0.006 / (0.006+13.922) = .0004				

Betrachtet man jeweils die Intraklassenkorrelationen ρ für die AVEM-Dimensionen, so wird ersichtlich, dass die Varianzanteile in den abhängigen Variablen, die auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückgehen (Level 2), sehr gering sind. Dabei muss allerdings die kleine Stichprobe in Rechnung gestellt werden, weshalb möglicherweise in der Population real existierende Unterschiede zwischen Schulen nicht entdeckt werden. Ebenso muss beachtet werden, dass sich – wie oben erläutert – Verletzungen der Voraussetzungen für die Mehrebenenanalyse insbesondere auf die Schätzungen der Varianzen auswirken. Bickel (2006) tendiert auch im Falle geringer Intra-Klassen-Korrelationen zu einem mehrebenenanalytischen Vorgehen, weil auch sehr geringe Werte die entscheidende Tatsache belegen, dass die einzelnen Beobachtungen nicht komplett unabhängig voneinander sind. Zudem können immer noch die Regressionssteigungen der Prädiktoren zwischen den Schulen unterschiedlich sein, weswegen das mehrebenenanalytische Vorgehen nach wie vor angezeigt ist. Im Vergleich zu den niedrigen Varianzanteilen für die Ebene 2 sind die Varianzen auf der Individualebene (Level 1) durchgängig sehr deutlich ausgeprägt. Aus diesem Grund bieten sich im Folgenden vor allem auf Individualebene konditionierte Modelle an, d.h. um Varianz aufzuklären, scheinen in erster Linie Prädiktoren auf Individual Ebene in Frage zu kommen. Erste Anhaltspunkte für solche Prädiktoren bietet die oben berichtete Korrelationsmatrix.

Aufgrund der dort ersichtlichen erheblichen Interkorrelationen zwischen den Fremdeinschätzungen auf den Führungsskalen, v.a. bei den Aspekten, die in der vorliegenden Arbeit „Soziale Unterstützung“ kennzeichnen, besteht die Gefahr von Multikollinearität bzw. der wechselseitigen Abhängigkeit der Prädiktorvariablen. Werden diese Prädiktoren gleichzeitig in Regressionsgleichungen eingebracht, ist die Wahrscheinlichkeit recht groß, dass die Interpretation der b-Gewichte erschwert wird (vgl. z.B. Bortz, 1993). Eine solch simultane Verwendung aller acht Prädiktoren in der Mehrebenenanalyse, also der Fremdeinschätzungen auf den sechs Führungsskalen sowie Alter und Geschlecht der Lehrerinnen und Lehrer, und ebenso verschiedene Prädiktorkombinationen von hoch interkorrelierenden Prädiktoren wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit probeweise für mehrere AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen durchgeführt und zogen die genannten Interpretationsschwierigkeiten nach sich. Shieh und Fouladi (2003) demonstrieren spezifisch für Mehrebenenanalysen, dass insbesondere die Schätzungen der Varianzen und der Standardfehler bei zunehmender Interkorrelation der Prädiktoren leiden. In einer mehrebenenanalytischen Studie von Trautwein, Lüdtke, Marsh und Nagy (2009) wurde mit der Begründung erschwerter Interpretierbarkeit der Ergebnisse ein Prädiktor, der mit $r = .80$ mit einem anderen Prädiktor interkorrelierte, im Vorfeld der Untersuchung ausgeschlossen. Zudem sollte gemäß Ditton (1998, siehe oben) gerade bei einer zu geringen Stichprobe mit einer geringen Anzahl Prädiktoren begonnen werden. Insgesamt muss festgestellt werden, dass eine gleichzeitige Verwendung aller acht Prädiktoren oder auch nur eine simultane Verwendung ausgewählter hoch interkorrelierender Prädiktoren mit der Intention, insbesondere die Einzeleffekte der unter sozia-

ler Unterstützung zusammengefassten Führungsfremdeinschätzungen hinsichtlich ihrer Wirkung auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrer zu differenzieren, methodisch mehr Risiken birgt als Nutzen verspricht.

Vor diesem Hintergrund wurde folgendes Vorgehen gewählt: Für jede der vier AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen kamen auf Level 1 zwei Modelle zur Anwendung. In beiden Modellen werden Alter und Geschlecht der Lehrerinnen und Lehrer als Prädiktoren berücksichtigt, um die Effekte dieser demographischen Variablen zu ermitteln bzw. zu kontrollieren. Das erste Modell fasst die Fremdeinschätzungen auf allen sechs Führungsskalen zu einem Gesamtmittelwert für Führung zusammen, was aufgrund der mittleren bis hohen Interkorrelationen der einzelnen Skalen machbar erscheint. Als Prädiktoren dienen hier also Geschlecht, Alter und Gesamteinschätzung der Führung. Das zweite Modell fasst die Fremdeinschätzungen auf den Führungsskalen, die unter dem Stichwort „Soziale Unterstützung“ laufen, zu einem Mittelwert zusammen und belässt die beiden übrigen Skalen in der vorliegenden Form. Dieses Vorgehen ist gerechtfertigt durch die besonders hohen Interkorrelationen der vier Skalen, die unter „Soziale Unterstützung“ laufen. Als Prädiktoren dienen hier also Geschlecht, Alter, Fremdeinschätzung der sozialen Unterstützung der Schulleitung, Fremdeinschätzung ihrer optimistischen Zukunftsorientierung und Fremdeinschätzung ihrer Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs. Auf diese Weise können zwar keine spezifischen Effekte der einzelnen Aspekte von sozialer Unterstützung getestet werden, das Vorgehen ermöglicht jedoch eine Abschätzung dahingehend, welche Bedeutung die über Wertschätzung, konstruktives Management, Präsenz und Partizipationsorientierung operationalisierte erlebte soziale Unterstützung der Schulleitung in Abgrenzung zum gesamten wahrgenommenen Führungsverhalten und zu den anderen Führungsskalen für das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrer auf den vier AVEM-Dimensionen innehat. Angesichts der geringen Varianz auf Schulebene (vgl. Nullmodelle) wurden zunächst keine Level 2 Prädiktoren verwendet. Die deskriptiven Angaben der neu gebildeten Variablen für „Fremdeinschätzung Führung gesamt“ und „Fremdeinschätzung soziale Unterstützung“ sowie Interkorrelationen, interne Konsistenzen und Trennschärfen finden sich in Anhang 4.12 a und 4.12 b.

Bevor diese konditionierten Modelle gerechnet werden können, müssen jeweils noch zwei Entscheidungen getroffen werden, deren Dokumentation in der Literatur zu Mehrebenenanalysen zunehmend gefordert wird (vgl. z.B. Enders & Tofghi, 2007). Diese Entscheidungen betreffen zum einen die Modellierung der Koeffizienten als fest oder zufällig, zum anderen die Zentrierung der Prädiktoren.

Mit der Modellierung der Koeffizienten ist die korrekte Modellierung des Fehlers gemeint; prinzipiell besteht im HLM die Möglichkeit, den Fehler als zufällig (random) oder fest (fixed) zu modellieren. Wird ein Koeffizient als zufällig modelliert, heißt das, dass zusätzlich zu einem festen Effekt ein Zufallsfehlerterm geschätzt wird. Wenn ein Koeffizient als fest modelliert wird, heißt das, dass kein zusätzlicher Zufallsfehlerterm geschätzt wird (vgl. ebd.). Entscheidend ist, „ob die getesteten Bezie-

hungen zwischen den Untersuchungsvariablen innerhalb der Aggregateinheiten als invariant oder variabel behandelt werden sollen“ (Ditton, 1998, S. 55). Bei einem festen Effekt „wird unterstellt, daß [*sic*] ein einheitlicher Koeffizient für die gesamte Population der Aggregateinheiten gültig ist“ (ebd., S. 55 f.). Diese Annahme ist „in vielen Fällen fragwürdig“ (ebd., S. 56), zudem sollte bei der Modellierung der Fehlerterme besondere Achtsamkeit walten, da diese einen starken Einfluss auf die Ergebnisse von Analysen ausüben. „In den meisten Fällen empfiehlt es sich daher, Effekte als zufällig zu modellieren“ (Nezlek et al., 2006, S. 219). Die vorliegende Arbeit folgt dieser Empfehlung für die Fremdeinschätzungen auf den Führungsskalen. Die Effekte der demographischen Variablen Geschlecht und Alter der Lehrerinnen und Lehrer werden dagegen als fest modelliert, da hier von einem weitgehend invariablen Effekt ausgegangen wird.

Die zweite Entscheidung betrifft die noch bedeutsamere Frage nach der Zentrierung der Prädiktoren, die sich darauf bezieht, welcher Referenzwert für einen Prädiktor bei der Parameterschätzung herangezogen wird. Für die in der vorliegenden Arbeit interessierenden Prädiktoren auf Level 1 bestehen drei Möglichkeiten: Beibehaltung der ursprünglichen Metrik (keine Zentrierung, *uncentered*), Zentrierung um den Gesamtmittelwert (*grand mean centering*) und Zentrierung um die Schulmittelwerte (*group mean centering*). Die Beibehaltung der ursprünglichen Metrik ist in vielen Fällen nicht sinnvoll, vor allem dann nicht, wenn ein Prädiktor keinen sinnvollen Nullpunkt hat. In der vorliegenden Arbeit reicht die Skala der Fremdeinschätzungen zum Führungsverhalten von dem Wert „1“ bis zu dem Wert „5“, ebenso ist ein Alter von „0“ nicht zu interpretieren. Einzig der dichotome Prädiktor „Geschlecht“ hätte mit der ursprünglichen Kodierung von „0“ (männlich) und „1“ (weiblich) unzentriert in die Analyse gehen können. Er wurde jedoch im Vorfeld mit „-1“ (männlich) und „+1“ (weiblich) umkodiert (vgl. dazu z.B. Enders & Tofighi, 2007) und ebenfalls nicht zentriert, da diese Form der Kodierung eine für beide Geschlechter gültige Interpretation der Ergebnisse erleichtert. Für die anderen Prädiktoren muss eine der beiden anderen Zentrierungen gewählt werden. Für das Alter fand die übliche Zentrierung um den Gesamtmittelwert statt. Bei den anderen Prädiktoren wurde die inhaltliche Fragestellung als Kriterium herangezogen, wie es empfohlen wird (vgl. z.B. Ditton, 1998; Enders & Tofighi, 2007). Laut Ditton (1998, S. 89 f.) hat die Gruppenzentrierung den klaren Vorteil, „daß [*sic*] die Individual- und Gruppeneffekte in jedem Fall in separate Anteile zerlegt werden“. Enders und Tofighi (2007) legen die Zentrierung um den Gruppenmittelwert nahe, wenn vor allem Einflüsse von Prädiktoren auf Individualebene untersucht werden sollen. Da für die vorliegende Arbeit angesichts der oben beschriebenen Nullmodelle und auf Basis der formulierten Hypothese vor allem Effekte solcher Individualvariablen erwartet werden, die von möglichen Effekten auf Schulebene getrennt ausgewiesen werden sollen, wird für alle Fremdeinschätzungen auf den Führungsskalen die Zentrierung um die Schulmittelwerte gewählt.

5.2.3.2 *Ergebnisse Mehrebenenanalysen*

Tabelle 5.2.4 gibt die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ wieder. Links sind zum Vergleich mit den beiden anderen Modellen die wesentlichen Ergebnisse des Nullmodells noch einmal aufgeführt.

Tabelle 5.2.4: Ergebnisse Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ als abhängiger Variablen

Prädiktor Level 1	Nullmodell			Modell 1			Modell 2		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>
<i>Fixed effect</i>									
Intercept	15.000**	0.282	53.180	14.943**	0.290	51.564	14.965**	0.343	43.673
Geschlecht				0.463	0.281	1.645	0.489	0.277	1.767
Alter				-0.013	0.027	-0.498	-0.021	0.027	-0.782
FE Führung gesamt				-1.228*	0.555	-2.212			
FE Soz. Unterstützung							-1.635*	0.713	-2.292
FE Opt. Zuk.orient.							0.876	0.856	1.023
FE Förderung Weiterb.							0.033	0.634	0.052
<i>Random effect</i>				<i>Variance components</i>					
Level 2	0.018			0.077			0.502		
FE Führung ges. slope				0.649					
FE Soz. Unt. slope							1.900		
FE Opt. Zuk. slope							3.599		
FE För. Wei. slope							0.054		
Level 1	20.703			20.029			18.899		
Variance expl. Level 1				3,26%			8,71%		
Deviance	1558.998			1557.600			1547.268		
Estimated parameters	2			4			11		

Anmerkungen.

- FE: Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zum Führungsverhalten ihrer Schulleitung.
- Markiert sind Parameter mit $p \leq \alpha$.
 - ** . Der Parameter ist auf dem Niveau von $\alpha = .01$ signifikant.
 - * . Der Parameter ist auf dem Niveau von $\alpha = .05$ signifikant.
- Die erklärte Varianz Level 1 wurde wie folgt berechnet: (Varianz Level 1 konditioniertes Modell minus Varianz Level 1 Nullmodell)/ Varianz Level 1 Nullmodell (nach Roberts & Monaco, 2006)

In Modell 1 wird ein signifikanter Koeffizient von $b = -1.228$ für den mittleren Effekt der durch die Lehrerinnen und Lehrer wahrgenommenen Führung auf die eigene subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit ermittelt, d.h. je positiver die Lehrerinnen und Lehrer die Führung durch die Schulleitung als Ganzes erleben, umso geringer ist der Stellenwert, den die Lehrerinnen und Lehrer der Arbeit in ihrem persönlichen Leben einräumen. Im differenzierteren Modell 2 zeigt sich derselbe Effekt mit $b = -1.635$ noch stärker spezifisch für die wahrgenommene soziale Unterstützung der Schulleitung: Modell 2 klärt mehr Varianz auf der Individualebene auf. Je mehr sich folglich die Lehrerinnen und Lehrer von der

Schulleitung insbesondere sozial unterstützt fühlen durch große persönliche Wertschätzung und Fürsorge ihnen gegenüber, ein konstruktives Management des Schulbetriebs, eine ausgeprägte Präsenz im Schulalltag und eine hohe Partizipationsorientierung, umso geringer ist die Bedeutung, die der Arbeit im persönlichen Leben zugewiesen wird. Betrachtet man die Zufallseffekte, lassen die nicht-signifikanten Parameter darüber hinaus erkennen, dass keine statistisch bedeutsamen Differenzen in den Mittelwerten (Level 2) oder den Steigungskoeffizienten für die mit Zufallseffekt modellierten Prädiktoren zwischen den Schulen festzustellen sind.

Abbildung 5.2.9 veranschaulicht den Zusammenhang für den stärksten Koeffizienten, die erlebte soziale Unterstützung: Jede Gerade in der Abbildung repräsentiert dabei eine Schule.

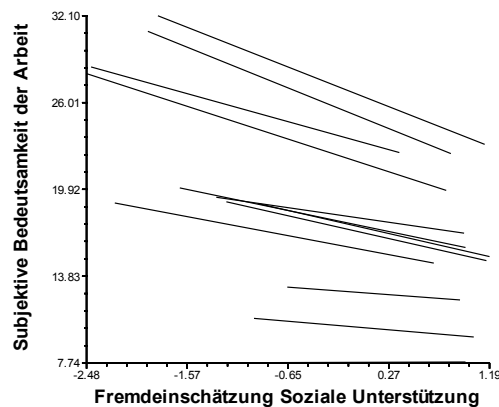


Abbildung 5.2.9: Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zur sozialen Unterstützung der Schulleitung und der bei den Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägten AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“

Die Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Verausgabebereitschaft“ (vgl. Tabelle 5.2.5) fallen recht ähnlich aus – mit dem Unterschied, dass hier nur der Koeffizient für die erlebte soziale Unterstützung mit $b = -1.757$ signifikant wird, nicht der Koeffizient für die erlebte Führung „als Ganzes“. Ebenfalls können auch hier beim Blick auf die Zufallseffekte keine statistisch bedeutsamen Differenzen in den Mittelwerten oder den Steigungskoeffizienten zwischen den Schulen diagnostiziert werden.

Tabelle 5.2.5: Ergebnisse Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Verausgabebereitschaft“ als abhängiger Variablen

Prädiktor Level 1	Nullmodell			Modell 1			Modell 2		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>
<i>Fixed effect</i>									
Intercept	19.271**	0.307	62.763	19.219**	0.322	59.751	19.219**	0.325	59.144
Geschlecht				0.449	0.308	1.458	0.486	0.308	1.577
Alter				-0.029	0.030	-0.981	-0.039	0.030	-1.297
FE Führung gesamt				-1.329	0.628	-2.116			
FE Soz. Unterstützung							-1.757*	0.756	-2.324
FE Opt. Zuk.orient.							-0.276	0.791	-0.349
FE Förderung Weiterb.							1.065	0.740	1.438
<i>Random effect</i>	<i>Variance components</i>								
Level 2	0.009			0.128			0.178		
FE Führung ges. slope				1.071					
FE Soz. Unt. slope							1.733		
FE Opt. Zuk. slope							1.309		
FE För. Wei. slope							0.591		
Level 1	24.849			23.911			23.299		
Variance expl. Level 1				3,77%			6,24%		
Deviance	1607.255			1604.795			1598.038		
Estimated parameters	2			4			11		

Anmerkungen.

a. FE: Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zum Führungsverhalten ihrer Schulleitung.

b. Markiert sind Parameter mit $p \leq \alpha$.

** . Der Parameter ist auf dem Niveau von $\alpha = .01$ signifikant.

* . Der Parameter ist auf dem Niveau von $\alpha = .05$ signifikant.

c. Die erklärte Varianz Level 1 wurde wie folgt berechnet: (Varianz Level 1 konditioniertes Modell minus Varianz Level 1 Nullmodell)/ Varianz Level 1 Nullmodell (nach Roberts & Monaco, 2006)

Zentrales Ergebnis ist hier also: Je stärker sich die Lehrerinnen und Lehrer individuell durch die Schulleitung sozial unterstützt fühlen, umso geringer ist ihre Verausgabebereitschaft, also die Bereitschaft, ihre persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen. Abbildung 5.2.10 verdeutlicht den Zusammenhang.

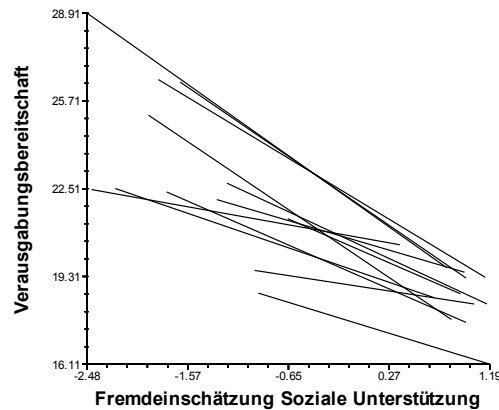


Abbildung 5.2.10: Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zur sozialen Unterstützung der Schulleitung und der bei den Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägten AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“

Für die AVEM-Dimension „Erfolgsereben im Beruf“ ergibt sich gemäß Tabelle 5.2.6 ein anderes Bild.

Tabelle 5.2.6: Ergebnisse Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Erfolgsereben im Beruf“ als abhängiger Variablen

Prädiktor Level 1	Nullmodell			Modell 1			Modell 2		
<i>Fixed effect</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>
Intercept	23.832**	0.272	87.707	23.877**	0.289	82.482	23.909**	0.287	83.409
Geschlecht				-0.330	0.256	-1.287	-0.283	0.246	-1.149
Alter				-0.034	0.025	-1.377	-0.042	0.024	-1.775
FE Führung gesamt				1.601**	0.461	3.476			
FE Soz. Unterstützung							0.059	0.655	0.089
FE Opt. Zuk.orient.							-0.274	0.590	-0.465
FE Förderung Weiterb.							2.166*	0.818	2.647
<i>Random effect</i>	<i>Variance components</i>								
Level 2	0.073			0.210			0.269		
FE Führung ges. slope				0.074					
FE Soz. Unt. slope							1.750		
FE Opt. Zuk. slope							0.223		
FE För. Wei. slope							3.656		
Level 1	17.777			16.752			15.158		
Variance expl. Level 1				5,76%			14,73%		
Deviance	1519.353			1510.640			1488.867		
Estimated parameters	2			4			11		

Anmerkungen.

- FE: Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zum Führungsverhalten ihrer Schulleitung.
- Markiert sind Parameter mit $p \leq \alpha$.
 - ** . Der Parameter ist auf dem Niveau von $\alpha = .01$ signifikant.
 - * . Der Parameter ist auf dem Niveau von $\alpha = .05$ signifikant.
- Die erklärte Varianz Level 1 wurde wie folgt berechnet: (Varianz Level 1 konditioniertes Modell minus Varianz Level 1 Nullmodell) / Varianz Level 1 Nullmodell (nach Roberts & Monaco, 2006)

Hier wird zwar ein hochsignifikanter Koeffizient von $b = 1.601$ für den Effekt der erlebten Führung als Gesamtes (Modell 1) ermittelt, bei einer Differenzierung der Führungsaspekte (Modell 2) zeigt sich jedoch, dass sich für den Effekt einer einzigen Führungsskala, nämlich der wahrgenommenen Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs, ein höherer und ebenfalls signifikanter Koeffizient von $b = 2.166$ ergibt. Dabei klärt das differenziertere Modell 2 deutlich mehr Varianz auf Level 1 auf als Modell 1. In erster Linie scheint also die erlebte Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs durch die Schulleitung mit dem Erfolgserleben der Lehrerinnen und Lehrer in positivem Zusammenhang zu stehen.

Diesen Zusammenhang veranschaulicht Abbildung 5.2.11.

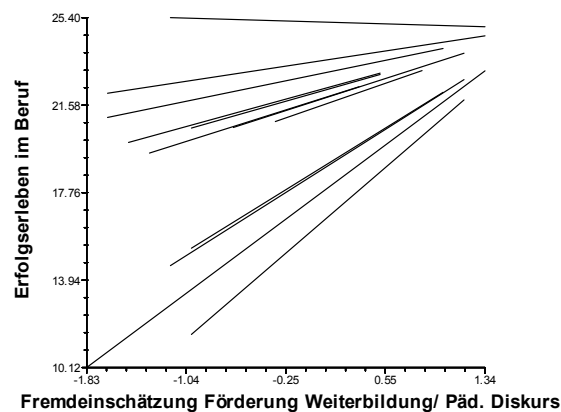


Abbildung 5.2.11: Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zur sozialen Unterstützung der Schulleitung und der bei den Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägten AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“

Obwohl hier die Abbildung unterschiedliche Steigungskoeffizienten der Schulen suggeriert, verfehlen die Differenzen in den Mittelwerten der Schulen, aber auch in den Steigungskoeffizienten ebenfalls bei dieser AVEM-Dimension und bei beiden Modellen das Signifikanzniveau (siehe die nicht-signifikanten Zufallseffekte in Tabelle 5.2.6).

Bei der vierten AVEM-Dimension kommt der erlebten Führung als Ganzes die zentrale Rolle zu: Wenn auch signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen allen Führungsskalen und der Lebenszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer diagnostiziert werden konnten (vgl. Tabelle 5.2.2), so zeichnet die Mehrebenenanalyse ein anderes Bild. Es können keine signifikanten Koeffizienten für die einzelnen Führungsaspekte ermittelt werden, dafür aber für die wahrgenommene Führung als Gesamtheit: Der hochsignifikante Koeffizient von $b = 1.436$ belegt eine größere Lebenszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer bei positiver erlebter Führung durch die Schulleitung. Wieder sind für beide Mo-

delle die Differenzen in den Mittelwerten und den Steigungen der Schulen gemäß der nicht-signifikanten Parameter bei den Zufallseffekten statistisch nicht bedeutsam.

Tabelle 5.2.7: Ergebnisse Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ als abhängiger Variablen

Prädiktor Level 1	Nullmodell			Modell 1			Modell 2		
<i>Fixed effect</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>
Intercept	23.799**	0.230	103.465	23.790**	0.226	105.491	23.785**	0.228	104.265
Geschlecht				0.080	0.227	0.351	0.086	0.229	0.377
Alter				-0.029	0.022	-1.339	-0.029	0.022	-1.286
FE Führung gesamt				1.436**	0.403	3.564			
FE Soz. Unterstützung							0.551	0.501	1.101
FE Opt. Zuk.orient.							0.469	0.560	0.838
FE Förderung Weiterb.							0.631	0.524	1.203
<i>Random effect</i>	<i>Variance components</i>								
Level 2	0.006			0.003			0.017		
FE Führung ges. slope				0.004					
FE Soz. Unt. slope							0.186		
FE Opt. Zuk. slope							0.357		
FE För. Wei. slope							0.007		
Level 1	13.922			13.233			13.193		
Variance expl. Level 1				4,95%			5,23%		
Deviance	1453.745			1446.052			1444.036		
Estimated parameters	2			4			11		

Anmerkungen.

- FE: Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zum Führungsverhalten ihrer Schulleitung.
- Markiert sind Parameter mit $p \leq \alpha$.
 - ** . Der Parameter ist auf dem Niveau von $\alpha = .01$ signifikant.
 - * . Der Parameter ist auf dem Niveau von $\alpha = .05$ signifikant.
- Die erklärte Varianz Level 1 wurde wie folgt berechnet: (Varianz Level 1 konditioniertes Modell minus Varianz Level 1 Nullmodell)/ Varianz Level 1 Nullmodell (nach Roberts & Monaco, 2006)

Abbildung 5.2.12 gibt eindrücklich den positiven Zusammenhang wieder: Alle 12 Schulen fallen in einer Gerade zusammen.

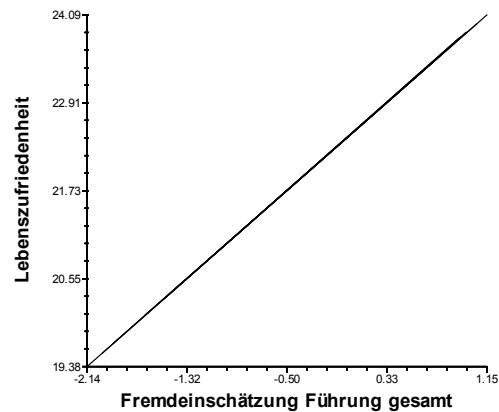


Abbildung 5.2.12: Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zur sozialen Unterstützung der Schulleitung und der bei den Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägten AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“

Die dargestellten Ergebnisse der Mehrebenenanalysen für die vier ausgewählten AVEM-Dimensionen weisen folgende Gemeinsamkeiten auf: Für keine der vier AVEM-Dimensionen sind signifikante Differenzen in den Mittelwerten zwischen den Schulen festzustellen, d.h. es lassen sich keine Unterschiede in der Ausprägung der jeweiligen AVEM-Dimension zwischen den Schulen erkennen. Darüber hinaus unterscheiden sich in beiden Modellen und bei allen AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen auch die jeweiligen Steigungskoeffizienten nicht signifikant zwischen den Schulen: Folglich scheinen die Zusammenhänge der Prädiktoren mit den abhängigen Variablen, den AVEM-Dimensionen, von Schule zu Schule im Wesentlichen gleich zu sein. Es ergeben sich weiterhin keine signifikanten Effekte für Geschlecht und Alter der Lehrerinnen und Lehrer. Festzuhalten ist zudem, dass jeweils deutliche Varianz auf Individualebene bestehen bleibt. Da die Unterschiede zwischen den Schulen in der vorliegenden Stichprobe offenbar gering sind und die Stichprobe auf Aggregatebene bzw. Level 2 sehr klein ist, wird darauf verzichtet, zusätzliche Prädiktoren auf Aggregatebene bzw. Level 2 hinzuziehen, um die verbleibende Varianz aufzuklären. Zusätzliche Prädiktoren auf Level 1 liegen nicht vor.

Für eine zusammenfassende Interpretation kann festgehalten werden: Das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der befragten Lehrerinnen und Lehrer, d.h. der Grad, in dem sie ihre Arbeit als subjektiv bedeutsam einschätzen, in dem sie bereit sind, sich für ihre Arbeit zu verausgaben, in dem sie sich erfolgreich in ihrem Beruf fühlen und in dem sie mit ihrem Leben zufrieden sind, hängt signifikant damit zusammen, wie sie die Führung durch ihre Schulleitungen erleben.

Was den Zusammenhang bei den beiden AVEM-Dimensionen aus dem Bereich des Arbeitsengagements angeht, also die subjektive Bedeutsamkeit und die Verausgabungsbereitschaft, steht dabei die wahrgenommene soziale Unterstützung der Schulleitung im Vordergrund; der Zusammenhang ist

hier negativ. Je sozial unterstützender die Schulleitung erlebt wird, umso geringer ist die Bedeutung, die der Arbeit zugeschrieben wird, und die Bereitschaft, sich für diese Arbeit zu verausgaben. Das mag auf den ersten Blick überraschen, ist aber bei näherer Betrachtung durchaus plausibel, da beide Dimensionen nicht ausschließlich positiv belegt sind:

Es steht außer Frage, dass das Engagement den Arbeitsanforderungen gegenüber zu den wesentlichen psychischen Aspekten von Gesundheit zu zählen ist, drücken sich darin doch in starkem Maße Sinnerleben und aktive Lebenseinstellung aus. Unter Gesundheitsbezug kann der Zusammenhang jedoch nicht durchweg im Sinne von „je mehr, desto besser“ verstanden werden. Das Optimum sehen wir eher im dosierten und zielgerichteten Einsatz der Kräfte in Übereinstimmung mit persönlichen Schwerpunktsetzungen . . . (Schaarschmidt, 2004a, S. 21)

Wirft man einen Blick auf die Items des AVEM, aus denen sich die AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ zusammensetzt, so beschreiben sie Aspekte, die zum Teil stark in Richtung überdimensionierter Bedeutung der Arbeit weisen: z.B. „Ich wüßte nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.“ oder „Ich brauche die Arbeit, wie die Luft zum Atmen.“ Items, die zur AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ gehören, benennen dagegen Überforderungstendenzen, sie lauten z.B. „Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.“ oder „Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.“ Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse folgendermaßen zu verstehen: Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Schulleitungen als besonders sozial unterstützend, also als besonders wertschätzend und fürsorglich, als besonders konstruktiv bei der Handhabung des schulischen Alltags, als besonders präsent und partizipationsorientiert erleben, relativieren stärker die Rolle ihrer Arbeit und gehen achtsamer mit den eigenen Ressourcen um.

Für das Erfolgserleben der Lehrerinnen und Lehrer im Beruf ist dagegen weniger das Gefühl, sozial unterstützt zu werden, als offenbar die wahrgenommene Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs durch die Schulleitung relevant: Lehrerinnen und Lehrer, die bei ihren Schulleitungen eine starke Tendenz wahrnehmen, Weiterbildung aktiv voranzutreiben und viel Raum für den Austausch zu pädagogischen Themen zu geben, fühlen sich erfolgreicher in ihrem Beruf. Ein sehr eindrucksvoller Effekt konnte für die eingeschätzte Führung in all ihrer Gesamtheit dargelegt werden: Lehrerinnen und Lehrer, die die Führung durch ihre Schulleitungen als sehr positiv erleben, sind zufriedener und glücklicher.

Gerade das zuletzt genannte Ergebnis verweist auf die Problematik, angesichts dieser Resultate, kausale Schlussfolgerungen im Hinblick auf die unidimensionale Richtung einer Wirkung der Schulleitung auf die Lehrerinnen und Lehrer anzustellen: Prinzipiell denkbar und auch durch das mehrbenenanalytische Verfahren nicht ausgeschlossen ist bei all den aufgeführten Zusammenhängen auch der Umkehrschluss. Beispielweise könnte es sein, dass Lehrerinnen und Lehrer, die aus welchen Gründen auch immer besonders zufrieden mit ihrem Leben sind, ihre Schulleitungen besonders milde und

mit optimistischem, wohlwollenden Blick bewerten. Dagegen kann nur eingewandt werden, dass diese Alternativerklärung für den Bezug zwischen Lebenszufriedenheit und Führungserleben noch am plausibelsten erscheint, für die anderen Befunde aber weniger, z.B. entbehrt es der Logik, dass Schulleitungen ein ausgeprägteres Bemühen zur Förderung von Weiterbildung attestiert bekommen, weil sich Lehrerinnen und Lehrer erfolgreicher fühlen. Dennoch sollte sich nachfolgende Forschung dieser Problematik annehmen und die Kausalrichtungen dezidiert untersuchen.

Für die Interpretation ist noch ein weiterer Aspekt von zentraler Bedeutung: Bewusst wurde immer von der von den Lehrerinnen und Lehrern WAHRCENOMMENEN Führung gesprochen. Denn: Die Mehrebenenanalyse hat ausschließlich Zusammenhänge auf der Individualebene belegt und damit betont, wie wichtig die individuelle Einschätzung des Führungsverhaltens durch die Lehrerinnen und Lehrer ist, wie wichtig ihr persönliches Erleben der Führung ist. Lehrerinnen und Lehrer schätzen das Führungsverhalten derselben Schulleitungen aber unterschiedlich ein, davon zeugt die Varianz in den Fremdeinschätzungen des Führungsverhaltens pro Schule (Anhang 4.12 c enthält zur Veranschaulichung die Histogramme pro Schulleitung für die Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens gesamt). Demzufolge kann die praktische Schlussfolgerung für Schulleitungen aus den Ergebnissen nicht einfach sein, ein bestimmtes Führungsverhalten (z.B. Wertschätzung und Fürsorge) gesamthaft nach „Gießkannenmanier“ über alle Lehrerinnen und Lehrer hinweg stärker anzuwenden; zwar weisen die Ergebnissen klar auf die Rolle ganz bestimmter Führungsaspekte hin, zwar untermauern sie die Bedeutung insbesondere aller Facetten von sozialer Unterstützung, aber wie diese Führung, diese soziale Unterstützung genau für den einzelnen Lehrer, die einzelne Lehrerin aussehen muss, um wirksam zu werden, muss die Schulleitung gemeinsam mit den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern in Erfahrung bringen. Die eine Lehrerin braucht vielleicht mehr direkte Anerkennung, dafür braucht der andere Lehrer mehr Berücksichtigung seiner Beiträge in Lehrerkonferenzen. Mit diesen Befunden sind die Schulleitungen einmal mehr aufgefordert, den persönlichen Kontakt zu jedem Lehrer/jeder Lehrerin zu suchen, individuelle Bedürfnisse zu erfragen und die Führungsbeziehung in einem gegenseitigen Verständigungsprozess auszuhandeln. Die vorliegenden Befunde stützen damit die derzeitigen Bemühungen, die in der privaten Wirtschaft bereits üblichen Mitarbeitergespräche auch verstärkt in der schulischen Führungsarbeit einzusetzen. Worauf dabei aus Sicht dieser Arbeit zu achten ist, wird im Rahmen der Gesamtdiskussion unter 6. näher behandelt.

Der soeben genannte Diskussionspunkt hebt auch die Leistung der Mehrebenenanalyse hervor und belegt die Sinnhaftigkeit der Entscheidung für dieses Verfahren: Nur so konnte zu der Erkenntnis gelangt werden, dass in der vorliegenden Stichprobe die Unterschiede innerhalb der Schulen größer und entscheidender sind als die Unterschiede zwischen den Schulen und damit zwischen den Schulleitungen. Bei Anwendung anderer Verfahren hätte man diese Aussage nicht machen können. Das Resultat darf allerdings auch nicht dahingehend missinterpretiert werden, dass generell in der Population bei

dieser Thematik keine Unterschiede zwischen Schulen oder Schulleitungen vorhanden sind. Vielmehr sollten die Ergebnisse an größeren Stichproben insbesondere auf Aggregatebene überprüft werden. Weitere Studien sollten zudem den Einfluss zusätzlicher Prädiktoren auf Level 1 prüfen, da sich im Rahmen dieser Arbeit durch das praktische Vorgehen des Führungsfeedbacks und der damit verbundenen Bedeutung von Anonymität für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer Einschränkungen für die Erhebung weiterer potenzieller Level 1-Prädiktoren ergaben.

Ein Hinweis noch zur Stärke der Effekte: Die Prozentangaben für die durch die beiden Modelle jeweils erklärte Varianz, die noch verbleibende erhebliche Varianz für Level 1, aber auch die eingangs gerechneten Korrelationen scheinen vergleichsweise geringe Effekte zu belegen. Dabei muss jedoch die besondere Stichprobe berücksichtigt werden: Wie mehrfach dargelegt, handelt es sich um Schulleitungen, die sich selbst als sehr gute Führungskräfte sehen, die aber auch größtenteils von ihren Lehrerinnen und Lehrern als sehr gute Führungskräfte bewertet werden (vgl. 5.2.1). Ebenso konnte gezeigt werden, dass die Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer über relativ günstige AVEM-Ergebnisse im Vergleich z.B. zur Potsdamer Lehrerstudie verfügt (vgl. 5.2.2). Aus der Sicht der vorliegenden Arbeit ist es angesichts dieser eingeschränkten Varianz folglich bemerkenswert, dass sich die ausgeführten Effekte überhaupt gezeigt haben, dass sich also selbst in einer so kleinen Stichprobe sehr guter Schulleitungen solch spezifische Zusammenhänge zwischen der erlebten Führung und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben ihrer Lehrerinnen und Lehrer herauskristallisiert haben.

5.3 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung





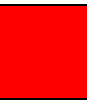


Mit der vorliegenden Arbeit liegen zahlreiche Befunde vor, vor allem zur Schulleitungsgesundheit, aber auch zur Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit. In Tabelle 5.2.8 sind zusammenfassend noch einmal alle Hypothesen (vgl. ausführlich 3.2) mit ihrer wesentlichen Aussage aufgeführt – inklusive einer Angabe, inwieweit die jeweilige Hypothese als bestätigt angesehen werden konnte. Die Hypothesen bezogen sich meist auf verschiedene Aspekte, z.B. auf eine Vorhersage der Ausprägung der elf AVEM-Dimensionen der Schulleiterinnen im Vergleich zu den Schulleitern. Demnach bezeichnet die Angabe „tendenziell“ den Fall, dass im Beispiel nur der größte Teil der elf Dimensionen die prognostizierte Ausprägung aufwies. Wie an den farbigen Markierungen im Sinne einer Ampellogik ersichtlich, fanden sich für mehr als die Hälfte der vorab angestellten Hypothesen klar bestätigende Hinweise in den Daten, bei etwas mehr als einem Drittel der Hypothesen ist dies nur tendenziell der Fall. Nur für eine Hypothese konnten keine empirischen Belege herangezogen werden.

Tabelle 5.3.1: Übersicht über die formulierten Hypothesen und den Grad ihrer Bestätigung

Nr.	Thema	Hypothese			Bestätigt?		
		Ja	Ten- denziell	Nein	Ja	Ten- denziell	Nein
Schulleitungsgesundheit							
<i>Demographische Faktoren</i>							
1a	Berufsvergleich: Günstigere AVEM-Muster für Schulleitungen (mehr G, weniger B, gleich viel A, weniger S) als für Lehrer				Ja		
1b	Berufsvergleich: Entsprechend 1a günstigere AVEM-Profile für Schulleitungen als für Lehrer				Ja		
2a	Regionenvergleich: Günstigere AVEM-Muster für Schulleitungen aus Baden-Württemberg (weniger A, mehr S) als aus Brandenburg ¹⁶	Ja					
2b	Regionenvergleich: Entsprechend 2a günstigere AVEM-Profile für Schulleitungen aus Baden-Württemberg als aus Brandenburg				Ja		
3a	Geschlechtsvergleich: Günstigere AVEM-Muster für männliche (weniger A, mehr S) als für weibliche Schulleitungen; bei weiblichen Schulleitungen mehr A und weniger S in Brandenburg als in Baden-Württemberg ¹⁷	Ja					
3b	Geschlechtsvergleich: Entsprechend 3a günstigere AVEM-Profile für männliche als für weibliche Schulleitungen				Ja		
4	Altersvergleich: Ungünstigere AVEM-Muster in den ersten Jahren der Schulleitungstätigkeit, günstigere in den Folgejahren, ungünstigere mit zunehmender Tätigkeitslänge				Ja		
<i>Strukturelle und organisationale Rahmenbedingungen</i>							
5	Schultyp: Günstigere AVEM-Muster für Realschulen und Gymnasien, ungünstigere für Grund-, Gesamt- und Hauptschulen				Ja		
6	Wahrgenommene Autonomie: Günstigere AVEM-Muster mit zunehmender wahrgenommener Autonomie, v.a. beim Aspekt Lehrerauswahl und -einstellung	Ja					
7	Unterrichtsverpflichtung: Ungünstigere AVEM-Muster mit zunehmender Unterrichtsverpflichtung (insbesondere mehr A)	Ja					
8	Belastungserleben von Arbeitsbedingungen: Generell geringes Belastungserleben, stärkeres Belastungserleben bei Schulleitungen mit Risikomustern	Ja					
9	Erholungswert von Pausen: Generell gering eingeschätzter Erholungswert, geringer eingeschätzter Erholungswert bei Schulleitungen mit Risikomustern	Ja					
<i>Gesundheitszustand</i>							
10a	Körperliche und psychische Verfassung: Generell als günstig eingeschätzte körperliche und psychische Verfassung, ungünstiger bei Schulleitungen mit Risikomustern	Ja					
10b	Veränderungserwartung der körperlichen und psychischen Verfassung: Pessimistischere Einschätzung bei Schulleitungen mit Risikomustern	Ja					
10c	Spezifische Beschwerden: Generell geringe Auftretenshäufigkeit, größere Auftretenshäufigkeit bei Schulleitungen mit Risikomustern, größere Auftretenshäufigkeit bei weiblichen als bei männlichen Schulleitungen	Ja					
11	Krankentage: Relativ geringe Anzahl Krankentage, größere Anzahl bei				Ja		

¹⁶ Die ursprünglich formulierte Hypothese konnte bestätigt werden. Tiefergehende Analysen aufgrund der heterogenen Stichprobenzusammensetzung ergaben allerdings differenziertere Ergebnisse (siehe Text).

¹⁷ Siehe Fußnote 16

Schulleitungen mit Risikomustern (B-A-S-G)		
<i>Gesamteinschätzung der Schulleitungstätigkeit</i>		
12	Erreichen des Pensionsalters: Generell optimistische Einschätzung, pessimistischere Einschätzung bei Schulleitungen mit Risikomustern (B-A)	
13	Erneute Wahl des Schulleiterberufs: Generell günstige Einschätzung, ungünstigere Einschätzung bei Schulleitungen mit Risikomustern (B-A)	
<i>Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens</i>		
14	Ausprägung der Selbsteinschätzung: Generell günstige Selbsteinschätzung	
15	Bezug zur AVEM-Dimension „Erfolgs erleben“: Höhere Ausprägung bei Schulleitungen mit günstigerer Selbsteinschätzung	
16	Bezug zu AVEM-Mustern: Mehr G und A bei Schulleitungen mit günstigerer Selbsteinschätzung, insbes. mehr B bei Schulleitungen mit ungünstigerer Selbsteinschätzung	
<i>Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit</i>		
17	Ausprägung der Fremdeinschätzung in Relation zur Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens: Generell günstige Einschätzung, ungünstigere Werte in der Fremdeinschätzung	
18	Fremdeinschätzung zum sozial unterstützenden Führungsverhalten und Bezug zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben: Günstigeres arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben der Lehrer bei günstigerer Fremdeinschätzung	

Abschließend sind alle Ergebnisse in Vorbereitung der übergreifenden Diskussion unter 6. noch einmal gesamthaft aufgeführt. Eine spezifische Darstellung und Diskussion des jeweiligen Einzelergebnisses erfolgte bereits unmittelbar im Anschluss an den jeweiligen Ergebnisbericht unter 5.1. und 5.2.. Die Einschätzungen, die den farbigen Markierungen in der Tabelle 5.3.1 entsprechen, sowie Angaben zu Voraussetzungsprüfungen der verwendeten Verfahren, Signifikanzen und Effektstärken sind jeweils dort genauer nachzulesen.

Die vorliegende Arbeit liefert – aufbauend auf der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) – vor allem eine Vielzahl an Erkenntnissen zur Gesundheit von insgesamt knapp 500 Schulleitungen aller Schulformen vorwiegend in Brandenburg und Baden-Württemberg, die mittels eines quantitativen Fragebogens befragt wurden (vgl. 4.1 und 4.3.1). Zudem wurden insgesamt circa 320 Lehrkräfte befragt, die an einem von 12 Führungsfeedbackverfahren an ihren jeweiligen Schulen in Baden-Württemberg und Hessen teilnahmen (vgl. 4.1 und 4.3.2). Erhebungsmethodische Grundlage war dabei das Verfahren AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996/2003; Schaarschmidt & Fischer, 1997). Es ermöglicht, solche arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zu identifizieren, die auf mögliche Risiken im Sinne psychischer oder physischer Gefährdung hinweisen. Dabei können vier Muster unterschieden werden: das gesunde Muster G, das Schonungsmuster S, das Risikomuster A, das Überengagement kennzeichnet, und das Risikomuster B, das sich durch resignative Tendenzen auszeichnet. Die Muster sind jeweils durch bestimmte Ausprägungskombinationen der 11 AVEM-Dimensionen, z.B. Verausgabebereitschaft oder Distanzierungsfähigkeit, definiert (vgl. 4.2.1.1).

Um zunächst die Rolle **demographischer Faktoren** der Schulleitungen zu beleuchten, wurden über die Hypothesen 1 bis 4 Vergleiche hinsichtlich wesentlicher demographischer Variablen angestellt: Bei dem *Berufsvergleich* zwischen den baden-württembergischen Schulleitungen und ebenfalls befragten baden-württembergischen Lehrkräften ergab sich gemäß Hypothese 1a eine signifikant günstigere AVEM-Musterkonstellation bei den Schulleitungen als bei den Lehrkräften: Im Sinne der Hypothese war der Anteil des Musters G dabei bei den Schulleitungen deutlich höher, der Anteil des Musters B deutlich niedriger als bei den Lehrkräften und der Anteil des Musters A in etwa gleich groß. Nicht prognostiziert war der ebenfalls annähernd gleich große Anteil des Musters S bei den Schulleitungen. Ein Drittel der Schulleitungen der vorliegenden Stichprobe konnte dabei dem gesunden Muster G zugeordnet werden, ein Drittel dem Muster S und ebenfalls ein Drittel einem der beiden Risikomuster, wobei der weitaus größere Teil auf das Risikomuster A entfiel. Wurden ergänzend nur diejenigen 12 Schulleitungen betrachtet, an deren Schulen ein Führungsfeedback durchgeführt wurde, waren die Unterschiede in den AVEM-Mustern zwischen diesen Schulleitungen und ihren Lehrkräften – wenn auch methodische Einschränkungen aufgrund der kleinen Schulleiterstichprobe zu bedenken waren – noch erheblich markanter mit einem beeindruckenden Überwiegen des gesunden Musters G bei den Schulleitungen mit 64 % und einem nicht-existenten Risikomuster B. Die grundsätzlich günstigere Musterverteilung bei den Schulleitungen schlug sich entsprechend Hypothese 1b ebenfalls in einem günstigeren AVEM-Profil nieder, wobei jedoch nicht für jede Dimension die entsprechende Vorhersage erfüllt oder signifikant war. Die befragten Schulleitungen gaben einen signifikant größeren beruflichen Ehrgeiz, eine signifikant geringere Resignationstendenz im Falle von Misserfolg, eine signifikant größere offensivere Problembewältigung und ein signifikant größeres Erfolgserleben im Beruf an als die befragten Lehrkräfte.

Bei dem *Vergleich nach Regionen, d.h. nach Bundesländern*, resultierten signifikant kritischere Ergebnisse für die Schulleitungen aus Brandenburg als für die Schulleitungen aus Baden-Württemberg. Gemäß Hypothese 2a gaben die Schulleitungen aus Brandenburg häufiger Überengagement in Form des Risikomusters A und seltener Schonungstendenzen in Form des Musters S an als Schulleitungen aus Baden-Württemberg. Was die AVEM-Profile angeht, zeigten sich überwiegend die in Hypothese 2b erwarteten Ergebnisse: Die Schulleitungen der beiden Bundesländer unterschieden sich vor allem signifikant bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, aber auch bei der Resignationstendenz, der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, dem Erfolgserleben im Beruf und der Lebenszufriedenheit. Das AVEM-Profil der baden-württembergischen Schulleitungen fiel dabei entsprechend günstiger aus als das ihrer brandenburgischen Kollegen.

Auch *Geschlechtsunterschiede* konnten aufgezeigt werden: Entsprechend Hypothese 3a ergab sich eine signifikant ungünstigere Musterverteilung für die Frauen mit einem erwartungsgemäß größeren Anteil des Risikomusters A und einem geringeren Anteil des Musters S. Im Wesentlichen konform

zu Hypothese 3b und signifikant gaben die Schulleiterinnen eine größere subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, eine größere Verausgabungsbereitschaft, eine geringere Distanzierungsfähigkeit, eine größere Resignationstendenz und eine geringere innere Ruhe und Ausgeglichenheit an als ihre männlichen Kollegen.

Bei dem Region/Bundesland- und dem Geschlechtsvergleich musste jedoch die besondere, nämlich recht unausgewogene Stichprobenszusammensetzung in Rechnung gestellt werden, die Konfundierungseffekte nahelegte. Bei einer gleichzeitigen Analyse von Bundesland und Geschlecht konnten die Ergebnisse zu den AVEM-Mustern dahingehend differenziert und spezifiziert werden, dass sich ungünstige Ergebnisse in Form von 63 % Risikomustern vorrangig für die weiblichen Schulleitungen aus Brandenburg ergaben. In Analogie zu den in der Potsdamer Lehrerstudie gefundenen geschlechtsbezogenen Bundeslandunterschieden konnten für die Schulleiterinnen mehr Risikomuster A und weniger Muster S in Brandenburg als in Baden-Württemberg festgestellt werden.

Bei analogem Vorgehen, d.h. bei gleichzeitiger Betrachtung von Geschlecht und Bundesland, bei den AVEM-Profilen zeigten sich signifikante Unterschiede je nach Geschlecht schwerpunktmäßig im Bereich des Arbeitsengagements und der Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Die befragten Schulleiterinnen verausgabten sich folglich mehr, konnten weniger gut nach der Arbeit abschalten, resignierten stärker bei Misserfolgen und waren darüber hinaus innerlich weniger ruhig und ausgeglichen als Schulleiter. Signifikante Unterschiede, die auf das Bundesland zurückgingen, waren dagegen sehr markant bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und ebenfalls bei der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit zu verzeichnen, in erster Linie aber im Bereich der Emotionen. Schulleitungen aus Brandenburg schrieben folglich ihrer Arbeit eine größere persönliche Bedeutung zu, waren innerlich ebenfalls weniger ruhig und ausgeglichen, erlebten in geringerem Umfang beruflichen Erfolg und waren mit ihrem Leben weniger zufrieden als Schulleitungen aus Baden-Württemberg.

Im Rahmen eines *Altersvergleichs* wurden die Jahre herangezogen, die eine Schulleitung ihre Tätigkeit bereits ausübte. Es ergab sich eine nicht-signifikante Tendenz im Sinne der Hypothese 4, die zunächst auf eine leichte Abnahme der Risikomuster in den ersten Jahren der Schulleitungstätigkeit und in den Folgejahren und damit mit zunehmendem Lebensalter und nahender Pensionierung auf eine Zunahme der Risikomuster und Abnahme des Musters G hindeutete. Einschränkend sei jedoch noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich hier um Querschnittsbefunde handelte, die um Längsschnittuntersuchungen ergänzt werden müssten, um entwicklungsbezogene Aussagen wirklich fundiert treffen zu können.

Bei Untersuchung von **strukturellen und organisationalen Arbeitsbedingungen**, die Gegenstand der Hypothesen 5 bis 9 waren, wurde zuerst der *Schultyp* herangezogen. Wie in Hypothese 5 prognostiziert, unterschieden sich die AVEM-Muster-Konstellationen der Schulleitungen zwischen den Schultypen signifikant. Dabei traf ein Großteil der vorab formulierten Vorhersagen zu: Vergleichswei-

se günstige Musterverteilungen ließen sich vor allem für die Schulleitungen von Realschulen und Gymnasien finden, wesentlich ungünstiger sah das Bild für reine Grundschulen, Gesamtschulen und Förderschulen aus: Hier umfassten die Risikomuster mindestens 50 %. Eine mittlere Stellung nahmen Schulleitungen an sonstigen Schulen (z.B. Berufsschulen) ein. Abweichend von Hypothese 5 wiesen jedoch auch die Schulleitungen der integrierten Grund- und Hauptschulen bzw. der Hauptschulen recht gute Werte auf. Auch hier war eine differenzierte Analyse angesichts einer sehr unausgewogenen Verteilung der Schultypen in Bezug auf Bundesland und Geschlecht wichtig, allerdings nur deskriptiv möglich; sie untermauerte die genannten Befunde. Ein Einbezug der Schulgröße, gemessen über die Anzahl an Lehrkräften, brachte die zusätzliche Erkenntnis, dass es sich bei den Grundschulen und den Förderschulen, also denjenigen Schultypen mit den kritischsten AVEM-Musterkonstellationen der Schulleitungen, um die kleinsten Schulen innerhalb der vorliegenden Stichprobe handelte.

Das Verhältnis von *wahrgenommener Autonomie* und arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben wurde sehr intensiv und explorativ über die Hypothese 6 hinausgehend untersucht. Schulleitungen in Brandenburg und weibliche Schulleitungen schätzten ihre Freiräume grundsätzlich etwas geringer ein als Schulleitungen aus Baden-Württemberg und männliche Schulleitungen. Die Unterschiede waren hier jedoch per Augenschein-Vergleich nicht sehr groß, genauso wenig wie die Unterschiede je nach Schultyp oder nach Dienstvorgesetztenstatus; dagegen war das Erleben von Autonomie je nach erfragtem Autonomieaspekt recht unterschiedlich. Relativ viel Autonomie wurde bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts, der Durchführung von Projekten, Klassenfahrten und außerschulischen Aktivitäten, der innerschulischen Arbeitsorganisation und kollegialen Zusammenarbeit sowie der Entwicklung von Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern wahrgenommen. Eher geringe Einflussmöglichkeiten sahen die Schulleitungen bei der Einwerbung und Verwendung von Finanz- und Personalmitteln, der Auswahl und Einstellung von Lehr- und sonstigen Dienstkräften und der Beurteilung von sonstigen Dienstkräften. Was die AVEM-Muster anging, ergaben sich konform zu Hypothese 6 signifikant günstigere AVEM-Musterkonstellationen für Schulleitungen, die gesamthaft eine vergleichsweise große Autonomie wahrnahmen, im Verhältnis zu Schulleitungen, die gesamthaft eine relativ geringe Autonomie erlebten. Erstere Schulleitungen ließen sich weniger häufig den Risikomustern A und B und häufiger den Mustern G und S zuordnen als zuletzt genannte Schulleitungen. Die AVEM-Muster unterschieden sich dabei bei den meisten einzelnen Autonomieaspekten nicht signifikant nach dem Grad der erlebten Autonomie, allerdings bei all denjenigen Autonomieaspekten, die sich auf den sozialen Kontakt in jeder Form zu den Lehrkräften bezogen, d.h. bei „Auswahl und Einstellung von Lehrern“ – wie in Hypothese 6 ebenfalls vorhergesagt –, aber auch bei „Beurteilung von Lehrern“ und „Innerschulische Arbeitsorganisation/kollegiale Zusammenarbeit“. Diejenigen Schulleitungen, die bei diesen Aufgaben der Interaktion mit den Lehrern einen höheren Entscheidungs- und Handlungsspielraum erlebten, gehörten überproportional häufig dem Muster G und unterproportional häufig den

Risikomustern A und B an. Besonders die Auswahl und Einstellung von Lehrern steht dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit für etwaige praktische Ableitungen, da bei dieser schulischen Führungsaufgabe die Autonomie im Unterschied zu den beiden anderen Interaktionsfeldern als ziemlich gering eingeschätzt wurde; hier bestehen also noch klare Optimierungsmöglichkeiten. Bei Analyse der Beziehung zwischen wahrgenommener Autonomie und AVEM-Profilen bzw. AVEM-Dimensionen konnten markante Hinweise auf bestimmte Zusammenhänge zwischen einzelnen AVEM-Dimensionen und der wahrgenommenen Autonomie in ihrer Gesamtheit und ihren Einzelaspekten festgestellt werden, wobei allerdings die Frage der Kausalität nicht zweifelsfrei beantwortet werden kann: Schulleitungen, die bei der eigenen Tätigkeit vergleichsweise große Einflussmöglichkeiten wahrnahmen – und das vor allem im sozial-interaktiven Bereich mit den Lehrern –, gaben an, besser Distanz zu beruflichen Anforderungen herstellen zu können, offensiver Probleme zu bewältigen und mehr beruflichen Erfolg zu erleben.

Als weitere Arbeitsbedingung wurde die *Unterrichtsverpflichtung* der Schulleitungen betrachtet. Knapp ein Drittel der befragten Schulleitungen gab nach eigener Angabe 15 und mehr Stunden Unterricht pro Woche, im Mittel hatten die Schulleitungen eine Unterrichtsverpflichtung von 12 Stunden pro Woche. Gemäß deskriptivem Vergleich gaben Schulleiterinnen der vorliegenden Stichprobe innerhalb der beiden Bundesländer mehr Unterricht als ihre männlichen Kollegen, und die Unterrichtsverpflichtungen in Brandenburg waren offenbar für männliche und weibliche Schulleitungen höher als Baden-Württemberg. Die Unterrichtsverpflichtung der Schulleitungen von Grundschulen lag dabei mit circa 18 Wochenstunden im deskriptiven Augenschein-Vergleich mit den anderen Schultypen relativ hoch; Schulleitungen von Gymnasien unterrichteten nach eigener Angabe im Durchschnitt 10 Stunden weniger. Wie in Hypothese 7 vorhergesagt, ging mit zunehmender Unterrichtsverpflichtung eine signifikant ungünstigere Musterkonstellation einher: Die Anteile der Muster G und S waren bei einer hohen Unterrichtsverpflichtung geringer als bei einer niedrigen, umgekehrt verhielt es sich bei den Anteilen der Risikomuster. Konform zu Hypothese 7 machte das Risikomuster A bei einer Unterrichtsverpflichtung, die das mittlere Maß deutlich überschritt, also ab 15 Stunden, im Sinne der formulierten Annahme den größten Anteil aus.

Die Schulleitungen wurden darüber hinaus gebeten, ihr *Belastungserleben von bestimmten Arbeitsbedingungen* explizit anzugeben. Grundsätzlich bewerteten Schulleitungen die ihnen zur Einschätzung vorgelegten Arbeitsbedingungen erwartungsgemäß als eher wenig bis mittel belastend. Auf den ersten Plätzen beim Belastungserleben der Schulleitungen lagen – abweichend zu den Ergebnissen im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004) und stimmig zu den vorab angestellten Vermutungen gemäß Hypothese 8 – die „Stundenanzahl“, die „Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem“ und die „aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Ansprüche an Schule“. Diese drei Arbeitsbedingungen beurteilten jeweils über 50 % der Schulleitungen als eher oder stark belastend. Darüber hinaus konnte – trotz Einschränkung bei der Anwendbarkeit des statistischen

Verfahrens – ein eindrücklicher Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben bei ausgewählten Arbeitsbedingungen und den AVEM-Mustern hergestellt werden: Hypothesenkonform erlebten Schulleitungen mit den Risikomustern A und B mehr Belastung bezogen auf „Stundenanzahl“, „Neuerungen/Veränderungen im Schulsystem“, „aktuelle bildungspolitische und gesellschaftliche Ansprüche an Schule“ und „Zusammenarbeit mit bzw. Führung von Lehrern“ als Schulleitungen, die insbesondere dem Muster G zuzurechnen waren.

Als weitere Arbeitsbedingung wurde der *Erholungswert von Pausen* untersucht: Dabei zeigte sich zunächst, dass etwa zwei Drittel der Schulleitungen eine oder zwei Pausen von mindestens 10 Minuten Länge pro Tag machen. Der Erholungswert wurde dabei von mehr als der Hälfte als kaum vorhanden oder gering eingeschätzt, von circa einem Drittel als mittelmäßig. Nur 13 % der Schulleitungen erlebten den Erholungswert der Pausen als hoch oder sehr hoch. Passend zu den vorab in Hypothese 9 angestellten Erwartungen sprachen also die Schulleitungen ähnlich wie die Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004) den Pausen nicht die ihnen zugeordnete Entspannungsfunktion zu. Der Hypothese 9 entsprechend erlebten dabei diejenigen Schulleitungen, die sich v.a. dem Risikomuster A zuordnen lassen, einen signifikant geringeren Erholungswert von Pausen, als diejenigen, die sich den Mustern G oder S zuordnen ließen. In einer offenen Frage nach den Gründen gefragt, sahen die Hälfte der Schulleitungen die Ursachen in ihrer permanenten Ansprechbarkeit, in Gesprächen/Telefonaten mit Lehrern, Schülern, Eltern sowie in Störungen und unvorhergesehenen Ereignissen.

Bei der Prüfung der Hypothesen 10 und 11 zum **Gesundheitszustand** der Schulleitungen ging es unter anderem darum, die Gesundheitsrelevanz der diagnostizierten AVEM-Muster ergänzend zu den Lehrkräften der Potsdamer Lehrerstudie (ebd.) auch für die Schulleitungen nachzuweisen. Was die *körperliche und psychische Verfassung sowie Beschwerden* der Schulleitungen anging, fielen die Ergebnisse – wie erwartet – grundsätzlich relativ günstig aus: Die Schulleitungen schätzten ihre körperliche und psychische Verfassung – konform zu Hypothese 10a – im Mittel recht gut ein, blickten – konform zu Hypothese 10b – diesbezüglich relativ optimistisch in die Zukunft und hatten – konform zu Hypothese 10c – in den vergangenen zwei bis drei Jahren selten bis gelegentlich Beschwerden erlebt. Dennoch ist festzuhalten, dass immerhin circa ein Drittel der Schulleitungen von einer Verschlechterung der körperlichen Verfassung in den kommenden fünf bis zehn Jahren ausging und ein Fünftel von einer Verschlechterung der psychischen Verfassung. Die Schulleitungen erlebten bei genau denselben Beschwerden wie die Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004b) in den zum Zeitpunkt der Befragung vergangenen zwei bis drei Jahren die größten Auftretenshäufigkeiten, nämlich bei Abgespanntheit, Übermüdung und Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern und Rücken. Dabei traten sehr deutliche Geschlechts- und Bundeslandeffekte auf: Bei allen Beschwerden gaben die Frauen – konform zu Hypothese 10c – eine größere Auftretenshäufigkeit an als die Männer und die Brandenbur-

ger eine größere Auftretenshäufigkeit als die Baden-Württemberger. Darüber hinaus konnten bei der Untersuchung auf Signifikanz der Differenzen bundesland- und geschlechtsspezifische Abweichungen bei ganz bestimmten Beschwerden ermittelt werden: So litten z.B. besonders die Frauen an Abgespanntheit, Übermüdung, Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern und Rücken, an Überforderungserleben und Gefühlen der Niedergeschlagenheit, Depression und Resignation, während die brandenburgischen Schulleitungen vor allem stärkere Durchschlafprobleme, Angstgefühle/Angstzustände, Stimmungsschwankungen und größere Konzentrationsschwäche wahrnahmen als die baden-württembergischen Schulleitungen. Um dem Geschlechtseffekt explorativ weiter nachzugehen, wurden die zur Verfügung stehenden Stunden für Erholung und Entspannung jeweils pro Woche differenziert nach Geschlecht herangezogen: Dabei gaben die Frauen im Durchschnitt nur 16 Stunden, die Männer dagegen 20 Stunden an, was als Indiz für eine potenziell stärkere Belastung der Frauen im privaten Bereich durch familiäre Verpflichtungen gewertet werden konnte. Für alle Belastungsindikatoren konnte ein enger Zusammenhang zu den AVE-Mustern nachgewiesen werden – obwohl die Voraussetzungen für die angewandten statistischen Verfahren nur eingeschränkt gegeben waren. Schulleitungen mit den Risikomustern A und B schätzten konform zu Hypothese 10a ihre körperliche und psychische Verfassung kritischer ein, hatten konform zu Hypothese 10b einen pessimistischeren Blick auf die Zukunft und litten konform zu Hypothese 10c häufiger unter Beschwerden als Schulleitungen mit den Mustern S und G.

Die Schulleitungen wurden auch gebeten, Auskunft über die Anzahl ihrer *Krankentage* im vergangenen Schuljahr zu geben. Die Hälfte der Schulleitungen war keinen Tag krank. Im Mittel gaben sie drei Krankentage im vergangenen Schuljahr an. Das sind – ganz im Sinne von Hypothese 11 – vier bis sechs Krankentage weniger, als die Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaar-schmidt, 2004) genannt haben. Im Mittel fielen die Durchschnittswerte bei einem deskriptiven Vergleich in Brandenburg, bei den Schulleiterinnen und in den Grund-, Gesamt- und Förderschulen deutlich höher aus. Die mittleren Krankheitstage je nach AVE-Muster folgten der prognostizierten Reihenfolge B-A-S-G, wobei das Signifikanzniveau verfehlt wurde. Demnach waren die Schulleitungen mit Risikomuster B doppelt so oft krank wie Schulleitungen mit dem gesunden Muster G.

Die Hypothesen 12 und 13 bezogen sich auf die **Gesamteinschätzung der Schulleitungstätigkeit**. Mehr als zwei Drittel der Schulleitungen waren konform zu Hypothese 12 der Meinung, dass ihre *Kraft und Gesundheit* ausreichen würde, den Beruf bis zum *Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters* ausüben zu können. Die pessimistischeren Einschätzungen kamen aus Brandenburg, dort vor allem von den weiblichen Schulleiterinnen sowie von den Grundschul-Schulleitungen. Es konnte zwar eine signifikante, positive Korrelation mit dem Lebensalter identifiziert werden, angesichts der geringen Höhe des Zusammenhangs und der spezifischen Befunde für die Bundesländer, Geschlechter und Schultypen konnte das Lebensalter aber nicht als wesentliche Erklärung herangezogen werden. Für die

Einschätzung der Erreichung des Pensionsalters war es zudem offenbar irrelevant, wie lange jemand den Beruf der Schulleitung bereits ausübte. In Bezug auf die AVEM-Muster ergab sich im Sinne von Hypothese 12: Während sich die Schulleitungen mit den Mustern S und G in ihrer Einschätzung nicht unterschieden und die Frage jeweils zu 80 % bejahten, stimmten Schulleitungen mit dem Risikomuster A nur noch zu knapp 50 % zu. Über die Hälfte der Schulleitungen mit dem Risikomuster B verneinte die Frage nach ausreichender Kraft und Gesundheit zur Berufsausübung bis zur Erreichung des gesetzlichen Pensionsalters.

Gefragt nach der *erneuten Wahl des Schulleiterberufs*, antworteten über 80 % der Schulleitungen, dass sie ihren Beruf wieder ergreifen würden – und zwar mit der Hauptbegründung der großen Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten. Ein noch höherer Prozentsatz, nämlich 85 %, würde zudem den Lehrerberuf wieder wählen. Dazu passte der Grund, der am zweithäufigsten für das Ergreifen des Schulleiterberufs genannt wurde, nämlich der Abwechslungsreichtum der Tätigkeit. Was Unterschiede je nach Bundesland, Geschlecht oder Schultyp anging, so überraschte angesichts des deskriptiven Vergleichs, dass dieses Mal die Schulleitungen beider Bundesländer in ähnlicher Höhe positiv entscheiden würden. Ein Geschlechtsunterschied existierte augenscheinlich nur in Brandenburg: Die Frauen würden sich häufiger gegen den Schulleitungsberuf entschließen, hätten sie noch einmal die Wahl. Auch bei dieser Frage traten in Grundschulen und Förderschulen etwas ungünstigere Ergebnisse auf. Der Bezug zu den AVEM-Mustern fiel signifikant, aber abweichend zu den bisherigen Befunden aus: Die Muster S, G und A unterschieden sich kaum, was die Antworttendenz bei der Frage nach der erneuten Wahl des Schulleiterberufs betraf, nur ein geringer Teil der Schulleitungen aller drei Muster, also auch die des Risikomusters A, würden den Beruf nicht wieder wählen. Einzig beim Risikomuster B schnellte der Anteil derjenigen, die eine negative Entscheidung treffen würden, auf 50 %. Damit konnte Hypothese 13 nur zum Teil als bestätigt gelten: Die ursprüngliche Annahme war gewesen, dass sich auch diejenigen Schulleitungen mit Risikomuster A, zwar nicht ganz so häufig wie diejenigen mit Risikomuster B, aber doch häufiger als diejenigen mit Muster S und G gegen den Schulleitungsberuf entscheiden würden.

Bei Einbezug der **Selbsteinschätzung des eigenen Führungsverhaltens** gemäß der Hypothesen 14 bis 16 bestätigte sich zunächst die in Hypothese 14 prognostizierte außerordentlich *positiv ausgeprägte Wahrnehmung des eigenen Führungsverhaltens* durch die Schulleitungen – mit nur geringfügigen Unterschieden je nach Geschlecht und Bundesland und einer besonders günstigen Selbsteinschätzung bei dem Aspekt „Präsenz/Ansprechbarkeit“. Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Bundesländern waren dabei per Augenschein-Vergleich gering.

Bei Untersuchung des *Bezugs zwischen der Selbsteinschätzung des eigenen Führungsverhaltens* und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben anhand der *AVEM-Dimensionen* zeigte sich – trotz Voraussetzungseinschränkungen bei den vorhandenen Daten – konform zu Hypothese 15 ein

besonders deutlicher Zusammenhang zu der AVEM-Dimension „*Erfolgs erleben im Beruf*“: Sie korrelierte signifikant positiv mit der Selbsteinschätzung auf allen Führungsskalen, d.h. Schulleitungen, die ihr eigenes Führungsverhalten positiv einschätzten, erlebten sich als beruflich erfolgreicher als Schulleitungen, die das eigene Führungsverhalten weniger positiv einschätzten. Darüber ergab sich auch explorativ mit anderen AVEM-Dimensionen ein stimmiges Korrelationsmuster des wahrgenommenen eigenen Führungsverhaltens, das auch als Hinweis auf die Validität der eingesetzten Führungsskalen gewertet werden konnte: Schulleitungen, die sich selbst eine optimistische Ausstrahlung zuschrieben, den Schulbetrieb nach eigener Einschätzung lösungsorientiert und mit Weitblick organisierten, die Lehrer stark involvierten und ihnen in hohem Maße Wertschätzung entgegenbrachten, erlebten sich als problemzugewandter und zuversichtlicher, sie vertrauten stärker in die eigenen Möglichkeiten, waren zufriedener und ausgeglichener und agierten vor einem stabileren emotionalen Hintergrund.

Hypothese 16, welche den *Bezug zwischen Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens und AVEM-Mustern* untersuchte, konnte mit den vorliegenden Befunden nicht bestätigt werden. Aufgrund des vermuteten positiven Zusammenhangs zwischen Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens und Erfolgs erleben im Beruf war die Annahme gewesen, dass Schulleitungen, die ihr Führungsverhalten günstiger einschätzen, am häufigsten dem Muster G, gefolgt von Risikomuster A, zugeordnet werden können, da diese beiden Muster durch ein besonders hohes Maß an Erfolgs erleben gekennzeichnet sind. Schulleitungen, die ihr Führungsverhalten vergleichsweise positiv erleben, sollten gemäß Hypothese 16 am wenigsten häufig dem Risikomuster B angehören, das mit geringem Erfolgs erleben verbunden und zudem durch eine pessimistischere Selbst-Sicht verbunden ist. Tatsächlich nahm der Anteil derjenigen Schulleitungen, die sich dem Muster G zuordnen ließen, zwar mit höherer Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens erwartungsgemäß tendenziell zu, und der Anteil derjenigen Schulleitungen, die sich dem Muster B zuordnen ließen, ab – allerdings nicht bei allen Führungsaspekten signifikant, sondern nur bei den Führungsskalen „*Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge*“, „*Optimistische Zukunftsorientierung*“ und „*Konstruktives Management des Schulbetriebs*“. Die Häufigkeit des Risikomusters A sollte gemäß Hypothese 16 mit zunehmend positiver Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens ebenfalls ansteigen – tatsächlich war eher das Gegenteil der Fall. Nur bei dem Aspekt der „*Präsenz und Ansprechbarkeit*“ traf diese Prognose – wenn auch ebenfalls nicht signifikant – zu.

Ergänzend zu den quantitativen Daten des Fragebogens und ohne Vorhersage im Rahmen einer Hypothese wurden auch die *offenen Antworten der Schulleitungen* ausgewertet – zu dem, was ihnen besonders gut gelingt, zu dem, was ihnen noch nicht so gut gelingt, und zu Unterstützungsbedarfen. Zunächst fiel dabei die Dominanz der Themen Verwaltung, Organisation und Zeitmanagement auf: Hier sahen die Schulleitungen sowohl besonders ausgeprägte Stärken, aber auch die dringlichsten Verbesserungsbedarfe und den größten Unterstützungswunsch – letzteres insbesondere unter dem Aspekt

des Abbaus von Bürokratie. Auch die Zusammenarbeit mit dem Kollegium wurde – neben der Herstellung eines guten Schulklimas – oft als besonders gelungen bewertet, aber zum Teil auch als verbesserungswürdig eingestuft: Generell lässt sich bei den Angaben zur Verbesserung des eigenen Führungsverhaltens eine Konzentration auf Themen der Mitarbeiterführung feststellen. Optimieren wollten die Schulleitungen insbesondere ihre Gesprächsführung, Kommunikation und Moderation, ihre Aufgaben-delegation und explizit die Zusammenarbeit mit dem Kollegium. Bei der Frage nach den Unterstützungswünschen wurden aber zum Thema Mitarbeiterführung wenig Forderungen gestellt: Die Schulleitungen schienen die Weiterentwicklung ihres Führungsverhaltens – trotz eingeschätzten Verbesserungsbedarfs – in erster Linie in ihrer eigenen Verantwortung zu sehen. Bei den Unterstützungswünschen tauchten dagegen die Ausstattung der Schulleitungen mit Ressourcen und die Minimierung der Unterrichtspflicht auf, aber auch ein neues Thema: An zweiter Stelle nach der Unterstützung bei Bürokratie, Verwaltung und Organisation wünschten sich die Schulleitungen mehr Anerkennung von Ministerium, Schulamt, Träger und/oder Schulrat. Generell zog sich das Thema „Anerkennung“ mehrfach durch die offenen Antworten auf die Frage nach Unterstützungsbedarfen. Die Schulleitungen vermissen Wertschätzung von allen Seiten – vor allem durch schulexterne Instanzen, aber auch intern durch Lehrer, Eltern und Schüler.

Die beiden letzten Hypothesen 17 und 18 thematisierten die **Rolle der Schulleitungen für die Lehrergesundheit** und bezogen die AVEM-Ergebnisse der befragten Lehrkräfte mit ein. Zunächst fielen die *Fremdeinschätzungen zum Führungsverhalten* ihrer Schulleitungen durch die befragten Lehrkräfte gemäß Hypothese 17 sehr positiv aus. Ebenfalls erwartungskonform waren aber die Selbsteinschätzungen der Schulleitungen – zumindest gemäß deskriptivem Vergleich – noch deutlich günstiger.

Zur Testung von Hypothese 18, die den angenommenen *positiven Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch die Schulleitung bzw. eines entsprechenden Führungsverhaltens und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Lehrkräfte* zum Inhalt hatte, wurde ein mehrebenenanalytisches Verfahren eingesetzt, das die hierarchische Struktur der Daten, d.h. die Zuordnung der einzelnen Lehrkräfte zu Schulen bzw. Schulleitungen, berücksichtigte. Dabei erforschte die vorliegende Arbeit explorativ zum einen, welche spezifischen wahrgenommenen sozial unterstützenden Führungsverhaltensweisen besonders mit günstigeren AVEM-Ergebnissen der Lehrerinnen und Lehrer in Verbindung stehen, zum anderen welche konkreten AVEM-Ergebnisse von einer höheren Fremdeinschätzung sozial unterstützenden Führungsverhaltens besonders tangiert werden. Es kristallisierte sich für vier AVEM-Dimensionen eine Beziehung zwischen den Ausprägungen der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer Wahrnehmung des Führungsverhaltens ihrer Schulleitungen heraus – wobei die Kausalrichtung nicht final geklärt ist: Der Grad, in dem die Lehrkräfte ihre Arbeit als subjektiv bedeutsam einschätzten, in dem sie bereit waren, sich für ihre Arbeit zu verausgaben, in dem sie

sich erfolgreich in ihrem Beruf fühlten und in dem sie mit ihrem Leben zufrieden waren, hing signifikant damit zusammen, wie sie die Führung durch ihre Schulleitungen erlebten. Was den Zusammenhang bei den beiden AVEM-Dimensionen aus dem Bereich des Arbeitsengagements anging, also die subjektive Bedeutsamkeit und die Verausgabungsbereitschaft, stand dabei die wahrgenommene soziale Unterstützung der Schulleitung im Vordergrund; der Zusammenhang war hier negativ. Je sozial unterstützender die Schulleitung erlebt wurde, umso geringer war die Bedeutung, die der Arbeit zugeschrieben wurde, und die Bereitschaft, sich für diese Arbeit zu verausgaben. Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Schulleitungen als besonders sozial unterstützend, also als besonders wertschätzend und fürsorglich, als besonders konstruktiv bei der Handhabung des schulischen Alltags, als besonders präsent und partizipationsorientiert erlebten, relativierten stärker die Rolle ihrer Arbeit und gingen nach eigener Angabe achtsamer mit ihren Ressourcen um. Für das Erfolgserleben der Lehrerinnen und Lehrer im Beruf war dagegen weniger das Gefühl, sozial unterstützt zu werden, als offenbar die wahrgenommene Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs durch die Schulleitung relevant: Lehrerinnen und Lehrer, die bei ihren Schulleitungen eine starke Tendenz wahrnahmen, Weiterbildung aktiv voranzutreiben und viel Raum für den Austausch zu pädagogischen Themen zu geben, fühlten sich erfolgreicher in ihrem Beruf. Ein ausnehmend klarer Zusammenhang konnte zwischen Lebenszufriedenheit und wahrgenommener Führung als Ganzes ausgewiesen werden: Lehrerinnen und Lehrer, die die Führung durch ihre Schulleitungen in ihrer Gesamtheit als sehr positiv erlebten, waren zufriedener und glücklicher. Mit diesen Befunden konnte Hypothese 18 damit tendenziell als bestätigt angesehen werden. Der Mehrwert der Mehrebenenanalyse bestand dabei darin, dass mit diesem statistischen Verfahren nachgewiesen werden konnte, dass zumindest in der vorliegenden Stichprobe die Unterschiede innerhalb der Schulen größer und entscheidender waren als die Unterschiede zwischen den Schulen und damit zwischen den Schulleitungen, d.h. es kam – was die Wirkung auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrkräfte anging – mehr auf die subjektive Wahrnehmung des Führungsverhaltens durch die Lehrkräfte als auf die „objektive“ Person des/-r Schulleiters/-in an. Angesichts dessen, dass die Lehrkräfte die Führung durch ein und dieselbe Schulleitung unterschiedlich beurteilten, untermauerten diese Ergebnisse zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit, wie wichtig die persönlich erlebte Führung durch die Schulleitung und damit ein spezifisches Aushandeln von Bedürfnissen zwischen Schulleitung und individuellem/-r Lehrer(in) ist.

Dieser und weitere aus den Ergebnissen unmittelbar für die Praxis ableitbare Impulse werden im folgenden Kapitel 6 aufgenommen und genauer ausgearbeitet.

6 Gesamtdiskussion

Aus der Vielzahl an Ergebnissen der vorliegenden Arbeit (siehe im Überblick 5.3) werden im Folgenden unter 6.1 im Sinne eines Rück- und Ausblicks die wesentlichen Erkenntnisse zu den beiden eingangs definierten Fragestellungen extrahiert, unter Bezugnahme auf die zu Beginn dargestellten theoretischen Grundlagen und hinsichtlich potenzieller methodischer Einschränkungen gesamthaft diskutiert und offene Fragen für nachfolgende Forschung identifiziert (6.1.1, 6.1.2 und 6.1.3). Auf Basis der Befunde ergeben sich zudem Implikationen für Theorie und Praxis unter 6.2.: Unter 6.2.1 werden dabei die Ergebnisse zu einem Gesamtbild inklusive angenommener Wirkzusammenhänge geordnet, das im Sinne einer Skizze die Theoriebildung zur Schulleitungsgesundheit anregen kann. Den Schwerpunkt der Arbeit mit den Befunden aber bilden die konkreten Anregungen für die Schulleitungspraxis unter 6.2.2.

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass an dieser Stelle keine nochmalige detaillierte Interpretation der Einzelbefunde vorgenommen wird. Diese fand bereits direkt im Anschluss an die Darstellung des jeweiligen Ergebnisses unter 5. statt.

6.1 Rückblick und Ausblick

Die vorliegende Arbeit bereichert den bisherigen Wissensstand zur Schulleitungsgesundheit im Rückblick auf Fragestellung 1 (siehe auch 3.1) und zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit im Rückblick auf Fragestellung 2 (siehe auch 3.1) um zahlreiche Befunde. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Vielzahl an Einzelergebnissen – losgelöst von den ursprünglichen Hypothesen – zu sortieren und in entscheidenden, pointiert formulierten insgesamt 14 Erkenntnissen zusammenzufassen. Darüber hinaus wird markiert, wo methodische Einschränkungen liegen und wo – im Sinne eines Ausblicks – Fragen offen geblieben sind bzw. weiterverfolgt werden sollten.

6.1.1 Zu Fragestellung 1: Schulleitungsgesundheit

Den Hintergrund von Fragestellung 1 bildeten die aktuelle Einschätzung von Schulleitung als erheblicher Führungsherausforderung sowie eine dazu im Widerspruch stehende bislang zurückhaltende Forschungstätigkeit zur Schulleitungsgesundheit. Daran anknüpfend wurde der Frage nach dem aktuellen Stand der gesundheitlichen Situation von $n = 484$ Schulleitungen vorwiegend in Brandenburg und Baden-Württemberg bei systematischer Analyse analog zur Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Schaarschmidt, 2004) nachgegangen. Potenzielle person- und bedingungsbezogene Einflussfaktoren auf das Belastungs- bzw. Beanspruchungserleben der Schulleitungen, erfasst über den AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996/2003; Schaarschmidt & Fischer, 1997) als grundlegender Erhebungsmethode, sowie

Beanspruchungsfolgen wurden untersucht. Zum Vergleich wurden die Angaben von $n = 332$ Lehrkräften aus Baden-Württemberg und Hessen herangezogen.

6.1.1.1 *Wichtigste Erkenntnisse*

Die erste Erkenntnis der vorliegenden Arbeit kann mit folgenden Worten umschrieben werden: „(1) *Den befragten Schulleitungen geht es im Mittel gesundheitlich recht gut und tendenziell besser als den befragten Lehrern.*“

Hinweise aus der bisherigen Forschung untermauernd (z.B. Bauer & Kanders, 1999; Schaar-schmidt, 2004b; Heyse, 2005; Kanders & Rösner, 2006; Harazd et al., 2009) konnte erwartungsgemäß – bezogen auf Baden-Württemberg¹⁸ – eine gesundheitlich günstigere Situation der befragten Schulleitungen im Vergleich zu den befragten Lehrkräften bestätigt werden. Während sowohl Schonungstendenzen im Sinne des Musters S als auch Tendenzen zur Selbstüberforderung im Sinne des Risikomusters A bei beiden Berufsgruppen in der vorliegenden Arbeit vergleichbar ausgeprägt waren, zeichneten sich die Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrern vor allem weniger durch die passiv, resignativ-leidende Haltung des Risikomusters B, sondern in stärkerem Maße durch eine gesunde Einstellung zur eigenen Tätigkeit aus, die mit dem Muster G durch ein ausgewogenes berufliches Engagement, eine ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und ein positives Lebensgefühl gekennzeichnet ist. Die befragten Schulleitungen waren insbesondere ehrgeiziger, neigten bei Misserfolgen weniger zu Resignation, gingen Probleme offensiver an und fühlten sich erfolgreicher in ihrem Beruf als die befragten Lehrkräfte. Generell überwogen bei den Schulleitungen die gesundheitlich unbedenklichen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster mit zwei Dritteln, während es bei den Lehrern nur etwas mehr als die Hälfte waren. Herausragend günstige Ergebnisse wiesen – trotz methodischer Einschränkungen wegen der kleinen Stichprobe – innerhalb der Gruppe der Schulleitungen diejenigen 12 Schulleitungen auf, die sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit einem Führungsfeedback durch eben diese Lehrkräfte unterzogen: Hier waren zwei Drittel dem gesunden Muster G zuzuordnen und nur 10 % einem der beiden Risikomuster – ein besonders bemerkenswertes Ergebnis, das die offensichtliche Bedeutung der Tätigkeit betont, da es an denselben Schulen zustande kam und damit dieselben Arbeitskontexte betraf.

Die erfreulichen Ergebnisse zum grundsätzlichen arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Schulleitungen aus Baden-Württemberg im Vergleich zu den dortigen Lehrkräften schlugen sich – bezogen auf die Schulleitungsstichprobe in ihrer Gesamtheit – in zahlreichen weiteren dazu passenden Befunden nieder und ergaben ein rundes Bild: Die Schulleitungen schätzten den eigenen Gesundheitszustand im Mittel als recht günstig ein, d.h. sie beurteilten die eigene körperliche und psychische Ver-

¹⁸ Nur für Baden-Württemberg war eine Lehrervergleichsstichprobe verfügbar.

fassung grundsätzlich recht positiv und blickten diesbezüglich optimistisch in die Zukunft. Weiterhin gaben sie nur in relativ geringem Umfang körperliche Beschwerden an. Dabei rangierten Abgespanntheit, Übermüdung und Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern und Rücken wie bei den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Schaarschmidt, 2004b) auf den ersten Plätzen. Über die Hälfte der Schulleitungen gab an, im vergangenen Schuljahr keinen Tag krank gewesen zu sein. Im Mittel waren die befragten Schulleitungen drei Tage krank, und damit um vier bis sechs Krankentage weniger als die Lehrer der Potsdamer Lehrerstudie (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2004). In Übereinstimmung mit diesen Angaben nahmen die befragten Schulleitungen ihre Arbeitsbedingungen größtenteils als wenig bis mittel belastend wahr. Mehr als zwei Drittel der befragten Schulleitungen war der Meinung, dass die eigene Kraft und Gesundheit ausreichen würden, den Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters ausüben zu können. Über 80 % der befragten Schulleitungen würden zudem ihren Beruf wieder ergreifen, hätten sie noch einmal die Wahl. Die Schulleitungen begründeten dies vorrangig mit den ausgeprägten Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten und dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit.

Obwohl also die Schulleitungstätigkeit in Folge von gesellschaftlichen, schulpolitischen und schulinternen Entwicklungen als zunehmend anspruchsvoll und herausfordernd beschrieben werden kann (vgl. 2.1.1 und 2.1.2) und die aktuellen arbeitsorganisatorischen, personellen und strukturellen Rahmenbedingungen Schulleitungshandeln potenziell erschweren (vgl. 2.1.3), scheinen die im Rahmen dieser Arbeit befragten Schulleitungen diesen Ansprüchen an ihre Funktion im Wesentlichen mit vergleichsweise stabilen gesundheitlichen Ressourcen begegnen zu können. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können also für Schulleitungen eine den Lehrern vergleichbare kritische Situation, wie sie sich durch die Forschung zur Lehrergesundheit (vgl. 2.2.2) zieht, nicht belegen. In diesem Sinne wird die Haltung von Warwas (2008) geteilt, die aus ihren Forschungsbemühungen schlussfolgert, dass keine Situation bestünde, „die eine Einstufung der zugehörigen Schulleiter(innen) als gesundheitspsychologische Risikopopulation rechtfertigen würde...“ (S. 494).

Dennoch kann eine zweite Erkenntnis wie folgt auf den Punkt gebracht werden: *„(2) Trotz grundsätzlich optimistischer Befunde zur Gesundheit der befragten Schulleitungen bleibt deutlicher Handlungsbedarf: Bei einem nicht unerheblichen Teil der befragten Schulleitungen besteht insbesondere eine klare Tendenz zu übersteigertem Engagement.“*

Immerhin bei einem Drittel der befragten baden-württembergischen Schulleitungen ließ sich im Rahmen des Vergleichs mit den baden-württembergischen Lehrkräften eines der riskanten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster ausmachen, wobei die Tendenz zur Überforderung und zu überhöhter Einsatzbereitschaft im Sinne des Risikomusters A, das zudem mit einer verminderten Widerstandsfähigkeit und eher eingeschränktem Lebensgefühl einhergeht, mehr als doppelt so hoch war als der Hang zu Resignation und verminderter Belastbarkeit, der Risikomuster B kennzeichnet. Bedenkliche Ergebnisse konnten zudem für die Schulleitungen aus Brandenburg innerhalb eines erstmalig

durchgeführten Bundeslandvergleichs konstatiert werden. Hier mussten mehr als die Hälfte der Schulleitungen einem der Risikomuster zugerechnet werden, dabei rund 40 % dem Risikomuster A. Als eine erste plausible Erklärung für den grundsätzlichen Ausprägungsgrad dieses Risikomusters kann – wie auch im Vorfeld vermutet – die Einschätzung der Schulleitungen zu ihren Arbeitsbedingungen hinzugezogen werden: Die Schulleitungen der vorliegenden Stichprobe erlebten die Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem sowie aktuelle bildungspolitische und gesellschaftliche Ansprüche als vergleichsweise belastend und wiesen ihnen aus der Vielzahl an potenziell beeinträchtigenden Faktoren zusammen mit der Unterrichtsverpflichtung (siehe unten) die vordersten Plätze zu. Ein erheblicher Teil der im Rahmen dieser Arbeit befragten Schulleitungen scheint folglich – wie erwartet – auf den strukturellen Wandel von Schule und den damit verbundenen Erwartungsdruck (vgl. 2.1.1 und 2.1.2) mit ausufernder Einsatzbereitschaft zu reagieren und läuft Gefahr, sich auf diese Weise permanent selbst zu überfordern. Dieses Risiko ist dabei offenbar – wie vorhergesagt – größer als das Risiko, zu resignieren und alltäglichen Anforderungen passiv-leidend zu begegnen.

Im Kontrast zu dem Phänomen des Überengagements bei einem beträchtlichen Teil der Schulleitungen konnte – überraschenderweise – ebenfalls ein Drittel der befragten Schulleitungen in Baden-Württemberg und immerhin ein Fünftel der befragten Schulleitungen in Brandenburg durch eine starke Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen charakterisiert werden. Ist das Muster S auch weniger unter gesundheitlichem Aspekt bedenklich, so sollte es unter motivationalem Aspekt betrachtet werden (vgl. Schaarschmidt, 2004a). Ein nicht unerheblicher Teil der schulischen Führungskräfte der vorliegenden Arbeit tendiert offenbar dazu, sich von den Herausforderungen einer Schulleitungstätigkeit zu distanzieren und sich aus dem beruflichen Engagement zurückzuziehen. Vor dem Hintergrund der im theoretischen Teil dargestellten zunehmenden Bedeutung einer starken schulischen Führungspersönlichkeit kann eine solche Einstellung als wenig förderlich angesehen werden, um die zahlreichen, auf Schule bezogenen Handlungsfelder der Zukunft kraftvoll anzugehen.

Diese im Jetzt diagnostizierten Anteile an gesundheitlich oder motivational bedenklichen Mustern müssen auch mit Blick auf das Morgen, d.h. hinsichtlich ihrer prognostizierbaren Entwicklung, zum präventiven Handeln auffordern. So konnte die Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Kieschke, 2004, S. 102 f.) in Längsschnittstudien sowohl eine besonders starke Veränderungsresistenz für das Risikomuster B als auch über die Zeit präferierte Musterübergänge, nämlich von G nach A, von S nach B und von A nach B, feststellen. Auch wenn ein Nachweis für diese „Wanderbewegungen“ für die Schulleitungen noch aussteht, können zumindest ähnliche Phänomene erwartet werden. Das heißt: Auch für die Schulleitungen sollte frühzeitig daran gearbeitet werden, diesen Musterübergängen entgegenzuwirken. Die bei den befragten Schulleitungen besonders ausgeprägten und gesundheitlich oder motivational bedenklichen Muster, d.h. das Risikomuster A und das Muster S, stehen hier besonders im Mittelpunkt, da sie dazu tendieren, direkt in das kritischste Muster, das Risikomuster B, zu driften. Und dass die

Musterzugehörigkeit – wie bei den Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie (z.B. Schaarschmidt, 2004a) – ebenso für die Schulleitungen hinsichtlich bestimmter Gesundheitsindikatoren relevant ist, zeigt die im Folgenden dargestellte Erkenntnis der vorliegenden Arbeit.

Die zumindest zum Teil gesundheitlich fragwürdigen Ergebnisse zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben drücken sich auch in den Antworten der befragten Schulleitungen zu ihrem Gesundheitszustand aus: Immerhin ging circa ein Drittel der Schulleitungen von einer Verschlechterung der körperlichen Verfassung in den kommenden fünf bis zehn Jahren aus und ein Fünftel von einer Verschlechterung der psychischen. Darüber hinaus erklären diejenigen knapp 20 % Schulleitungen, die angeben, den Beruf bei erneuter Wahlmöglichkeit nicht wieder wählen zu würden, diese Entscheidung hauptsächlich mit dem damit verbundenen zu großem Stress bzw. der zu großen Belastung. Auch für die Schulleitungen konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit zudem die unmittelbare Relevanz der Zugehörigkeit zu einem der AVEM-Muster für bestimmte Gesundheitsindikatoren nachgewiesen werden, d.h. eine weitere Erkenntnis lautet: „(3) *Das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben schlägt sich auch bei den befragten Schulleitungen in unmittelbaren Gesundheitsindikatoren nieder*“. Schulleitungen, die sich den Risikomustern A oder B zuordnen ließen und entsprechend entweder zu übermäßigem Einsatz oder zu einer resignativ-passiven Haltung neigten, beurteilten ihre Arbeitsbedingungen als belastender, schätzten ihre körperliche und psychische Verfassung kritischer ein, hatten einen pessimistischeren Blick auf die Zukunft und litten häufiger unter Beschwerden, als Schulleitungen, für die eher das Muster G oder S gültig war. Sie waren tendenziell häufiger krank und gaben weniger oft an, den Beruf bis zur Erreichung des gesetzlichen Pensionsalters ausüben zu können. Besonders problematisch stellte sich dabei die Situation für die Schulleitungen mit Risikomuster B dar: Die Werte fielen hier noch schlechter aus, d.h. die Schulleitungen mit diesem Muster waren tendenziell am häufigsten krank – und zwar doppelt so oft wie diejenigen mit dem gesunden Muster G –, und mehr als die Hälfte verneinte die Frage nach ausreichender Kraft und Gesundheit zur Berufsausübung bis zum üblichen Pensionierungszeitpunkt. Nur diese Schulleitungen, die dem Risikomuster B zugehören, gaben zudem proportional oft, nämlich zu 50 % an, den Beruf nicht wieder wählen zu wollen, hätten sie noch einmal die Wahl. Der Eindruck von der Schulleitungstätigkeit scheint also für diese Schulleitungen so aversiv zu sein, dass sie die grundsätzliche Berufswahl in Frage stellen. Der nun auch für Schulleitung nachgewiesene enge Bezug zwischen der Zugehörigkeit zu einem AVEM-Muster und ausgewählten, zum Teil objektiv messbaren Gesundheitsindikatoren markiert die Notwendigkeit, auch für Schulleitungen den Anteil der Risikomuster möglichst gering zu halten und die oben beschriebenen wahrscheinlichen Musterübergänge zu verhindern. Dafür lassen sich vielfältige, gleich gewichtige Gründe anführen: Von der Fürsorge für diese Berufsgruppe über mögliche Auswirkungen auf den Schulalltag und die Lehrkräfte sowie entstehende Kosten im Bildungsbereich (z.B. für krankheitsbe-

dingte Ausfälle oder Frühpensionierungen) bis zu einem negativen Image der Tätigkeit, die Rekrutierungsprobleme nach sich zieht.

Die vorliegende Arbeit konnte dabei auch erste Ansatzpunkte für mögliche Interventionen ermitteln: Der trotz des relativ günstigen gesundheitlichen Gesamtbilds diagnostizierte Handlungsbedarf manifestierte sich nämlich recht eindrücklich und konsequent bei ganz bestimmten Untergruppen besonders – auch wenn hier immer wieder die unausgewogene Stichprobenszusammensetzung berücksichtigt werden musste. Die vierte Erkenntnis aus der vorliegenden Arbeit zur Schulleitungsgesundheit lautet daher *„(4) Die Schulleitungstätigkeit ist für die befragten Schulleitungen in Brandenburg, für Frauen und an Grund- und Förderschulen tendenziell mit größerer gesundheitlicher Beeinträchtigung verbunden.“* Die Schulleitungsaufgabe ging – wie im Vorfeld erwartet und bereits erwähnt – für die befragten Schulleitungen aus Brandenburg eher als für die befragten Schulleitungen aus Baden-Württemberg sowie für die befragten Schulleiterinnen eher als für die befragten Schulleiter mit der Tendenz zu Risikomuster A, also überbordendem Engagement, das die eigenen Ressourcen über die Maßen strapaziert, einher. Umgekehrt verhielt es sich mit der Neigung, sich selbst im Sinne des Modells S gegenüber beruflichen Anforderungen zurückzunehmen und die eigenen Kräfte zu schonen. Dementsprechend gaben die Brandenburger Schulleitungen z.B. mehr körperliche Beschwerden und augenscheinlich mehr Krankentage an als die Baden-Württemberger und die Schulleiterinnen mehr als die Schulleiter. Ein prekäres Bild zeigte sich dabei insbesondere für die Schnittmenge der Schulleiterinnen aus Brandenburg, die zu zwei Dritteln gesundheitlich riskante Muster aufwiesen. Bei knapp der Hälfte aller Schulleiterinnen aus Brandenburg musste dabei übersteigertes berufliches Einsatz diagnostiziert werden. Die Schulleiterinnen in Brandenburg äußerten dementsprechend vergleichsweise oft, den Beruf nicht wieder ausüben zu wollen, hätten sie noch einmal die Wahl.

Es konnten weiterhin sehr differenzierte Ergebnisse bezogen auf das Geschlecht der Schulleitungen und das Bundesland, in dem sie tätig waren, herausgearbeitet werden, die hilfreich für maßgeschneiderte Interventionen sein können: Vor allem was das Arbeitsengagement und die Widerstandskraft gegenüber Belastungen anging, machte es einen Unterschied, ob die Schulleitung ein Mann oder eine Frau war. Ein Vergleich der Angaben der befragten Schulleiterinnen mit denen der befragten Schulleiter ließ darauf schließen, dass sich die befragten Schulleiterinnen mehr verausgabten, weniger gut nach der Arbeit abschalten konnten, stärker bei Misserfolgen resignierten und zudem innerlich weniger ruhig und ausgeglichen waren als ihre männlichen Kollegen. Augenscheinlich hatten die Frauen innerhalb der vorliegenden Stichprobe eine größere Unterrichtsverpflichtung. Sie gaben vergleichsweise häufig ganz bestimmte körperliche Beschwerden an, z.B. Abgespanntheit, Übermüdung und Überforderungserleben, und weniger für Erholung und Entspannung zur Verfügung stehende Zeit als die Männer. Zusammenfassend wiesen die Ergebnisse für die Schulleiterinnen auf die Gefahr eines Erschöpfungsphänomens hin. Diese Befunde passen sehr gut zur bisherigen Literatur, die Schulleite-

rinnen z.B. ein „Mehr an Leistungsbereitschaft“ (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 242) im Vergleich zu Schulleitern attestiert. Potenziellen Einwänden, die Frauen lediglich eine höhere „Klagsamkeit“ in solchen Befragungen zusprechen könnten (vgl. z.B. Alfermann, 1996), aber keine tatsächlich größeren gesundheitlichen Beeinträchtigungen, kann die (objektivierbar) höhere Zahl an Krankentagen von Schulleiterinnen gegenüber Schulleitern entgegengehalten werden.

Insbesondere, was die grundsätzliche emotionale Statur anging, erwies sich dagegen das Bundesland, in dem die Schulleitungen tätig waren, als relevant. Schulleitungen aus Brandenburg schrieben ihrer Arbeit eine größere persönliche Bedeutung zu, waren innerlich ebenfalls weniger ruhig und ausgeglichen, erlebten in geringerem Umfang beruflichen Erfolg und waren mit ihrem Leben weniger zufrieden als Schulleitungen aus Baden-Württemberg. Sie unterrichteten augenscheinlich mehr als Schulleitungen aus Baden-Württemberg und äußerten z.B. stärkere Durchschlafprobleme, Angstgeföhle/Angstzustände und Stimmungsschwankungen. Die Befunde lassen den Eindruck emotionaler Unruhe, die mit der eigenen Arbeit assoziiert ist, entstehen und gliedern sich als solche hervorragend an Hinweise aus der bisherigen Forschung an, die Berufsausübenden in den neuen Bundesländern einen größeren subjektiven Wert ihrer Arbeit als Berufsausübenden in den alten Bundesländern attestiert (vgl. Schaarschmidt, 2004b, S. 63). Gründe werden unter anderem in einer größeren beruflichen Unsicherheit angesichts der wirtschaftlichen Probleme in den Ost-Regionen vermutet (Schaarschmidt, 2004b). Mit Blick auf die besonders problematischen Ergebnisse der Brandenburger Schulleiterinnen kann vermutet werden, dass die genannten geschlechts- und bundeslandspezifischen Effekte hier kumuliert wirksam werden.

Während sich keine nennenswerten Zusammenhänge zwischen der Dauer der Schulleitungstätigkeit und der Schulleitungsgesundheit ergaben, erwies sich – wie erwartet – sehr eindrücklich der Schultyp als weiterer relevanter Faktor: Im Kontrast zu Schulleitungen an Gymnasien, Realschulen und integrierten Grund- und Hauptschulen bzw. reinen Hauptschulen, die unter gesundheitlichem Blickwinkel ein recht positives Bild abgaben, wurden insbesondere für Schulleitungen an Grundschulen, die in der vorliegenden Stichprobe meist weiblich und in Brandenburg tätig waren, aber auch für Schulleitungen an Förderschulen besonders bedenkliche Musterkonstellationen festgestellt: Neben dem auch hier dominanten Risikomuster A kam bei Schulleitungen an Schulen dieses Typs auch das durch Erschöpfungserleben, Hoffnungslosigkeit und Niedergeschlagenheit geprägte Risikomuster B vergleichsweise häufig vor. Das ist insofern auffällig, als dass dieses Muster über alle befragten Schulleitungen hinweg im Vergleich zu den anderen Mustern mit Abstand am seltensten auftrat, also fast als untypisch für die Schulleitungstätigkeit angesehen werden kann. Für Schulleitungen dieser Schultypen konnte zudem – gemäß der Angaben im Fragebogen – eine Tendenz zu mehr Krankheitstagen festgestellt werden. Grundschulen und Förderschulen erwiesen sich dabei als die kleinsten Schulen in der vorliegenden Stichprobe – eine Besonderheit, die die kritischen Ergebnisse für ihre Schulleitungen

plausibel erscheint lässt; denn die bisherige Forschung und Literatur zur Schulleitung liefert nicht nur einhellig ebenfalls kritische Werte insbesondere für Grundschulen (z.B. Warwas, 2009; Rosenbusch et al., 2006), sondern auch Hinweise darauf, dass die Situation für Schulleitungen an kleinen Schulen aufgrund größerer eigener Unterrichtsverpflichtung (auch in der vorliegenden Arbeit unterrichteten die Schulleitungen an Grundschulen im Durchschnitt 10 Stunden mehr als die Schulleitungen an Gymnasien!), meist geringerer Unterstützung durch Sekretariatsstellen und informellerer Teamstrukturen besonders belastend ist (vgl. z.B. Warwas, 2009; Dubs, 2008).

Da sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit die kritischen Hinweise auf eine gesundheitlich bedenkliche Lage bei den brandenburgischen Schulleiterinnen an Grund- und Förderschulen derartig mehrten, sollten sie als Alarmsignal und dringende Handlungsaufforderung gewertet werden und dieser Gruppe für Maßnahmenableitungen besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen.

Bei der Untersuchung von strukturellen und organisationalen Bedingungen resultierten neben dem Schultyp weitere brauchbare Anhaltspunkte für be- und entlastende Faktoren. Dabei ergab sich oft eine sehr nuancierte Ergebnislandschaft. Für das Thema Unterrichtsverpflichtung lautete eine fünfte Erkenntnis: *„(5) Eine hohe Unterrichtsverpflichtung wird von den befragten Schulleitungen als belastend erlebt. Die Unterrichtstätigkeit als solche aber ist für die befragten Schulleitungen ein wesentlicher und erfüllender Bestandteil ihres abwechslungsreichen Berufs.“* Es konnte eindrücklich aufgezeigt werden, dass mit zunehmender Unterrichtsverpflichtung – wie erwartet – der Anteil an Risikomustern und insbesondere der Hang zu übertriebenem Engagement und Selbstausschöpfung stieg: Bei Schulleitungen, die mehr als 15 Stunden unterrichteten – wie es bei knapp einem Drittel der befragten Schulleitungen und insbesondere bei den Schulleitungen von Grundschulen der Fall war – gehörte der größte Teil dem Risikomuster A an. Ebenso stieg der Anteil des besonders problematischen Risikomusters B bedenklich mit zunehmender Unterrichtsverpflichtung. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die objektive erfasste Quantität der Belastung generell als einer der wesentlichen Prädiktoren für Burnout gilt. So berichten Lee und Ashfort (1996) im Rahmen einer Metaanalyse, dass quantitative Arbeitsmerkmale (z.B. hohe Arbeitsbelastung, Zeitdruck) zwischen 25 und 50 % der Varianz von Burnout erklären. Für die Schulleitungen konnte dieser Zusammenhang mit dem genannten Befund erstmals untermauert werden. Das Ergebnis kann dabei als besonders gesichert angesehen werden: Gerade bei dem Thema der abzuleistenden Unterrichtsstunden kann aufgrund der detaillierten und schultypspezifischen Regelungen und Vorschriften in den Bundesländern von einer relativ großen Objektivität der Fragebogenangaben ausgegangen werden, die wenig durch subjektive Einschätzungen beeinflusst zu sein scheint. Zudem wird der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung und dem Ausmaß an erlebter Belastung durch weitere Einschätzungen der Schulleitungen in geschlossenen oder offenen Fragen gestützt. So rangierte die Stundenanzahl auf dem ersten Platz bei der Frage nach dem Belastungserleben von Arbeitsbedingungen: Knapp 60 % der Schullei-

tungen bewerteten diese mit „belastet mich eher schon“ oder „belastet mich stark“. Gefragt nach Unterstützungswünschen nannten die Schulleitungen die Minimierung der Unterrichtspflicht an vierter Stelle. Gleichzeitig würden sich jedoch 84 % der befragten Schulleitungen wieder für den Lehrerberuf entscheiden – und damit 4 % mehr als diejenigen, die den Schulleiterberuf noch einmal ergreifen würden. Als ein wichtiger Grund für eine erneute Wahl des Schulleitungsberufs werden die Vielseitigkeit und der Abwechslungsreichtum der Tätigkeit genannt, die sich eben auch durch die Facette, selbst zu unterrichten, auszeichnet. Alles in allem sprechen diese Befunde dafür, dass das Ausmaß der Unterrichtstätigkeit von Schulleitungen unter gesundheitlichem Aspekt überdacht werden sollte, nicht aber die prinzipielle Unterrichtstätigkeit als solche. Die vorliegende Arbeit integriert mit diesem Ergebnis auf schlüssige Weise die Signale aus der bisherigen Forschung und Literatur, wonach das Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung von Schulleitungen angesichts der zunehmenden Rollenkomplexität einerseits als heikel angesehen (z.B. Huber, 2008; Rosenbusch et al., 2006), andererseits aber die Rollenfacette des Lehrers/der Lehrerin von den Schulleitungen nach wie vor als zentraler Bestandteil ihrer Arbeit betrachtet wird (Huber, 2008) – z.B. um die Beziehung zu den Schülern aufrechtzuerhalten, für das Kollegium kompetent bei didaktisch-pädagogischen Themen zu bleiben oder einfach weil es ihnen Freude bereitet.

Ähnlich differenziert fällt das Ergebnisprofil zum Erholungswert von Pausen aus. Die sechste Erkenntnis heißt *„(6) Permanente Ansprechbarkeit und Präsenz machen Pausen und eine Distanzierung zur eigenen Tätigkeit für die befragten Schulleitungen nur schwer realisierbar, werden aber offenbar als unabdingbare Kernelemente von Schulleitung erlebt.“* Die Hälfte der befragten Schulleitungen schätzte den Erholungswert von Pausen innerhalb ihres Arbeitsalltags – wie vorhergesagt – als kaum vorhanden bzw. gering ein und begründete dies mit der dauernden Ansprechbarkeit, der „offenen Tür“, mit laufenden Kontakten, Gesprächen, Telefonaten, sozialen Interaktionen mit Lehrern, Schülern, Eltern sowie mit fortwährenden Störungen und unvorhergesehenen Ereignissen. Die Ergebnisse ließen sich folglich als Bestätigung der „Fragmentarisierung“ (Schäffer-Külz & Konradt, 2009, S. 63) des Arbeitsalltags von Schulleitungen lesen. Diejenigen Schulleitungen, die sich v.a. dem Risikomuster A zuordnen ließen, sprachen den Pausen dabei die geringste Entspannungsfunktion zu. Gleichzeitig konnten für die Führungsskala „Präsenz/Ansprechbarkeit“ ganz besonders hohe Mittelwerte in den Selbsteinschätzungen beobachtet werden, die nur aus einer breiten Komplettbejahung von Items wie „Ich bin immer ansprechbar, wenn ich gebraucht werde“ oder „Ich habe stets ein offenes Ohr für die Anliegen der Lehrerinnen/Lehrer“ resultieren konnten. Einerseits scheint die permanente Zugänglichkeit der Schulleitungen für die an der Schulfamilie Beteiligten also im Sinne der Rollenfacette der „People Person“ (Huber, 2008, S. 37) als eine Art Selbstverpflichtung und Kernelement von Schulleitung erlebt zu werden, andererseits wirkt genau das offenbar einer zeitweisen eigenen Erholung im Schulbetrieb entgegen. Das ambivalente Verhältnis der Schulleitungen zu Präsenz und Ansprechbarkeit

spiegelte sich auch in einem differenzierten Zusammenhang zu Aspekten des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens wider: Schulleitungen, die sich selbst als präsenter im Schulalltag erlebten, nahmen sich zwar als aktiver bei der Problembewältigung, beruflich zufriedener und ausgeglichener wahr, allerdings waren sie auch stärker bereit, sich zu verausgaben, hatten einen perfektionistischen Anspruch an die Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung und waren weniger in der Lage, sich von der Arbeit zu distanzieren und abzuschalten. Darüber hinaus ließ sich eine Tendenz erkennen, wonach mit einer höheren Selbsteinschätzung der Führungsdimension Präsenz und Ansprechbarkeit das Risikomuster A an Gewicht gewann. Dieses Signal einer beeinträchtigenden Wirkung von zu sehr von außen an die Schulleitung herangetragenem Anliegen und wenig eigenmächtig gesteuerten Kontakten knüpft an die Forschung von Warwas (2008) an, die eine positive Wirkung der Möglichkeit zur Kontrolle von Störquellen und zum selbstbestimmten Zeitmanagement auf das Belastungserleben von Schulleitungen vermuten lässt. Damit ist ein weiterer potenzieller Ansatzpunkt benannt, um auf das bei den Schulleitungen recht vorherrschende Risikomuster A Einfluss zu nehmen.

Einen besonderen Akzent bei der Ermittlung von potenziell be- und entlastenden Faktoren erfuhr die Untersuchung der wahrgenommenen Autonomie. Die Analyse des Einflusses erlebter Entscheidungs- und Handlungsspielräume geschah vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Entwicklung zur zunehmenden Eigenständigkeit von Schulen (vgl. 2.1.1 und 2.1.2). Die Ergebnisse im Hinblick auf die Schulleitungsgesundheit waren dabei erwartungsgemäß recht eindeutig, unterstützen erste bisherige Signale für eine positive Bewertung von Schulleitungen zu eigenen Einflussmöglichkeiten (z.B. Sroka et al., 2006) und konstituieren die siebte Erkenntnis: *„(7) Wahrgenommene Autonomie – insbesondere im sozial-interaktiven Bereich mit den Lehrern (d.h. bei Auswahl, Einstellung und Beurteilung von Lehrern sowie bei der innerschulischen Arbeitsorganisation und kollegialen Zusammenarbeit) – ist unter gesundheitlichem Aspekt günstig für die befragten Schulleitungen“*. Besonders auffällig war dabei, dass die Einschätzungen der eigenen Freiheiten relativ unabhängig waren von den sonst so mächtigen Unterscheidungskriterien wie Geschlecht, Bundesland und Schultyp sowie von der Frage, ob eine Schulleitung Dienstvorgesetztenstatus gegenüber den Lehrern hatte oder nicht. Sie waren aber sehr divergent bezogen auf die verschiedenen Aspekte von Autonomie, z.B. erlebten die Schulleitungen recht große Freiräume bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts oder der Entwicklung von Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern und recht geringe bei der Einwerbung und Verwendung von Finanz- und Personalmitteln oder bei der Auswahl und Einstellung von Lehrkräften. Unmissverständlich waren die Ergebnisse im Hinblick auf die Gesundheit der Schulleitungen: Schulleitungen, die gesamthaft in hohem Maße Autonomie wahrnahmen, hatten unverkennbar günstigere Musterkonstellationen als Schulleitungen, die gesamthaft in geringem Maße Autonomie wahrnahmen. Dieses Bild zeigte sich – bezogen auf die einzelnen Facetten von Autonomie – spezifisch für diejenigen Aspekte, die den sozial-interaktiven Bereich mit den Lehrerinnen und Lehrern betrafen. Schullei-

tungen, die bei der Auswahl, Einstellung und Beurteilung von Lehrern und der innerschulischen Aufgabenorganisation und kollegialen Zusammenarbeit eine ausgeprägte Handlungsfreiheit spürten, waren gesünder in ihrem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben; sie stellten nach eigener Angabe besser Distanz zu beruflichen Anforderungen her, bewältigten offensiver Probleme und erlebten mehr beruflichen Erfolg. Danach gefragt, ob sie ihren Beruf wieder ergreifen würden, antworteten – wie oben bereits erwähnt – 80 % aller Schulleitungen mit „ja“, und zwar mit dem Hauptargument der Einflussmöglichkeiten. Mit diesen Ergebnissen ist erstmals die positive Rolle von zunehmender schulischer Eigenständigkeit im Hinblick auf Gesundheit und Wohlbefinden der entscheidenden Akteure dieser schulischen Eigenständigkeit belegt und von diesen selbst so benannt. Schule aktiv und selbstbestimmt gestalten zu können, scheint demnach ein der Schulleitungstätigkeit innewohnendes, nicht zu unterschätzendes Potenzial zu sein – sowohl für eine effektive Gestaltung des notwendigen schulischen Wandels als auch für die Schulleitungen selbst. Hier ist womöglich eine ganz entscheidende salutogene Ressource entdeckt. Die Tatsache, dass die soziale Interaktion mit den Lehrkräften dabei derartig im Vordergrund steht, verweist zudem auf die Chancen, die sich für die Schulleitungen und deren Kollegien mit einer Stärkung von transformationaler Führung verbinden, deren Kern die Freisetzung, Nutzung und Ausrichtung individueller Ressourcen der Beteiligten auf ein gemeinsames Ziel hin ist (vgl. 2.1.4).

Im Kontext der Rolle von wahrgenommener Autonomie für die Schulleitungsgesundheit war unter anderem der Aspekt der innerschulischen Arbeitsorganisation und kollegialen Zusammenarbeit Gegenstand der Diskussion. Er ist jedoch nicht nur von Interesse, wenn es um größere Handlungsfreiheiten im sozial-interaktiven Kontakt mit den Lehrkräften geht, sondern verweist auch auf die Bedeutung von Einflussmöglichkeiten auf organisatorische Fragen. Eine weitere Erkenntnis ist: „(8) *Die Themen Verwaltung, Organisation und Zeitmanagement beanspruchen einen großen Teil der Aufmerksamkeit der befragten Schulleitungen und werden als belastend erlebt.*“ Diese Schlussfolgerung ergibt sich vor allem aus den offenen Fragen an die Schulleitungen: Die Schulleitungen sahen bei der Verwaltung und Organisation des schulischen Arbeitsalltags sowie des eigenen damit verbundenen Zeitmanagements sowohl ausgeprägte eigene Stärken als auch die dringlichsten Verbesserungsbedarfe und den größten Unterstützungswunsch. Letzterer bezog sich dabei vor allem auf den Abbau von Bürokratie. Alles in allem waren diese Themen den Schulleitungen offenbar außerordentlich präsent – so sehr, dass sie die Antworten auf alle offenen Fragen dominierten. In Übereinstimmung mit diesen Beobachtungen wurden die administrativen Pflichten bei der Bewertung der Belastung spezifischer Arbeitsbedingungen als vergleichsweise belastend erlebt. Ein Grund für diejenigen Schulleitungen, die ihren Beruf nicht wieder wählen würden, bestand zudem in dem erheblichen administrativen Aufwand. Bei der Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens, das grundsätzlich sehr positiv ausfiel, waren die Schulleitungen, was das eigene Management des Schulbetriebs anging, vergleichsweise zurückhaltend, markierten also auch hier Entwicklungsmöglichkeiten. Im Rückblick auf das Thema der wahrgenommenen

Autonomie scheint es zudem so zu sein, dass das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben von Schulleitungen, die bei der Bewältigung der offensichtlich erheblichen organisatorischen Anforderungen an ihre Tätigkeit Gestaltungsmöglichkeiten sehen, mit diesen also flexibler umgehen können, gesünder ausfällt. Diese Befunde setzen die Ergebnisse bisheriger Forschung fort, die das deutliche Übergewicht von Verwaltungsaufgaben bei Schulleitungen beobachtete (z.B. Wissinger, 2002; Rosenbusch et al., 2006) und dessen belastungsinduzierende Wirkung feststellte (z.B. Harazd et al., 2009). Zudem belegen sie, dass zumindest im deutschsprachigen Kontext das Postulat eines schulischen Führungsverständnisses, das beide Aspekte – den transformationalen und den transaktionalen – umfasst, nach wie vor legitimiert erscheint (vgl. 2.1.4).

Gefragt nach dem, was ihnen nicht gut gelingt, nannten die Schulleitungen als weitere Verbesserungsbedarfe auffällig häufig Themen, die die Mitarbeiterführung berühren oder konkret ansprechen (z.B. Gesprächsführung, Kommunikation, Moderation, Aufgabendelegation, Zusammenarbeit mit dem Kollegium). Dieser Befund steht in einem gewissen Widerspruch zu der ausnehmend positiven Selbsteinschätzung des eigenen Führungsverhaltens anhand der Führungsskalen. Die Erkenntnis lautet daher *„(9) Die eigene Führung wird von den befragten Schulleitungen nicht einheitlich eingeschätzt.“* Für dieses Ergebnis kommen mehrere plausible Erklärungen in Betracht, die sich gegenseitig nicht ausschließen: Erstens muss bedacht werden, dass nur ein Teil der Schulleitungen Angaben bei den offenen Fragen gemacht hat, diese beiden Themenkomplexe also nicht eins zu eins aufeinander bezogen werden können. Zweitens haben sich die verwendeten Führungsskizzen als etwas zu leicht erwiesen, d.h. sie machen der Schulleitung eine Bejahung möglicherweise zu einfach, verwischen damit vorhandene Unterschiede im Erleben des Führungsverhaltens bzw. erschweren eine kritische Bewertung (vgl. auch 6.1.1.2). Drittens ist denkbar, dass die Führungskräfte mit dem Fragebogen ein Idealbild ihrer eigenen Führung zum Ausdruck bringen (vgl. Mummendey, 2003; siehe auch 3.2.1.5). Die Angaben zu den Führungsverbesserungsbedarfen wären bei dieser Erklärung dann damit zu begründen, dass hier konkrete individuelle Entwicklungsmöglichkeiten angesprochen werden, die das grundsätzlich positive Führungsidealbild nicht in Frage stellen. Und viertens wäre es schließlich einleuchtend, wenn Führung und das eigene Führungsverständnis bei den Schulleitungen einfach zwiespältig, mehrdeutig, ambivalent, facettenreich ist – und zwar, weil genau das ein immer wieder beschriebenes Phänomen darstellt, das sich aus der aktuell unscharfen bzw. im Wandel befindlichen Schulleitungsrolle ergibt. Die bisherige Forschung und Literatur berichtet dementsprechend über ähnlich irritierende Einschätzungen von Schulleitungen, z.B. wenn Schulleitungen durch die Zusammenarbeit mit dem Kollegium die geringste Beanspruchung erleben, was „angesichts des darin liegenden Konfliktpotenzials bemerkenswert ist“ (Harazd et al., 2009, S. 75). Ebenso bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Schulleitungen den selbst diagnostizierten Verbesserungsbedarf beim eigenen Führungsverhalten nicht mit demselben Gewicht in eine entsprechende Forderung bei der Frage nach Unterstützungswünschen übersetzen. Ursachen

können hier nur vermutet werden: Möglicherweise herrscht bei den Schulleitungen die Grundüberzeugung vor, diese Themen selbst „in den Griff kriegen“ zu können bzw. zu müssen. Möglicherweise fehlt bei den Schulleitungen wegen des eigenen oft unklaren und noch nicht selbstbewusst ausgeprägten Führungsverständnisses das Bewusstsein, ein Anrecht auf eine angemessene Führungskräftequalifizierung zu haben.

Bezieht man die grundsätzlich sehr günstige Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens anhand der Führungsskalen auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Schulleitungen, führt das zu einer weiteren Erkenntnis: „(10) *Wahrgenommene Führung und wahrgenommene Gesundheit hängen bei den befragten Schulleitungen zusammen*“. Wie erwartet verspürten Schulleitungen, die das eigene Führungsverhalten sehr positiv wahrnahmen, ein größeres berufliches Erfolgserleben als Schulleitungen, die das eigene Führungsverhalten weniger positiv wahrnahmen. Das Ergebnis mag auf den ersten Blick recht trivial erscheinen, wird aber ergänzt um weitere sehr spezifische und stimmige Bezüge zwischen der Selbstwahrnehmung bei bestimmten Führungsaspekten und dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben: So waren Schulleitungen, die sich selbst eine hohe Wertschätzung der Lehrer, eine ausgeprägte optimistische Zukunftsorientierung, tendenziell eine starke Partizipationsorientierung und vor allem ein sehr konstruktives, lösungsorientiertes Management des Schulbetriebs zuschrieben, prägnant häufiger dem gesunden Muster G zuzurechnen, als Schulleitungen, die sich bei den genannten Themen als schwächer ansahen. Die positive Selbsteinschätzung auf den genannten Führungsdimensionen hat dabei vor allem mit dem AVEM-Bereich der Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen und dem Bereich der Emotionen und weniger mit dem Bereich des Arbeitsengagements zu tun. Die Schulleitungen, die bei sich besondere Stärken bei den genannten Führungsaspekten wahrnahmen, erlebten sich als problemzugewandter und zuversichtlicher, sie vertrauten stärker in die eigenen Möglichkeiten, waren innerlich zufriedener und ausgeglichener und agierten vor einem stabileren emotionalen Hintergrund. Auch wenn besonders hier keine verlässlichen Aussagen zur Kausalrichtung getroffen werden können, eröffnen allein die aufgefundenen Zusammenhänge weitere Chancen für eine Einflussnahme auf die Schulleitungsgesundheit: Unter gesundheitlichem Aspekt scheint es sich zu lohnen, z.B. im Rahmen von Schulleiterqualifizierungen, nicht nur an dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Schulleitungen anzusetzen, sondern auch an ihrem Führungsverhalten – in der begründeten Hoffnung, damit Bewegung in das System der skizzierten Verbindungen zu bringen und positive Weiterentwicklungen auch im Hinblick auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben (z.B. das Erfolgserleben im Beruf) anzustoßen – mit all seinen bereits erläuterten Konsequenzen für direkte Gesundheitsindikatoren. Der beschriebene Sachverhalt war auch sehr eindrücklich bei denjenigen 12 Schulleitungen, die sich an dem im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Führungsfeedback beteiligten, ihren positiven Selbsteinschätzungen des Führungsverhaltens und ihren außergewöhnlich guten Gesundheitswerten ersichtlich. Hier kam zudem noch die externe Perspektive hinzu: Da sich erfahrungsgemäß

vorzugsweise diejenigen Führungskräfte an einem Führungsfeedback beteiligen, die sich relativ sicher sind, dass das eigene Führungsverhalten bereits recht ansehnlich ist und auch von außen so beurteilt wird (vgl. z.B. Brinkmann, 1998), bekamen diese 12 Schulleitungen entsprechend positives Feedback ihrer Kollegien. Es ist nun wahrscheinlich, dass die Bewertung des eigenen Führungsverhaltens zumindest zum Teil auf Informationen aus der Umwelt beruht (vgl. z.B. Longenecker & Gioia, 1992). Hypothetisch deutet sich hier eine wechselseitige Beziehung an, die man plakativ so formulieren könnte: Je besser die Führung und damit auch das, was von den Lehrern zurückkommt, desto besser die Beurteilung der eigenen Führung und damit der eigenen Gesundheit. Auf diesen Gedanken wird unter 6.1.3 noch einmal gesondert eingegangen.

Die Sinnhaftigkeit, Feedback aus den Reihen der Lehrerinnen und Lehrer zum eigenen Führungsverhalten zu suchen, lässt sich zudem aus folgendem Ergebnis herleiten: Eine weitere Auffälligkeit bei den Antworten auf die offene Frage nach Unterstützungswünschen war das enorme Bedürfnis der Schulleitungen der Gesamtstichprobe nach Anerkennung – eine weitere Erkenntnis der vorliegenden Arbeit. *„(11) Die befragten Schulleitungen fühlen sich in ihrer Arbeit zu wenig wertgeschätzt.“* Die Schulleitungen vermissten vor allem Anerkennung und Wertschätzung durch Instanzen wie z.B. das Ministerium, das Schulamt oder den Schulträger, aber auch durch ihr Kollegium, die Eltern, die Schüler und die eigene Familie – in dieser Reihenfolge. Dieses Ergebnis deckt sich mit einem Befund von Warwas (2008), nach dem die Schulleitungen vor allem die Facetten eines sogenannten „Feedback-Defizits“ (S. 156), d.h. mangelnde positive Rückmeldung sowie fehlende Erfolgserlebnisse und Anerkennung, als belastend erlebten. Das Resultat ist unter zwei Gesichtspunkten interessant: Zum einen könnte es sein, dass sich in dieser Forderung der Schulleitungen nach Aufmerksamkeit und mehr Beachtung, die im Rahmen dieser Arbeit selbst beobachtete „Vernachlässigung“ der Schulleitungen in Literatur, Forschung und öffentlicher Wahrnehmung ausdrückt. Zum anderen scheint das Ergebnis die Vermutung zuzulassen, dass soziale Unterstützung nicht nur für die Lehrkräfte von entscheidender gesundheitsförderlicher Bedeutung ist, sondern auch für die Schulleitung. Die Methode des Führungsfeedbacks setzt Schulleitungen natürlich kritischen Rückmeldungen aus, die genutzt werden können und sollen, um das eigene Führungsverhalten weiterentwickeln; die Erfahrung gerade auch mit dem Einsatz des Führungsfeedbacks innerhalb der vorliegenden Befragung zeigt aber, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Mut einer Schulleitung, sich ihrem Feedback zu stellen, sehr honorieren, daher Verbesserungsvorschläge mit großer Fairness und Rücksicht auf die Person der Schulleitung formulieren und eben gerne auch Lob und Anerkennung aussprechen – und damit dem entsprechenden Bedürfnis der Schulleitungen nachkommen.

Das Thema des Führungsfeedbacks leitet bereits zu Fragestellung 2 über, die die Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit betrifft und deren wesentliche Erkenntnisse unter 6.1.2 zusammengefasst sind.

6.1.1.2 *Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens*

Neben den sehr spezifischen methodisch relevanten Punkten (z.B. Einschränkungen der statistischen Voraussetzungen), die sich bei der Berechnung und Interpretation einzelner Tests ergeben haben und jeweils im Vorfeld der Auswertung unter 4.4 oder direkt bei den Ergebnisberichten unter 5. abgehandelt wurden, sind im Folgenden methodische Grenzen zur ersten Fragestellung zur Schulleitungsgeundheit aufgeführt, die in den Begriffen von interner und externer Validität eher grundsätzliche Aspekte betreffen. Ein Kernproblem ist, in welchem Ausmaß in einer Untersuchung wie dieser die beiden Kriterien überhaupt erfüllt sein können. Ihre Analyse ermöglicht dennoch ein gutes Gerüst, um grundsätzliche methodische Fragen der vorliegenden Arbeit zu reflektieren. Für beide Kriterien werden die Definitionen nach Bortz und Döring (2002) zugrunde gelegt. Demnach liegt interne Validität vor, „wenn Veränderungen in den abhängigen Variablen eindeutig auf den Einfluß [*sic*] der unabhängigen Variablen zurückzuführen sind bzw. wenn es neben der Untersuchungshypothese keine besseren Alternativerklärungen gibt.“ (S. 57). Externe Validität bzw. Generalisierbarkeit ist gegeben, „wenn das in einer Stichprobenuntersuchung gefundene Ergebnis auf andere Personen, Situationen oder Zeitpunkte generalisiert werden kann.“ (ebd.).

6.1.1.2.1 *Interne Validität*

Eine häufige Einschränkung der internen Validität resultiert aus Selektionseffekten beim Entstehen der Untersuchungsstichproben (Bortz & Döring, 2002, S. 504).

Die Schulleitungsstichproben für die beiden vorrangig untersuchten Bundesländer kamen auf unterschiedliche Weise zustande: In Baden-Württemberg handelte es sich um eine geschichtete Zufallsstichprobe, da die Grundgesamtheit an Schulen vorlag und die jeweiligen Schultypen zu gleichen Teilen angeschrieben wurden. In Brandenburg dagegen wurde der Fragebogen nach einer Schulleitungsqualifizierung ausgehändigt, was einen Effekt durch die spezifische Teilnehmerzusammensetzung oder den Anlass der Qualifizierung zumindest möglich erscheinen lässt. In beiden Fällen kann von einer Selbstselektion durch die Schulleitungen ausgegangen werden. Aus diesem Grund kann nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden, dass im Sinne der oben zitierten Definition von interner Validität neben den jeweils untersuchten Variablen auch andere Faktoren auf die Ergebnisse Einfluss genommen haben und damit alternative Erklärungen und Interpretationen zu den genannten prinzipiell denkbar sind. Insbesondere für die bedenklichen Ergebnisse der weiblichen Brandenburger Schulleitungen scheint daher eine Replizierung in Folgeuntersuchungen sinnvoll zu sein. Die vorliegende Arbeit versuchte, diese Problematik zum einen dadurch zu mindern, dass sie weitgehend auf der deskriptiven Beobachtungsebene blieb, sich meist auf das Ausweisen von Zusammenhängen und Mittelwertsunterschieden beschränkte und nur sehr vorsichtig Ursachen formulierte. Zum anderen

wurde versucht, systematisch potenzielle Alternativerklärungen einzubeziehen und zu untersuchen, indem z.B. zusätzlich zu den ursprünglich beabsichtigten ausschließlichen Vergleichen nach Bundesland extra nach Geschlecht und Schultyp differenziert wurde, um voreiligen Schlüssen vorzubeugen.

Dieses Vorgehen war auch insofern wichtig, als die resultierenden Stichproben extrem heterogen waren, z.B. was die Verteilungen der Geschlechter auf die Schultypen betrifft. Hier zeigte sich aber „das Empirische“ am empirischen Setting: Zum einen lassen sich solche Effekte bei Fragebogenaktionen wie der vorliegenden nur schwer vermeiden, zum anderen schien das entstandene Bild recht nah an der Realität zu sein, insofern als dass es z.B. plausibel ist, dass sich Frauen häufiger für eine Tätigkeit an Grundschulen entscheiden als Männer, und es daher künstlich und eher weniger nah an der Lebenswirklichkeit und -wahrheit ist, solche Variablen strikt zu trennen.

Ein besonders systematischer Stichprobeneffekt bestand für die 12 Schulleitungen, die an einem Führungsfeedback teilnahmen. In diesem Fall aber war das Kriterium der Selbstselektion selbst Gegenstand von Hypothesen (siehe Hypothese 17) und wurde auf diese Weise explizit behandelt. Zudem ist Freiwilligkeit als Voraussetzung für die nötige Offenheit für Rückmeldungen gängige Praxis solcher Verfahren und daher aus diesem Grund – wenn auch nicht unter methodischem Aspekt – das optimale Vorgehen¹⁹.

Mit der Methode des Führungsfeedbacks war zudem die Frage nach einem geeigneten Instrument zur Einschätzung des Führungsverhaltens verbunden, das ebenfalls für die Beurteilung der internen Validität eine Rolle spielt (vgl. Bortz & Döring, 2002). Auch wenn die Konstruktion der Führungsskalen nicht im Vordergrund der vorliegenden Arbeit stand, wurde sehr genau auf ein korrektes methodisches Vorgehen (z.B. saubere Herleitung der verwendeten Skalen aus der Literatur, Faktorenanalyse, Prüfung der Testgütekriterien) geachtet (vgl. 4.2.1.2). Die Items erwiesen sich dennoch als etwas zu leicht (vgl. 4.2.1.2.3). Dabei konnte nicht abschließend geklärt werden, ob die überaus positive Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens durch die Schulleitungen an den Items liegt, weil sie möglicherweise zu wenig zwischen den Schulleitungen differenzieren können, oder ob sich die Schulleitungen tatsächlich einfach aus den diskutierten Gründen (vgl. 6.1.1.1) ein so günstiges Führungsverhalten selbst zuschreiben – und von ihren Lehrerinnen und Lehrern ebenfalls so beurteilt werden (vgl. 6.1.2). Gegen eine zu kritische Betrachtung des Fragebogens sprechen allerdings zahlreiche Hinweise aus der Arbeit auf sehr differenzierte Bezüge der einzelnen Führungsskalen zu Dimensionen des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die auf eine gewisse konvergente und diskriminante Validität schließen ließen. Was eine potenzielle Weiterentwicklung angeht, können die Ergebnisse der offenen Fragen zum Führungsverhalten Anlass sein, die Inhalte des Fragebogens auszubauen: So lassen z.B. die Selbsteinschätzungen darauf schließen, dass administrative und organisatorische Themen noch zu

¹⁹ Auf die Zusammensetzung der Lehrerstichprobe und damit verbundene potenzielle methodische Schwierigkeiten wird unter 6.1.2.2 eingegangen.

wenig berücksichtigt sind. Im Vorgriff auf 6.1.2 sei zudem auf die praktische Erfahrung mit den offenen Fragen bei der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens durch die Lehrerinnen und Lehrer hingewiesen: Diese waren extrem wertvoll und spannend für die Schulleitungen und den gesamten Prozess des Führungsfeedbacks, da die Lehrkräfte hier die individuellen und ganz besonderen Charakteristika des Führungsverhaltens der Schulleitung angeben konnten (z.B. Humor). Würden sich zukünftig aber bestimmte Themen bei den offenen Antworten der Lehrkräfte häufen, müsste auch hier überlegt werden, diese systematisch in den Fragebogen zu integrieren, um ein weitgehend komplettes Bild des Führungsverhaltens zeichnen zu können.

Eher mit dem Instrument des AVEM assoziiert zog sich ein weiterer methodisch diffiziler Aspekt durch die Auswertung, und zwar der der Kausalität, der sich vor allem daraus ergab, dass zumindest bei Untersuchung der ersten Fragestellung ausschließlich subjektive Angaben der Befragten vorlagen. Bei den demographischen Angaben (z.B. Geschlecht, Alter) steht dabei fest, dass diese „zeitlich vor“ z.B. dem wahrgenommenen Verhalten und Erleben „da“ waren und insofern klar ist, dass – wenn überhaupt – das Geschlecht oder das Alter die AVEM-Ergebnisse beeinflusst und nicht umgekehrt. Genau diese Wirkrichtung war jedoch bei einem Großteil der sonstigen Variablen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zweifelsfrei zu klären. So bleibt z.B. letztlich unklar, ob die wahrgenommene Autonomie das eigene arbeitsbezogene Verhalten und Erleben beeinflusst (z.B. die offensive Problembewältigung) – wie es das Gesamtbild zu Autonomie unter Plausibilitätsaspekten nahelegt – oder ein umgekehrtes Wirkverhältnis vorherrscht. Denkbar wäre nämlich auch – um im Beispiel zu bleiben –, dass eine offensive Problembewältigung dazu führt, Freiräume stärker zu nutzen und damit zu einer stärker wahrgenommenen Autonomie führt. Ebenso ist eine dynamische Wechselwirkung zwischen erster und zweiter Wirkrichtung möglich. In Frage kommt prinzipiell auch eine dritte Variable, die den Zusammenhang moderiert, z.B. ein grundsätzlich besonders optimistischer Blick auf die Welt und sich selbst (wodurch sich allerdings nicht die differenzierten Korrelationsmuster im Beispiel erklären lassen). Diese prinzipielle methodische Herausforderung ist bereits im Grundverständnis des AVEM angelegt: In den Merkmalen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens „schlagen sich sowohl in den Beruf eingebrachte persönliche Voraussetzungen als auch Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen nieder“ (Schaarschmidt, 2004a, S. 21). Ist dies auch bei Anlegen strenger methodischer Kriterien nicht unproblematisch, lassen sich derartige Einwände unter anwendungsorientierten Gesichtspunkten folgendermaßen entkräften: Zum einen geht es für den AVEM und das sehr praxisorientierte Anliegen der vorliegenden Arbeit in erster Linie darum, Anhaltspunkte für Interventionen zu finden. Ein Kriterium für solche Anhaltspunkte ist die Möglichkeit zur Einflussnahme: Bereits ein positiv aufgefundener Zusammenhang zwischen wahrgenommener Autonomie und arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben versetzt in die Lage, auf guter Grundlage den leichter veränderbaren Stellhebel, in diesem Falle die wahrgenommene Autonomie, zu bewegen und damit eine Ver-

besserung der Situation zu erreichen. Der zweite Gesichtspunkt nimmt wieder auf die Lebenswirklichkeit Bezug: Wenn auch unter methodischem Aspekt die einwandfreie Definition von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen wünschenswert ist, so ist es sehr wahrscheinlich, dass sich die genannten Aspekte auch in der komplexen Realität wechselseitig beeinflussen. Nach dieser Argumentation läge eine Stärke des AVEM durch die Abbildung realer Verhältnisse sogar in einer besonderen Sicherstellung der externen Validität, auf die unter 6.1.1.2.2 näher eingegangen wird.

Wie angekündigt, sei noch kurz im Lichte der Ergebnisse der eigenen Arbeit ein Blick auf die derzeitige methodische Debatte zur Lehrgesundheitsforschung zurück geworfen (vgl. 2.2.2.4) – vor dem Hintergrund, dass die dort angesprochenen Diskussionspunkte in gleicher Weise auch auf die Forschung zur Schulleitungsgesundheit anwendbar sind. Rothland (2009) hatte z.B. kritisiert, dass bei den Berufsvergleichen der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004b) keine akademischen Vergleichsgruppen herangezogen wurden und damit die diagnostizierten Unterschiede im arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben zum Nachteil der Lehrerinnen und Lehrer nicht zweifelsfrei auf ihre spezifischen Arbeitsbedingungen zurückgeführt werden könnten. Mit der vorliegenden Arbeit liegt diese akademische Vergleichsgruppe – zumindest für Baden-Württemberg – nun vor – und zwar eine Vergleichsgruppe, die hinsichtlich Bildungshintergrund und Arbeitskontext nicht ähnlicher sein könnte. Sehr eindeutig zeigte sich dabei, dass das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der baden-württembergischen Schulleitungen deutlich günstiger ausfällt als das der baden-württembergischen Lehrkräfte. Als besonders effektiv erwies sich dabei der – wenn auch angesichts der kleinen Stichprobe nicht völlig unbedenkliche – Vergleich zwischen den baden-württembergischen Lehrkräften und ihren 12 Schulleitungen, d.h. ihren eigenen Führungskräften an denselben Schulen und damit in weitgehend identischen Arbeitsumfeldern, bei dem die Differenzen zwischen den beiden Berufsgruppen besonders prägnant zu Tage traten. Auch wenn nun hier möglicherweise neben den Arbeitsbedingungen und Charakteristika der Tätigkeit auch Aspekte der Persönlichkeit wirksam werden, nämlich dahingehend, dass möglicherweise nur ein bestimmter „Typ“ Lehrer Schulleiter/-in wird, hat auf Basis dieser Befunde in jedem Fall das für Lehrkräfte gesundheitlich kritischere Bild Bestand und kann mit erheblicher Wahrscheinlichkeit zum Teil auf andere Arbeitsbedingungen zurückgeführt werden – wie es im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) geschehen ist.

Zur Schulleitungsgesundheit selbst sei hinsichtlich der unter 2.2.2.4.1 skizzierten Auseinandersetzung um die angeblich zu dominante Rolle der Persönlichkeit in der aktuellen Forschung nur noch folgender Akzent gesetzt: Das umfängliche, facettenreiche und differenzierte erste Bild, das zur Schulleitungsgesundheit innerhalb der vorliegenden Arbeit entstanden ist, bestätigt die grundsätzliche Herangehensweise, die sich an die Potsdamer Lehrerstudie (ebd.) anlehnte. Es konnten sowohl prägnante Hinweise auf Stellhebel im Bereich der Verhaltensprävention, die stärker an der Person der Schulleitung ansetzen, ermittelt werden (z.B. ein anderer persönlich entlastender Umgang mit Präsenz

und Ansprechbarkeit) als auch auf Stellhebel im Bereich der Verhältnisprävention, die stärker an den Arbeitsbedingungen ansetzen müssen (z.B. das Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung) (siehe ausführlich 6.2.2). Diese Hinweise wurden bei allen bereits thematisierten methodischen Unschärfen dadurch erreicht, dass die einzelnen nicht subjektiv durch die Schulleitungen beeinflussbaren Variablen (z.B. Geschlecht, Bundesland, Schultyp) gezielt zueinander in Beziehung gesetzt und so weit wie möglich variiert wurden – mit dem Ergebnis transparenter subtiler Unterschiede –, dass objektivierbare Einschätzungen erfragt wurden (z.B. zur Unterrichtsverpflichtung oder zu Krankentagen) und dass die Schulleitungen aufgefordert waren, persönliche Akzente bei den offenen Fragen zu setzen und die Begründungen für bestimmte Entscheidungen (z.B. zur erneuten Wahl des Schulleiterberufs) selbst zu liefern. Auf diese Weise entstand ein stimmiges Gesamtbild, das fundierte und hilfreiche Ableitungen für Theorie und Praxis legitimiert erscheinen lässt.

6.1.1.2.2 Externe Validität und Generalisierbarkeit

Erstmals liegen mit der vorliegenden Arbeit ausführliche Daten zur Gesundheit von Schulleitungen in Brandenburg vor. Die externe Validität insbesondere der Ergebnisse für die Schulleitungen aus Brandenburg, d.h. deren Gültigkeit für die Gesamtstichprobe aller Schulleitungen in Brandenburg, wird – aufgrund der Entstehungsbedingungen der Stichprobe (siehe 6.1.1.2.1) – jedoch ähnlich wie deren interne Validität mit Vorbehalt betrachtet, während die externe Validität der Stichprobe aus Baden-Württemberg als weitgehend gegeben eingeschätzt wird. Nichtsdestotrotz liefern die Resultate aufgrund einer sehr differenzierten Analyse brauchbare Indizien für eine gesundheitlich bedenkliche Situation insbesondere der brandenburgischen Schulleiterinnen, und sei es eine dringliche Aufforderung, die Bedingungen von Schulleitung in Brandenburg weiter zu erforschen.

Das Aufmerksamkeit erregende Bild zur Schulleitungsgesundheit in Brandenburg entstand dabei durch den zum ersten Mal für Schulleitungen in dieser Detailtiefe durchgeführten Bundeslandvergleich mit Baden-Württemberg. Um die Ergebnisse auf Deutschland verallgemeinern zu können, bräuchte es die Einbeziehung aller weiteren Bundesländer. Nichtsdestotrotz konnten durch den realisierten kontrastreichen Ost-West-Vergleich, der sich bereits in der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004b) als äußerst relevant erwies, bereits recht spezifische und gut durch unterschiedliche Rahmenbedingungen (z.B. größere berufliche Unsicherheiten in den östlichen Bundesländern) erklärbar Charakteristika der Schulleitungsgesundheit in den beiden Bundesländern herausgearbeitet werden (z.B. andersartige körperliche Beschwerden).

Aufgrund des großen Stichprobenumfangs mit knapp 500 befragten Schulleitungen aller Schultypen aus vorwiegend zwei sehr unterschiedlichen Bundesländern zu einer Vielzahl von gesundheitlich relevanten Aspekten kann zusammenfassend festgehalten werden, dass ein erster grober Überblick zu

wesentlichen Determinanten von Schulleitungsgesundheit in Deutschland geglückt ist. Mit Blick auf die zeitliche Aktualität angesichts des Befragungszeitraums von 2006 bis 2008 kann dabei die Gültigkeit der Ergebnisse nach wie vor als gegeben angesehen werden, da eine Untersuchung der Musterveränderungen über die Zeit im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie Folgendes ergeben hat: „. . . die Musterzugehörigkeit ist tatsächlich ein recht stabiles Personenmerkmal“ (Kieschke, 2004, S. 92). Falls Musterveränderungen mittlerweile für einen gewissen Prozentsatz an Schulleitungen vorliegen sollten, kann zudem davon ausgegangen werden, dass sich die Ergebnisse eher verschlechtert als verbessert haben – vor dem Hintergrund der bei den Lehrern diagnostizierten typischen Musterübergänge, die eher zum Negativen verlaufen (vgl. Kieschke, 2004; siehe auch 6.1.1.1). Damit ist die Aussagekraft der vorliegenden Arbeit unter zeitlichem Aspekt eher stärker als schwächer und drängt besonders auf die unter 6.2.2 dargestellten Präventionen und Interventionen.

6.1.1.3 *Hinweise für weitere Forschung*

Hinweise für weitere Forschung ergeben sich einerseits direkt aus den genannten methodischen Diskussionspunkten, andererseits sind im Verlauf der Arbeit inhaltliche Aspekte aufgetaucht, deren Weiterverfolgung vielversprechend zu sein scheint.

Zu den wichtigsten Empfehlungen für nachfolgende Forschungsaktivitäten aus methodischer Sicht gehört die Empfehlung, insbesondere die Daten für Brandenburg an weiteren Stichproben zu replizieren und eine umfassende Schulleitungsstudie in allen deutschen Bundesländern vergleichbar der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004) durchzuführen, um Bundeslandunterschiede differenziert zu ermitteln und ein stabiles Fundament für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse – insbesondere auch für bildungspolitische Grundsatzentscheidungen in den Ländern oder länderübergreifend – zu haben. Bei weiteren Studien sollte außerdem – soweit wie möglich – auf eine homogenere Stichprobenszusammensetzung geachtet werden. Um Entwicklungen (z.B. mit Blick auf das Lebensalter oder die Dauer der Berufstätigkeit) bzw. Musterübergänge nachzeichnen zu können, bieten sich Längsschnittstudien an. Perspektivisch sollten zudem die Ergebnisse für den deutschen Kontext in Beziehung zu der internationalen Situation von Schulleitung gesetzt werden.

Eine Möglichkeit, die Anlage der Untersuchung auszubauen und zudem Einwänden aus den Reihen der Arbeits- und Organisationspsychologie entgegenzuwirken (vgl. 2.2.2.4.1), bestünde dabei darin, zusätzlich zu den subjektiven Selbsteinschätzungen komplett unabhängige, objektiv messbare Kriterien einzubeziehen (z.B. die tatsächlich vorhandene Autonomie in Abgrenzung zur wahrgenommenen Autonomie, die verfügbaren externen Daten zu Krankentagen oder die Frühpensionierungsraten von Schulleitungen) und deren Variabilität in Abhängigkeit der Selbsteinschätzungen z.B. zum arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten zu bestimmen.

Generell sollten die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhobenen Ergebnisse als Basis für Einzelfallstudien mit Schulleitungen genutzt werden, um Indizien und Details z.B. zu kausalen Zusammenhängen zu sammeln, die dann wiederum in quantitativen Erhebungen mit geeigneten statistischen Verfahren, z.B. Regressionsanalysen, überprüft werden. Bereits jetzt bieten sich weitere Variablen an, deren Erfassung zu einer noch feineren Justierung der Schulleitungsgesundheit beitragen würde, z.B. Qualifizierungs- und Rekrutierungsbedingungen, kleinteilige Angaben zu Tätigkeiten insbesondere zu administrativem Aufwand, eigene Entspannungs- und Sportmöglichkeiten, Unterstützungsangebote etc.. Besondere Bedeutung sollte einer tieferen Analyse der Variablen „Schultyp“ und „Schulgröße“ zukommen. Sie stachen im Rahmen der vorliegenden Arbeit als sehr bedeutsam hervor, scheinen aber in ihrer jeweils individuellen und kombinierten Wirkung sowie den entscheidenden Charakteristika noch nicht ausreichend erforscht zu sein.

Als unabdingbar wird für weitere Arbeiten weiterhin insbesondere die Integration von Fragen zur schulischen Führungsstruktur und zur innerschulischen Arbeitsorganisation gesehen, die die vorliegende Arbeit noch nicht berücksichtigt hat. Das heißt z.B.: Gibt es eine Stellvertretung? Wie sieht es mit deren arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben und Gesundheit aus? Wie ist generell die Schulleitung zusammengesetzt? Wie verhält es sich mit Delegationsmöglichkeiten? Existieren Steuer- oder Fachgruppen? Wie sind diese organisiert? Wie funktioniert hier die Zusammenarbeit? Hat die Schulleitung Unterstützung durch ein Sekretariat? In welchem Umfang? Antworten auf diese Fragen würden die Schulleitungssituation weiter spezifizieren und weitere wertvolle Hinweise auf Ansatzpunkte geben, die Schulleitungen unter strukturellem Gesichtspunkt entlasten könnten. Auch wenn hier sicher gerade an großen Schulen bereits Erfahrungswerte vorliegen, ist die systematische Entwicklung solcher Führungsstrukturen derzeit wohl erst in den Anfängen. Rolff (2009) beispielweise konstatiert: „Führung ist heute so komplex geworden, dass sie aufgeteilt werden muss.“ (S. 2). Er berichtet weiterhin darüber, dass „aufgeteilte Führung (distributed leadership) . . . ein aktuelles Thema in der internationalen Schulleitungsdiskussion“ (ebd.) sei, und schlägt entsprechend erweiterte Führungskonzepte vor, die „weitere Personen über den Schulleiter hinaus in Führungsfunktionen bringen“ (ebd.) (vgl. auch 2.1.3 sowie Huber 2010b). Eine rechtzeitige systematische Einbeziehung in die Forschung zur Schulleitungsgesundheit könnte dabei helfen, solche Konzepte so zu entwickeln und zu etablieren, dass sie auch unter gesundheitlichem Aspekt günstig für die Akteure ausfallen.

Besonders interessant scheint darüber hinaus der berichtete Ansatz von Warwas (2009) zu sein, der das berufliche Selbstverständnis von Schulleitungen in Beziehung zu ihrem Zufriedenheits- und Belastungserleben setzte und durchgängig statistisch signifikante und praktisch bedeutsame Differenzen bei der beruflichen Beanspruchung je nach Selbstverständnis nachwies (vgl. 2.2.3.2). Dabei schnitten diejenigen Schulleitungen, deren Selbstverständnis auf mangelnde Rollendistanz bzw. auf ungelöste Rollenkonflikte schließen ließ, am kritischsten ab; und solche Schulleitungen arbeiteten besonders

oft an Grund- und Hauptschulen. Es bietet sich an, diesen sehr lohnenswerten Ansatz weiterzuentwickeln, der in besonderer Weise dem Thema der zunehmenden Rollenkomplexität (vgl. 2.1.2) Platz einräumt. Insbesondere sollten den oben genannten objektiven Messgrößen (z.B. dem Schultyp mit seinen spezifischen Arbeitsbedingungen) diese äußerst subjektiven Wahrnehmungen noch tiefergehender und konsequenter gegenübergestellt werden. Auf diese Weise könnte noch mehr Aufschluss darüber gewonnen werden, welche Wirkung von den bedingungsbezogenen Einflussfaktoren (z.B. dem Schultyp) in Abgrenzung zur Wirkung von personbezogenen Einflussfaktoren (z.B. dem jeweiligen Selbstverständnis) ausgeht.

Als eine weitere Facette der Persönlichkeit sollte zudem überlegt werden, das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (siehe z.B. Krause & Dorsemagen, 2007), das sich bei den Lehrkräften als relevant herausgestellt hat (vgl. 2.2.2.2), ebenfalls auf die Schulleitungen anzuwenden und in Untersuchungen einzusetzen – und zwar vor dem Hintergrund der aufgefundenen Anzeichen für eine positive Wirkung von Gestaltungs- und Steuerungsfreiräumen sowie von Kontrolle (z.B. von Störungen) im Rahmen der vorliegenden Arbeit und bisherigen Literatur (vgl. z.B. Sroka et al., 2006; Warwas, 2008).

Als weitere Idee sollten folgende Arbeiten die Schulleitungssituation mit der anderer Führungskräfte vergleichen, und zwar sowohl quantitativ als auch qualitativ, um nicht nur beschreibend (vgl. 2.1.3), sondern auch mit Hilfe von Daten Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Anforderungen und den Wirkungen dieser Anforderungen spezifizieren zu können.

6.1.2 Zu Fragestellung 2: Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit

Den Hintergrund von Fragestellung 2 bildeten zahlreiche Befunde, die der Schulleitung einen enormen Einfluss auf die Lehrergesundheit zusprachen (vgl. 2.2.2.5). Im Vordergrund stand dabei das Konzept der sozialen Unterstützung, als relevant erwiesen sich aber auch das transformationale Führungsverständnis und weitere Dimensionen von Schulleitungshandeln. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollte dieser Zusammenhang zwischen Führungsverhalten der Schulleitung und Lehrergesundheit weiter ausdifferenziert werden – und zwar in Abgrenzung zu vielen bisherigen Ansätzen methodisch korrekt, d.h. mit Hilfe einer Mehrebenenanalyse, die die geschachtelte Anordnung der Daten, d.h. Lehrern zu Schulen/Schulleitungen, berücksichtigt. Dafür wurden Daten von 11 Schulleitungen von Gymnasien aus Baden-Württemberg, einer Schulleitung einer Grund- und Hauptschule aus Hessen und ihren insgesamt circa 330 Lehrerinnen und Lehrern über ein Führungsfeedbackverfahren herangezogen.

Analog zu 6.1.1 wird hinsichtlich der wichtigsten Erkenntnisse, der kritischen Reflexion des methodischen Vorgehens und Hinweise für weitere Forschung gegliedert. Dabei fallen die Ausführungen jeweils deutlich knapper aus, da viele Aspekte – aufgrund der noch wenig verbreiteten Kenntnis

des mehrebenenanalytischen Vorgehens – bereits unter 5.2.3 bei der Auswertung und Vorstellung des Verfahrens dargestellt und diskutiert wurden.

6.1.2.1 *Wichtigste Erkenntnisse*

Generell schätzten die Lehrerinnen und Lehrer das Führungsverhalten ihrer Schulleitungen kritischer ein als die Schulleitungen selbst, gaben aber – wie prognostiziert – im Mittel positive Urteile ab. Der Befund entspricht dem üblichen Bild, wie es in der Forschung und Literatur zu Führungsfeedback bekannt ist: Es nehmen vor allem solche Führungskräfte an diesen Verfahren teil, die ihr Führungsverhalten als passabel einschätzen und entsprechend günstige Ergebnisse der Feedbackgeber erwarten (vgl. 3.2.1.5 und 3.2.2).

Wie intendiert konnte dabei für die Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit einerseits spezifiziert werden, welche konkreten Führungsverhaltensweisen besonders mit dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der befragten Lehrerinnen und Lehrer in Verbindung standen, und andererseits, welche konkreten Aspekte des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens der befragten Lehrerinnen und Lehrern für einen Einfluss durch die schulische Führungskraft besonders empfänglich waren. Besonders bei Fragestellung 2 müssen die methodischen Grenzen, insbesondere aufgrund der kleinen und hinsichtlich des Führungsverhaltens recht varianzarmen Schulleitungsstichprobe, bedacht werden (vgl. auch 5.2.3 und 6.1.2.2), die zu einem vorsichtigen Blick auf die im Folgenden formulierten Erkenntnisse führen sollten.

Die zwölfte Erkenntnis der vorliegenden Arbeit lautet: „(12) *Das Arbeitsengagement und das grundsätzliche Lebensgefühl der befragten Lehrerinnen und Lehrer stehen mit dem erlebten Führungsverhalten der Schulleitung in Zusammenhang.*“ Nur für diese Bereiche des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens der befragten Lehrerinnen und Lehrer ließ sich ein bedeutsamer Bezug zu dem eingeschätzten Führungsverhalten der eigenen Schulleitung erkennen; der Bereich der Widerstandskraft gegenüber Belastungen schien dagegen von der Art und Weise, wie die Führung durch die Schulleitung erlebt wird, relativ unberührt zu sein. Das überraschte ein wenig angesichts dessen, dass gerade dieser Bereich, der z.B. durch Themen wie „Resignationstendenz bei Misserfolg“ oder „offensive Problembewältigung“ bestimmt wird, Möglichkeiten zur konkreten Einflussnahme durch die Schulleitungen nahelegt (z.B. durch Unterstützung bei Schwierigkeiten) – im Sinne des häufig in der bisherigen Forschung und Literatur als entscheidend berichteten „Rückhalts“ durch die Schulleitungen z.B. im Umgang mit Eltern oder Schülern (vgl. z.B. Heyse, 2005).

Die spezifische Erkenntnis für den Bereich des Arbeitsengagements lautet dabei: „(12a) *Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Schulleitung steht in negativer Beziehung zur subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und der Verausgabungsbereitschaft der befragten Lehrerinnen und*

Lehrer.“ Soziale Unterstützung der Schulleitung setzte sich dabei gemäß der Konzeption im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus einer persönlichen und emotionalen Form der Wertschätzung und Fürsorge, aus einem konstruktiven und lösungsorientierten Management des schulischen Alltags, einer starken Präsenz der Schulleitung und einer großen Bereitschaft zur Beteiligung der Lehrkräfte an Entscheidungen zusammen (vgl. 4.2.1.2.2. und 5.2.3.1). Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Schulleitungen nach dieser Definition als besonders sozial unterstützend, also als besonders wertschätzend und fürsorglich, als besonders erfolgreich und förderlich bei der Handhabung des schulischen Alltags, als besonders ansprechbar und offen sowie partizipationsorientiert erlebten, relativierten stärker die Rolle ihrer Arbeit und gingen nach eigener Angabe achtsamer mit ihren Ressourcen um. Mit diesem Ergebnis verbindet sich die Hoffnung darauf, einen wirkungsvollen Ansatzpunkt gefunden zu haben, wie insbesondere auf die oft ausufernde Verausgabebereitschaft von Lehrkräften als Teil des lehrerspezifischen AVEM-Profiles (vgl. Schaarschmidt, 2004b) von Seiten der Schulleitung Einfluss genommen werden kann. Auch wenn dieser Effekt – soweit er die angemessene Reduktion gesundheitlich kritisch ausgeprägter Merkmale betrifft – grundsätzlich erwünscht ist, verbindet sich damit auch eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für eine Intensivierung der Schon-Haltung, d.h. einer zu starken Zurücknahme von beruflichem Engagement. Diese nicht-intendierte, da unter motivationalem Aspekt schwierige Wirkung konnte z.B. im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie (Arold, 2004) als Folge von Trainingsmaßnahmen bei Referendaren beobachtet werden und sollte als mögliche „Kehrseite der Medaille“ für die Ableitungen hinsichtlich der schulischen Führungspraxis im Auge behalten werden.

Als spezifische Erkenntnis für den emotionalen Bereich des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bei den Lehrerinnen und Lehrern kann festgehalten werden: „(12b) *Die wahrgenommene Förderung von pädagogischem Diskurs und Weiterbildung durch die Schulleitung steht in positiver Beziehung zum Erfolgserleben der befragten Lehrerinnen und Lehrer.*“ Hier war also weniger die spürbare soziale Unterstützung durch die Schulleitung wichtig, sondern ganz spezifisch die Facette des Führungsverhaltens einer Schulleitung, die den pädagogischen Auftrag der Schule und die Kerntätigkeit der Lehrer in besonderer Weise berührt. Lehrerinnen und Lehrer, die der schulischen Führungskraft zugeschrieben, die Auseinandersetzung zu pädagogischen Fragen zu suchen und zu stärken sowie die Weiterbildung ihrer Lehrkräfte aktiv voranzutreiben, nahmen sich als beruflich erfolgreicher war. Dieser Aspekt des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, also das Erfolgserleben im Beruf, differenzierte zwischen den befragten Schulleitungen und Lehrkräften beim Berufsvergleich (vgl. 5.1.1.1) und kennzeichnet bei hoher Ausprägung die AVEM-Muster G und A. Insofern sind derartige Indizien für eine Beeinflussbarkeit dieser Kategorie sehr hilfreich, weil sie das Potenzial haben, die kritischen AVEM-Musterkonstellationen bei den Lehrern mit einem zu großen Gewicht auf dem besonders problematischen Risikomuster B, das sich unter anderem durch ein extrem niedriges Erfolgserleben definiert, zum Besseren zu verändern.

Die zweite spezifische Erkenntnis für den emotionalen Bereich des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bei den Lehrern bezeugt noch einmal ganz grundsätzlich die enge Beziehung zwischen Führung durch die Schulleitung und Lehrergesundheit und bestätigt die Entscheidung, diese Beziehung intensiver zu analysieren: „(12c) *Die wahrgenommene Führung durch die Schulleitung in ihrer Gesamtheit steht in positiver Beziehung zur Lebenszufriedenheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer.*“ Lehrerinnen und Lehrer, die die Führung durch ihre Schulleitungen in ihrer Gesamtheit als sehr gut erlebten, waren zufriedener und glücklicher. Gerade hier muss jedoch beachtet werden, dass die Ursache-Wirkungs-Richtung nicht einwandfrei entschieden ist; denn gerade bei diesem sehr eindeutigen Befund besteht eine gewisse, plausible Wahrscheinlichkeit, dass eine besonders optimistische, zufriedene, globale Sicht der Lehrerinnen und Lehrer auf die Welt ihrerseits auch die eigene Führungskraft in einem besonders positiven Licht erscheinen lässt. Aber im Hinblick auf die Praxis steht auch hier im Vordergrund, dass der Zusammenhang überhaupt ausgewiesen werden konnte und eher die Chance bietet, an dem Führungsverhalten der Schulleitung zu arbeiten, als die schwer greifbare grundsätzliche Lebenszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrern anzugehen.

Die letzte und richtungsweisendste Erkenntnis aus der Analyse der Rolle der Schulleitung auf die Lehrergesundheit aber, die nur durch den Einsatz des mehrebenenanalytischen Verfahrens erzielt werden konnte, betrifft die Bedeutung der subjektiven Bewertung des Führungsverhaltens der Schulleitungen und kann folgendermaßen zusammengefasst werden: „(13) *Es kommt bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern auf die individuelle Wahrnehmung des Führungsverhaltens der Schulleitung an.*“ Die Mehrebenenanalyse hat ausschließlich Zusammenhänge zwischen eingeschätztem Führungsverhalten der Schulleitung und arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer auf der individuellen Ebene belegt und damit betont, wie wichtig das persönliche Erleben des schulischen Führungsverhaltens durch den einzelnen Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin ist. Die Führung durch ein und dieselbe Schulleitung wird dabei von den Lehrkräften ganz unterschiedlich eingeschätzt. Die Ergebnisse akzentuieren zwar grundsätzlich ganz bestimmte Führungsfacetten (siehe oben) und lassen sich daher für Schulleitungen als Empfehlung lesen, diese ganz besonders im Schulalltag und der Führungsbeziehung zu den Lehrern zu leben; ihre Wirkung auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrern entfalten sie – gemäß der vorliegenden Befunde – aber erst vermittelt über deren individuelle Wahrnehmung. Das heißt, es kommt darauf an, dass ein Lehrer oder eine Lehrerin ein bestimmtes Verhalten der Schulleitung z.B. als wertschätzend ERLEBT. Das aber hat viel mit der persönlichen Vorstellung von Wertschätzung und eigenen Bedürfnissen zu tun, die sich sehr wahrscheinlich von denen anderer Lehrkräfte unterscheiden.

Für die Schulleitungspraxis ist die zuletzt genannte Erkenntnis eine Aufforderung zu mehr Dialog und Austausch unter vier Augen mit dem jeweiligen Lehrer/der jeweiligen Lehrerin; darauf wird unter 6.2.2.2 ausführlicher eingegangen. Das Ergebnis ist aber auch im Rückblick auf die Diskussion

zur Lehrergesundheit (vgl. 2.2.2.4.1) delikant und von äußerster Relevanz: Wie dort dargestellt besteht ein Vorwurf aus den Reihen der Arbeits- und Organisationspsychologie gegenüber der bisher im Rahmen der Lehrergesundheitsforschung besonders gebräuchlichen Erhebung über subjektive Angaben darin, dass auf diese Weise die potenziellen Einflüsse der Person mit den potenziellen Einflüssen der Arbeitsbedingung, nach der gefragt wird, vermischt werden würden – und auf diese Weise die erzielten Befunde angreifbar wären und einen systematischen Bias beinhalten, der auf Person-Faktoren des Einschätzenden zurückgeht. Mit dem Verfahren der Mehrebenenanalyse konnte für das vorliegende Beispiel sehr scharf zwischen Effekten, die auf die „objektive Arbeitsbedingung“ (d.h. die Schule und damit die Schulleitung bzw. die mittlere Fremdeinschätzung ihres Führungsverhaltens auf der Aggregatebene) zurückgehen, und Effekten, die auf die subjektiven Fremdeinschätzungen dieser „Arbeitsbedingung“ durch die Lehrerinnen und Lehrer (auf der Individualebene) zurückgehen, differenziert werden. D.h. das Verfahren der Mehrebenenanalyse bietet das Potenzial, Effekte vergleichbarer Variablen ganz im Sinne der kritischen Einwände getrennt auszuweisen und könnte damit zukünftig einen weitreichenden Beitrag zur Lehrergesundheitsforschung und einen lösungsorientierten Vorstoß in der geschilderten Debatte leisten. Entgegen der Stimmen aus dem Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie, die vor allem die reine Erfassung von Arbeitsbedingungen im Blick haben und diese in erster Linie als verantwortlich für die schwierige gesundheitliche Lage der Lehrerinnen und Lehrer vermuten, muss aber noch einmal unter inhaltlichem Gesichtspunkt hervorgehoben werden, dass das vorliegende Ergebnis zum wiederholten Male bekräftigt, wie viel bestimmender das subjektive Erleben einer Arbeitsbedingung sein kann im Kontrast zu ihrer objektiven Existenz.

6.1.2.2 *Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens*

Analog zu 6.1.1 wird auch hier auf die interne und externe Validität der Ergebnisse (zur Definition vgl. Bortz & Döring, 2002) zu Fragestellung 2 kurz eingegangen, explizit sei aber auch noch einmal auf die bereits erfolgte ausführliche Diskussion unter 5.2.3.2 hingewiesen. An dieser Stelle werden vor allem prinzipielle Aspekte thematisiert.

6.1.2.2.1 *Interne Validität*

Mit der Mehrebenenanalyse wurde ein Verfahren gewählt, das sicherlich grundsätzlich zu einer enormen Steigerung der internen Validität z.B. gegenüber herkömmlichen Regressionsanalysen führte, weil es die Effekte, die sich im vorliegenden Beispiel durch die Zugehörigkeit zu einer Schule ergeben, methodisch korrekt von den Effekten trennt, die auf die Lehrerinnen und Lehrer zurückgehen (vgl. 5.2.3.1). Für die Realisierung der Mehrebenenanalyse ergaben sich allerdings mehrere methodische Einschränkungen:

Zum einen war die Stichprobe auf der sogenannten Aggregatebene, also Ebene der Schulen bzw. Schulleitungen mit $n = 12$ zu klein vor dem Hintergrund, dass die Mehrebenenanalyse auf einer „*large sample theory*“ (Ditton, 1998, S. 123) beruht. Damit ist eine Einschränkung der Verlässlichkeit der Ergebnisse verbunden. Dazu kam die geringe Varianz innerhalb der Selbst- und Fremdeinschätzungen zum Führungsverhalten der Schulleitungen vor dem Hintergrund der Selbstselektion der Schulleitungen (siehe auch 6.1.1.2.1), was das Auffinden von Zusammenhängen erschwerte. Wenn also – vor diesem Hintergrund – mit der vorliegenden Arbeit keine Unterschiede zwischen den Schulen und damit den Schulleitungen festgestellt werden konnten, heißt das nicht, dass diese Unterschiede in der Realität nicht existieren (vgl. ausführlicher auch 5.2.3.2).

Gleichzeitig waren die Varianzen auf Individualebene, was das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer anging, also innerhalb der Schulen recht erheblich und blieben auch nach Einbeziehung der ausgewählten Variablen (d.h. z.B. den Fremdeinschätzungen des Führungsverhaltens) weitgehend bestehen. Das bedeutet, dass für die persönlichen AVEM-Ergebnisse der Lehrerinnen und Lehrer weitere und vermutlich noch wesentlich bedeutsamere Faktoren in Frage kommen als die im Rahmen dieser Arbeit eingesetzten (möglicherweise z.B. Selbstwirksamkeitserwartung, Merkmale der Lehrer-Schüler-Interaktion). Vermutlich spielen hier auch Effekte der Stichprobenszusammensetzung mit hinein: Die Lehrerinnen und Lehrer konnten sich – wie die Schulleitungen – frei entscheiden, ob sie an dem Führungsfeedback teilnehmen, d.h. die Fremdeinschätzung für ihre Schulleitungen ausfüllen wollten. Dabei waren die Rückläufe sehr unterschiedlich, sie lagen zwischen 13 und 83 % (vgl. 4.3.2). In Gesprächen nannten die Schulleitungen als eine Ursache ein unterschiedliches Informationsverhalten durch sie selbst, d.h. an Schulen, in denen die Schulleitung ausgiebig für das Verfahren und die Teilnahme der Lehrerinnen und Lehrer warb, war der Rücklauf entsprechend höher. In einer hohen Teilnahmequote mag sich darüber hinaus auch bereits eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Schulleitung ausdrücken, die nicht „boykottiert“ werden muss. Auch weitere Gründe mögen hier eine Rolle spielen (z.B. Angst, dass die Anonymität nicht gewahrt bleibt etc.). Daher ist davon auszugehen, dass sich in der Lehrerstichprobe „bestimmte“ Lehrerinnen und Lehrer befinden, und dass nur für diese die Ergebnisse gelten, während unklar bleibt, wie das Führungsverhalten der Schulleitungen auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben derjenigen Lehrkräfte wirkt, die sich nicht an dem Führungsfeedback beteiligt haben (siehe auch 6.1.2.2.2).

Angesichts dieser Grenzen, in denen sich die Mehrebenenanalyse dieser Arbeit bewegte, ist es umso bemerkenswerter, dass die berichteten Ergebnisse überhaupt in einem so differenzierten und spezifischen Bild zu der Beziehung zwischen erlebter Führung und arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer mündeten. Die vorgenommene Untersuchung sollte dennoch lediglich den Status einer Vorstudie zugewiesen bekommen.

Darüber hinaus kann auch eine Mehrebenenanalyse nicht zweifelsfrei Kausalzusammenhänge belegen, d.h. bei der vorliegenden Fragestellung bleibt gerade wegen der ausschließlichen Verwendung von „self reports“ letztlich offen, ob das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrerinnen und Lehrer die Wahrnehmung ihrer Führungskraft prägt oder ob – im Sinne dieser Arbeit – das Führungsverhalten der Führungskraft in seiner Einschätzung durch die Lehrerinnen und Lehrer Einfluss auf deren arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben nimmt. Für diese Problematik gelten die Ausführungen, die zu Fragestellung 1 bereits getätigt wurden (vgl. 6.1.1.2.1).

Bezogen auf die interne Validität sei noch auf ein letztes methodisches Hindernis eingegangen: Ursprünglich war geplant, zwischen einzelnen Aspekten von sozialer Unterstützung, transformationaler Führung und ggf. anderer Dimensionen des Schulleitungshandelns in der jeweiligen Wirkung auf die Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer zu differenzieren und potenziell eigene Effekte nachzuweisen. Da sich bereits mit der Faktorenanalyse die Zahl klar unterscheidbarer und weitgehend voneinander unabhängiger Führungsskalen auf einige wenige reduzierte, in denen sich die o.g. Themen mit unterschiedlichem Gewicht wiederfanden (vgl. 4.2.1.2.2), lag die Schlussfolgerung nahe, dass sich diese Konstrukte im Bewusstsein der Befragten nicht gut trennen ließen. Aus diesem Grund wurde auf eine Beibehaltung der ursprünglichen Skalen, die dieses Signal der Befragten außer Acht gelassen hätte und methodisch kaum zu rechtfertigen gewesen wäre, verzichtet. Das Signal wiederholte sich im Laufe der Arbeit, als z.B. deutlich wurde, wie hoch die verbleibenden Interkorrelationen zwischen den Skalen z.B. bei der Selbsteinschätzung ausfielen. Der Nachteil der angezeigten Reduktion und Zusammenfassung aber bestand darin, die intendierte Differenzierung nicht ausreichend konsequent vornehmen zu können (siehe insbesondere das Vorgehen bei der Mehrebenenanalyse unter 5.2.3.1). Möglicherweise ist aber genau eine solche Differenzierung gar nicht sinnvoll; denn die schwierige Trennbarkeit, wie sie für die vorliegende Arbeit galt, mag ein valider Hinweis darauf sein, dass diese Themen auch grundsätzlich in der Realität nicht isoliert erlebt werden. Dementsprechend weist z.B. Rothland (2007b) darauf hin, dass die subjektiv wahrgenommene Unterstützung als generelles Gefühl nur wenig differenziert erlebt wird. Zudem liegt z.B. die Facette des Führungsverhaltens, die sich mit persönlicher Wertschätzung der Lehrerinnen und Lehrer umschreiben lässt, im Deutungsraum sowohl von sozialer Unterstützung als auch transformationaler Führung.

6.1.2.2.2 Externe Validität und Generalisierbarkeit

Die externe Validität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu Fragestellung 2 ist sicherlich eingeschränkt – zum Teil aufgrund des Vorstudiencharakters (vgl. 6.1.2.2.1). Grenzen hinsichtlich der Generalisierbarkeit ergeben sich aber auch durch die besondere Stichprobenzusammensetzung, auf die bereits an verschiedenen Stellen hingewiesen wurde. Für den hier zu diskutierenden Kontext sei besonders angemerkt, dass es sich ausschließlich um Schulleitungen und Lehrkräfte von Gymnasien aus

Baden-Württemberg handelte (mit nur einer Ausnahme – der Schulleitung der Grund- und Hauptschule aus Hessen). Gerade für diesen Schultyp, der sich auch durch eine gewisse Größe und damit möglicherweise besondere Führungsstrukturen auszeichnet, und dieses Bundesland wurden bei Analyse der Fragestellung 1 aber besondere Verhältnisse – und zwar besonders günstige Verhältnisse – diagnostiziert. Aus diesem Grund ist durchaus denkbar, dass sich die Lage für andere Bundesländer und Schultypen noch einmal etwas anders darstellt. Beispielsweise ist es sehr wahrscheinlich, dass an Schulen, die sich durch eine geringe Kollegiumsgröße kennzeichnen lassen (z.B. tendenziell Grundschulen), das Führungsverhalten und das Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern ein anderes ist und damit auch die aufgefundenen Zusammenhänge zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Lehrkräfte moderiert.

6.1.2.3 *Hinweise für weitere Forschung*

Ein Teil der Hinweise für weitere Forschung ergibt sich direkt aus der Reflexion der Methodik: Empfohlen werden insbesondere eine Einbeziehung von mehr Bundesländern und Schultypen, eine deutlich größere Schulleitungsstichprobe, eine gleichmäßigere Teilnahmequote der Lehrerinnen und Lehrer, eine weitere Ausarbeitung des Führungsfragebogens (vgl. auch 6.1.1.2.1) sowie eine Erweiterung um Faktoren sowohl auf der Individualebene als auch auf der Aggregatebene, z.B. anhand des geforderten integrativen theoretischen Modells zur Lehrgesundheit (vgl. 2.2.2.4.2). Darüber hinaus sollte versucht werden, auch solche Schulleitungen zu erreichen, deren Führungsverhalten Schwächen aufweist, um die Unterschiede in der Wirkung der Führungsverhaltens auf die Lehrerinnen und Lehrer noch mehr herausarbeiten zu können.

Zukünftige Forschungsaktivitäten sollten zudem unbedingt das vielversprechende Verfahren der Mehrebenenanalyse einsetzen und ggf. noch eine weitere Ebene einbeziehen, und zwar die der Schüler. Im Rahmen der Forschung zur Lehrgesundheit existieren Hinweise darauf, dass sich die Lehrgesundheit auch auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt. Gemäß einer Studie von Klusmann et al. (2006) beurteilten Schüler den Unterricht von Lehrern, die sich dem gesunden Muster G zuordnen lassen, bei vier von sechs Qualitätsmerkmalen als am günstigsten. Diese Zusammenhänge betont auch Roth (2011) in einer aktuellen Veröffentlichung zum Thema „Bildung und Persönlichkeit“. Er fordert eine viel stärkere professionelle Förderung der Schülerpersönlichkeit in Schulen und sieht an vorderster Stelle als eine Kernkompetenz die „Stress- und Frustrationstoleranz“ (S. 291), deren Ausbau durch Lehrkräfte unterstützt werden sollte, die ihrerseits über gesteigerte Kompetenzen z.B. im Bereich des Stressmanagements verfügen müssten. Diese und ähnliche angenommene „Kettenreaktionen“ vom Führungsverhalten oder auch der Gesundheit der Schulleitung über die Lehrgesundheit bis zu Unterrichtsqualität und potenziell auch zur Schülersgesundheit könnte man mit einem mehrebenenanalyti-

schen Vorgehen hervorragend untersuchen. Damit eröffnen sich für die aktuellen intensiven Aktivitäten um die Stärkung einer „guten, gesunden Schule“ (vgl. z.B. Brägger et al., 2008) neue, vielversprechende Forschungshorizonte und für die Schulleitungen wertvolle Hinweise für die Gestaltung eines umfassenden schulischen Gesundheitsmanagements, das Lehrer wie Schüler umfasst.

6.1.3 Und umgekehrt? Rolle der Lehrer für die Schulleitungsgesundheit

Der folgende Exkurs oder Ausblick wurde einerseits von der Forderung der befragten Schulleitungen nach mehr Anerkennung z.B. durch ihre Kollegien (vgl. z.B. 5.1.5.3) inspiriert und andererseits von den persönlichen Erfahrungen bei den durchgeführten Führungsfeedbackverfahren. Diese boten für die Schulleitungen nicht nur eine gute Chance, Hinweise auf Verbesserungsbedarfe beim eigenen Führungsverhalten zu bekommen, sondern hatten auch das für die Schulleitungen oft sehr erfreuliche und motivierende Ergebnis, dass sie erfuhren, was die Lehrerinnen und Lehrer an ihrem Führungsverhalten schätzen. Die naheliegende weiterführende Frage, die sich – aufbauend zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit – stellt, lautet: Und umgekehrt? Welche Rolle spielen eigentlich die Lehrer und deren Unterstützung für die Schulleitungsgesundheit? Diese Überlegung knüpft somit an die zweite Fragestellung an, setzt diese gedanklich fort und rundet gleichzeitig die erste Fragestellung ab.

Bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit ergaben sich bei den Rahmenbedingungen der Schulleitungstätigkeit (vgl. 2.1.3) Indizien für eine gewisse Bedeutung der Lehrkräfte, z.B. wenn berichtet wurde, dass eine mangelnde Mitwirkungsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Dubs, 2004) oder die weitverbreitete „Selbstbezogenheit der Lehrkräfte“ (Rosenbusch, 2009, S. 221) das Schulleiterhandeln erschwere. Auch in der bisherigen empirischen Forschung zu Schulleitungsgesundheit (vgl. 2.2.3.2) tauchten die Lehrerinnen und Lehrer hin und wieder als potenzielle Einflussgröße auf: So berichtete bereits Storath (1995), dass die von ihm befragten Schulleitungen Grenzen eigener Gestaltungsmöglichkeiten von allem in Hindernissen im Kollegium und in der „Konsumhaltung, Intoleranz, Faulheit im Kollegium“ (S. 176) ein Haupttargernis sahen. In der Befragung von Rosenbusch et al. (2006) nannten die Schulleitungen Auseinandersetzungen mit den Lehrerkollegien als belastenden und ein kooperatives Lehrerkollegium als wesentlichen entlastenden Faktor. Und auch in der vorliegenden Arbeit ergaben sich im Zuge der Untersuchung der Schulleitungsgesundheit Hinweise auf eine erhebliche Rolle der Lehrerinnen und Lehrer für die Schulleitungsgesundheit, wenn sich die Schulleitungen z.B. Unterstützung in Fragen der Mitarbeiterführung wünschten (vgl. 5.1.5.3) oder Gestaltungsspielraum bei den sozial-interaktiven Fragen mit den Lehrerinnen und Lehrern in positiver Beziehung zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben der Schulleitungen stand (vgl. 5.1.2.2). Es spricht also einiges dafür, davon auszugehen, dass nicht nur die Schulleitungen durch die Art und Weise ihrer Führung Einfluss auf die Lehrergesundheit nehmen, sondern dass auch ein kooperatives, wertschätzendes

und unterstützendes Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer umgekehrt wesentlich auf die Schulleitungsgesundheit einwirkt.

Bewusst abweichend von der Konvention wird daher im Folgenden innerhalb des Diskussions- teils ein weiteres, über das eigentliche Anliegen der vorliegenden Arbeit hinausreichendes Ergebnis berichtet – als Zusatzinformation und spannender Ansatz für weitere Forschung: Um den Gedanken der soeben skizzierten wechselseitigen Wirkung der Führungsbeziehung zwischen Schulleitung und Lehrkräften explorativ noch ein Stück weiterzuverfolgen, wurden probeweise Korrelationen zwischen der mittleren Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zum Führungsverhalten ihrer Schulleitung über alle Führungsskalen hinweg und den Einschätzungen der $n = 12$ Schulleitungen auf den AVEM-Dimensionen (herangezogen wurden wieder die Skalensummen) gerechnet. Aufgrund der kleinen Stichprobe und der daher nur schwer prüf- baren Normalverteilung der Daten wurde zur Sicherheit ein nicht-parametrisches Verfahren, nämlich der Korrelationskoeffizient Spearman's Rho, verwendet. Nur für zwei AVEM-Dimensionen, nämlich für das Erfolgserleben im Beruf und das Erleben sozialer Unterstützung, sind die Ergebnisse signifikant bzw. nahe an der Signifikanz. Diese werden im Folgenden berichtet. Die restlichen Korrelationen inklusive der deskriptiven Statistiken finden sich in Anhang 4.13.

Die Korrelationswolke für die AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ zeigt Abbildung 6.1.1.

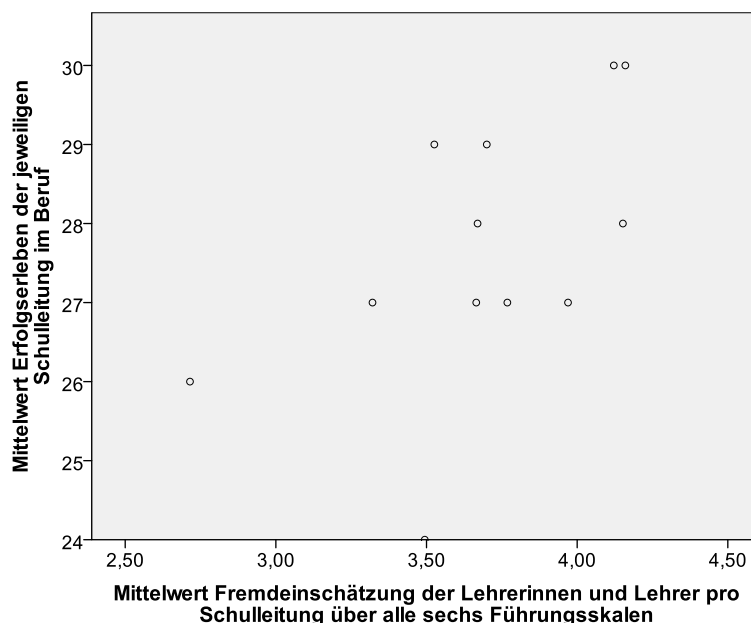


Abbildung 6.1.1: Graphische Darstellung der Korrelation zwischen den Mittelwerten der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens pro Schulleitung und ihrem Erfolgserleben (Skalensumme) im Beruf ($n = 12$)

Die Korrelation für das Erfolgserleben der Schulleitungen im Beruf ist mit $r_s = .65$ und $p = .022$ ($n = 12$) auf dem Niveau von $\alpha = .05$ (2-seitig) signifikant. D.h. selbst in der hier vorliegenden kleinen und hinsichtlich der Einschätzung des Führungsverhaltens vergleichsweise varianzarmen Schulleiterstichprobe scheint folgende Beziehung zu bestehen: Je besser die Lehrerinnen und Lehrer die Führung ihrer Schulleitung im Durchschnitt bewerten, und zwar als Gesamtheit von persönlicher Wertschätzung und Fürsorge, optimistischer Zukunftsorientierung, konstruktivem Management des Schulbetriebs, Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs, Präsenz und Ansprechbarkeit sowie Partizipationsorientierung, umso erfolgreicher fühlt sich die Schulleitung im Beruf.

Die Korrelationswolke für die AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ zeigt Abbildung 6.1.2.

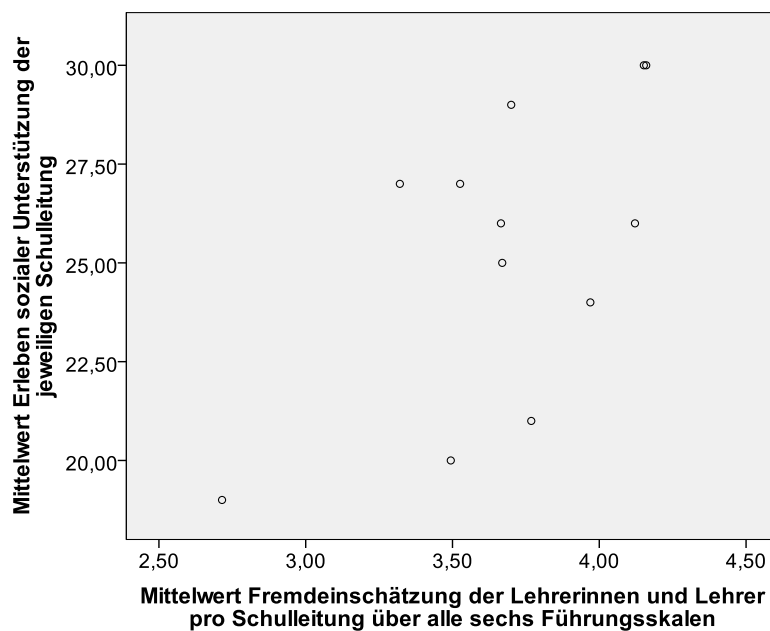


Abbildung 6.1.2: Graphische Darstellung der Korrelation zwischen den Mittelwerten der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens pro Schulleitung und ihrem Erleben sozialer Unterstützung (Skalensumme) ($n = 12$)

Etwas niedriger fällt die Korrelation für das Erleben sozialer Unterstützung aus: Sie beträgt $r_s = .51$ und nähert sich mit $p = .088$ ($n = 12$) der Signifikanz (2-seitig) bei $\alpha = .05$. Demnach besteht in der Tendenz ein positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der erlebten sozialen Unterstützung auf Seiten der Schulleitungen und dem Ausmaß der positiven Bewertung ihres Führungsverhaltens auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer. Während die Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens für das Erleben sozialer Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer (hier ist die AVEM-Dimension im engeren Sinn gemeint) selbst also wenig relevant war und mit der Ausrichtung der Items auf die private soziale Unterstützung begründet wurde (vgl. 5.2.3.1), lässt die an dieser Stelle vorliegende Korrelation vermu-

ten, dass die Wertschätzung des Führungsverhaltens durch das Kollegium mit einem gesamthaften, über den privaten Bereich hinaus generalisierten Gefühl, unterstützt zu werden, einhergeht.

Auch wenn auch hier – wie bei allen Korrelationen – jeweils wieder die umgekehrten Kausalrichtungen oder Einflüsse dritter Variablen prinzipiell möglich sind, die Stichprobe zudem sehr klein ist und die finale Prüfung auf praktische Bedeutsamkeit noch aussteht, legen die Ergebnisse die Vermutung nahe, dass die für die Schulleitungen spürbare Anerkennung der Führungsleistung durch das eigene Kollegium einen stimulierenden Effekt sowohl auf ihr berufliches Erfolgserleben als auch auf ihr Erleben sozialer Unterstützung ausübt und damit in unmittelbarem Bezug zu ihrer Gesundheit steht. Das Ergebnis, das an größeren Stichproben repliziert werden sollte, erfährt dadurch besonderen Nachdruck, dass hier im Unterschied zu den sonstigen Befunden dieser Arbeit Einschätzungen aus zwei unterschiedlichen Quellen, nämlich Einschätzungen der Schulleitungen und ihrer Lehrerinnen und Lehrer, zueinander in Beziehung gesetzt wurden und damit die methodischen Einschränkungen, die sich mit ausschließlichen „self reports“ verbinden, umgangen sind. Mit der Methode des Führungsfeedbacks kann der diesbezügliche „Transfer zwischen den Quellen“, also der Fremdeinschätzung durch die Lehrerinnen und Lehrer und der Selbsteinschätzung der Schulleitungen, unterstützt werden: Das Verfahren hilft, die Bewertungen der Lehrerinnen und Lehrer zum Führungsverhalten zu explizieren und ermöglicht es auf diese Weise – neben der Generierung von Verbesserungsimpulsen – auch, Anerkennung und Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer strukturiert offen zu legen und für die Schulleitungen fruchtbar und erfahrbar zu machen (vgl. auch 6.2.2.2). In jedem Fall ermutigen diese Ergebnisse dazu, in Zukunft mit größeren Stichproben genauer zu erforschen, inwieweit insbesondere die Qualität der Führungsbeziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern, deren Feedback, Anerkennung und soziale Unterstützung ihrerseits die Schulleitungsgesundheit beeinträchtigt oder befördert.

Aufbauend auf den bereits jetzt vorliegenden markanten Hinweisen wird für die vorliegende Arbeit vorsichtig folgende abschließende Erkenntnis ergänzt: *„(14) Die Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens durch die befragten Lehrerinnen und Lehrer steht in positiver Beziehung zum Erleben sozialer Unterstützung durch die befragten Schulleitungen und ihrem Erfolgserleben im Beruf.“*

6.1.4 Wichtigste Erkenntnisse im Überblick

Die wichtigsten Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit sind im Folgenden noch einmal aufgeführt, um einen schnellen Überblick zu ermöglichen. Im Unterschied zu der zusammenfassenden und sehr technisch an den Hypothesen orientierten Ergebnisdarstellung unter 5.3 handelt es sich hier um die Zusammenstellung der in 6.1.1, 6.1.2 und 6.1.3 aus den Einzelergebnissen herausgearbeiteten, markanten Erkenntnisse, die als zentrale Aussagen der Arbeit besser geeignet erscheinen. Für detaillierte Ausführungen, Begründungen und methodische Reflexionen sei auf die vorangegangenen Kapitel verwiesen.

Tabelle 6.1.1: Wichtigste Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit im Überblick

Nr.	Wichtigste Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit
<i>Fragestellung 1: Schulleitungsgesundheit</i>	
(1)	Den befragten Schulleitungen geht es im Mittel gesundheitlich recht gut und tendenziell besser als den befragten Lehrern.
(2)	Trotz grundsätzlich optimistischer Befunde zur Gesundheit der befragten Schulleitungen bleibt deutlicher Handlungsbedarf: Bei einem nicht unerheblichen Teil der befragten Schulleitungen besteht insbesondere eine klare Tendenz zu übersteigertem Engagement.
(3)	Das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben schlägt sich auch bei den befragten Schulleitungen in unmittelbaren Gesundheitsindikatoren nieder.
(4)	Die Schulleitungstätigkeit ist für die befragten Schulleitungen in Brandenburg, für Frauen und an Grund- und Förderschulen tendenziell mit größerer gesundheitlicher Beeinträchtigung verbunden.
(5)	Eine hohe Unterrichtsverpflichtung wird von den befragten Schulleitungen als belastend erlebt. Die Unterrichtstätigkeit als solche aber ist für die befragten Schulleitungen ein wesentlicher und erfüllender Bestandteil ihres abwechslungsreichen Berufs.
(6)	Permanente Ansprechbarkeit und Präsenz machen Pausen und eine Distanzierung zur eigenen Tätigkeit für die befragten Schulleitungen nur schwer realisierbar, werden aber offenbar als unabdingbare Kernelemente von Schulleitung erlebt.
(7)	Wahrgenommene Autonomie – insbesondere im sozial-interaktiven Bereich mit den Lehrern (d.h. bei Auswahl, Einstellung und Beurteilung von Lehrern sowie bei der innerschulischen Arbeitsorganisation und kollegialen Zusammenarbeit) – ist unter gesundheitlichem Aspekt günstig für die befragten Schulleitungen.
(8)	Die Themen Verwaltung, Organisation und Zeitmanagement beanspruchen einen großen Teil der Aufmerksamkeit der befragten Schulleitungen und werden als belastend erlebt.
(9)	Die eigene Führung wird von den befragten Schulleitungen nicht einheitlich eingeschätzt.
(10)	Wahrgenommene Führung und wahrgenommene Gesundheit hängen bei den befragten Schulleitungen zusammen.
(11)	Die befragten Schulleitungen fühlen sich in ihrer Arbeit zu wenig wertgeschätzt.
<i>Fragestellung 2: Rolle der Schulleitung für die Lehrer*innen-Gesundheit</i>	
(12)	Das Arbeitsengagement und das grundsätzliche Lebensgefühl der befragten Lehrerinnen und Lehrer stehen mit dem erlebten Führungsverhalten der Schulleitung in Zusammenhang.
(12a)	Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Schulleitung steht in negativer Beziehung zur subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und der Verausgabungsbereitschaft der befragten Lehrerinnen und Lehrer.
(12b)	Die wahrgenommene Förderung von pädagogischem Diskurs und Weiterbildung durch die Schulleitung steht in positiver Beziehung zum Erfolgserleben der befragten Lehrerinnen und Lehrer.
(12c)	Die wahrgenommene Führung durch die Schulleitung in ihrer Gesamtheit steht in positiver Beziehung zur Lebenszufriedenheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer.
(13)	Es kommt bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern auf die individuelle Wahrnehmung des Führungsverhaltens der Schulleitung an.
<i>Exkurs/Ausblick: Rolle der Lehrer*innen für die Schulleitungsgesundheit</i>	
(14)	Die Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens durch die befragten Lehrerinnen und Lehrer steht in positiver Beziehung zum Erleben sozialer Unterstützung der befragten Schulleitungen und ihrem Erfolgserleben im Beruf.

6.2 Implikationen für Theorie und Praxis

Obwohl zum Teil methodische Einschränkungen vorlagen und für zukünftige Forschung noch einige Fragen offen blieben, bietet die vorliegende Arbeit ein sehr gutes Fundament, um sowohl Ableitungen für die Theoriebildung zur Schulleitungsgesundheit vorzunehmen (siehe 6.2.1) als auch konkrete Empfehlungen für die Schulleitungspraxis zu geben (siehe 6.2.2). Den Schwerpunkt bilden dabei die praktischen Handlungsanregungen unter 6.2.2, was nicht suggerieren soll, dass die theoretischen Implikationen unter 6.2.1 weniger relevant wären. Die unter 6.2.1 skizzierten Hinweise für die Theoriebildung zur Schulleitungsgesundheit umfassen vielmehr – quasi als Essenz – einen Großteil der unter 6.1 bereits ausführlich dargestellten und selbstverständlich in hohem Maße für theoretische Forschungsansätze zur Schulleitungsgesundheit relevanten Ergebnisse.

6.2.1 Ableitungen für die Theoriebildung zur Schulleitungsgesundheit

Aufgrund der Vielzahl an untersuchten Aspekten um das Thema Schulleitungsgesundheit scheinen mit der vorliegenden Arbeit nun genügend Informationen vorzuliegen, um eine erste theoretische Skizze spezifisch zur Schulleitungsgesundheit unter Rückgriff auf die Grundbegriffe zu Lehrergesundheit (vgl. 2.2.2.1) zu entwerfen; denn während für die Lehrergesundheit vollwertige Modellvorstellungen (für eine Übersicht vgl. z.B. Gieske & Harazd, 2009; Krause & Dorsemagen, 2007) und für Schulleitungen zumindest verwandte Konzepte z.B. zu den Bestimmungsgrößen schulischen Leitungshandelns (vgl. z.B. Warwas, 2009) existieren, stehen theoretische Entwürfe explizit zur Schulleitungsgesundheit bislang weitgehend noch aus.

Es ist zu beachten, dass mit einem solchen Vorhaben Annahmen zu bestimmten Wirkrichtungen getroffen werden, die über die reine bisherige Befundlage im Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgehen und daher – wie unter 6.1. ausgeführt – zum Teil noch weiter erforscht werden müssen. Die im Folgenden dargestellte Skizze ist daher als grober Entwurf und als Grundlage für die Generierung weiterführender Hypothesen und darauf aufbauender gezielter Folgeuntersuchungen zu verstehen. Sie ist zudem auf den Anwendungskontext ausgerichtet, d.h. es ging – mit Blick auf eine praktische Handhabung – darum, die wesentlichen Determinanten, die sich in der vorliegenden Arbeit als relevant herausgestellt haben, aufzunehmen und strukturiert mit einer Abschätzung ihrer eher belastenden oder entlastenden bzw. salutogenen Wirkung abzubilden, weniger um deren detailliertes innerpsychisches Zusammenspiel. Die im Modell enthaltenen Größen speisen sich dabei nahezu ausschließlich aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit, erheben damit aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Nachfolgende Forscher sind vielmehr eingeladen, weitere Facetten zu integrieren bzw. die Überlegungen im Lichte ihrer Befunde weiterzuentwickeln. Empfohlen wird, insbesondere die personbezogenen Faktoren noch auszubauen und Erkenntnisse zur Bedeutung des Selbstverständnisses von Schulleitungen,

z.B. von Warwas (2009; vgl. auch ausführlich 2.2.3.2), zukünftig mit aufzunehmen, da dieser Ansatz besonders vielversprechend erscheint.

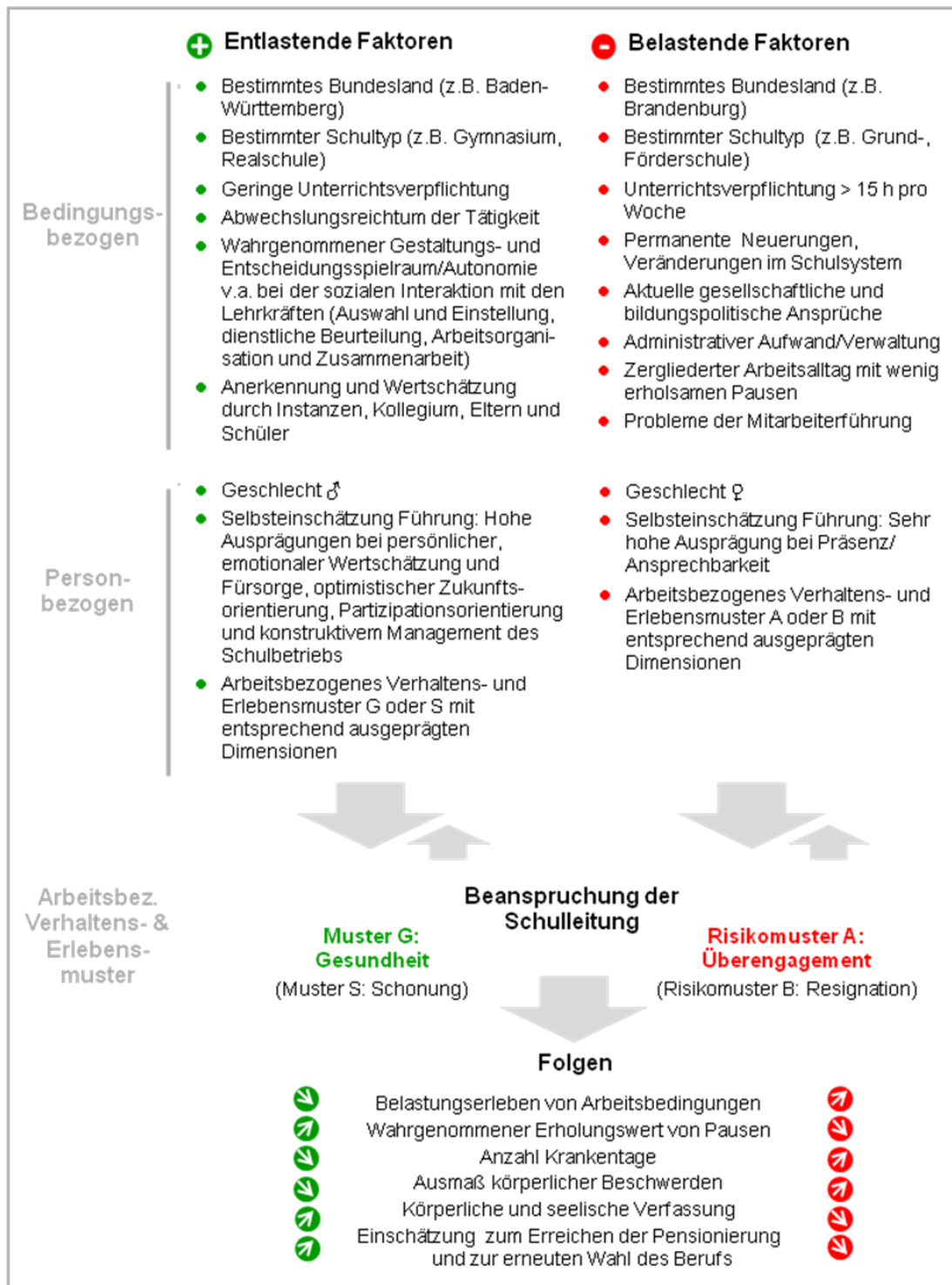


Abbildung 6.2.1: Entwurf einer theoretischen Skizze zur Schulleitungsgesundheit auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit

Im Folgenden wird die Skizze kurz erläutert:

Bei den konkreteren be- und entlastenden bzw. salutogenen Faktoren wurde in Anlehnung an die Definition von Osterreich und Volpert (1987, zitiert nach Osterreich, 2008, S. 59; vgl. auch 2.2.2.1) zwischen eher „bedingungsbezogenen“ und eher „personbezogenen“ Faktoren unterschieden. Allerdings findet keine strikte Abgrenzung statt, es werden vielmehr zum Teil Wechselwirkungen angenommen (z.B. ist durchaus denkbar, dass das Ausmaß der wahrgenommenen Autonomie die Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens beeinflusst und umgekehrt). Dabei finden sich unter den „bedingungsbezogenen“ oder „arbeitsbezogenen“ Faktoren zudem gemäß der Differenzierung von Krause und Dorsemagen (2007, S. 59) objektive bzw. objektivierbare Variablen (z.B. Bundesland, Schultyp) als auch subjektiv wahrgenommene Variablen (z.B. die erlebte Autonomie). Prinzipiell ließen sich die jeweiligen Größen – wenn noch nicht geschehen – auch jeweils auf die Gegenseite übertragen, z.B. geringe wahrgenommene Autonomie als belastender Faktor; hier fand jedoch eine ausschließliche Orientierung an der Argumentationsrichtung der vorliegenden Arbeit statt, die erlebte Entscheidungs- und Handlungsspielräume in erster Linie auf ihre salutogene oder entlastende Wirkung untersucht hatte.

Hinsichtlich möglicher bedingungsbezogener Einflussfaktoren wird auf Basis der vorliegenden Untersuchung angenommen, dass es einen Unterschied macht, in welchem Bundesland und an welcher Art Schule man die Funktion einer Schulleitung innehat. Gesundheitlich kritischere Werte konnten in der vorliegenden Untersuchung dabei eher für Schulleitungen in Brandenburg und für Grund- und Förderschulen festgestellt werden, günstigere Werte eher für Schulleitungen in Baden-Württemberg und für Gymnasien und Realschulen (vgl. 5.1.1.2 und 5.1.2.1). Ein weiterer Faktor, dem auf Grundlage der Untersuchung tendenziell eine salutogene Wirkung zugeschrieben wird, ist die Möglichkeit, in geringem Umfang zu unterrichten, als eine attraktive Facette der Vielfalt, die viele der befragten Schulleitungen mit der Tätigkeit verbanden. Die Studie ließ – auf der Gegenseite der als belastend angenommenen Faktoren – gleichzeitig darauf schließen, dass eine Unterrichtsverpflichtung, die 15 Stunden pro Woche übersteigt, unter gesundheitlichem Blickwinkel mit zunehmend negativeren Ergebnissen der Schulleitungen einhergeht (vgl. 5.1.2.3). Als vergleichsweise belastend erlebten die im Rahmen der Arbeit befragten Schulleitungen außerdem die Fülle an permanenten Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem sowie die aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ansprüche an Schule (vgl. 5.1.2.4). Neben dem Abwechslungsreichtum der Tätigkeit, dem beruhend auf den Angaben der Schulleitungen zu offenen Fragen eine salutogene Wirkung beigemessen wird (vgl. 5.1.4.2), hat sich vor allem ein hoher wahrgenommener Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum als entscheidende Ressource in der Befragung herausgestellt, der daher auf Seite der vermutet positiven Einflussfaktoren aufgenommen wird. Vor allem erlebte Autonomie im sozial-interaktiven Kontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern, d.h. bei deren Auswahl und Einstellung, bei der dienstlichen Beurteilung und der inner-schulischen Arbeitsorganisation und kollegialen Zusammenarbeit, erwies sich als äußerst relevant und

günstig im Hinblick auf die Schulleitungsgesundheit (vgl. 5.1.2.2). Zudem scheint gemäß den Angaben der Schulleitungen Anerkennung in Form von Wertschätzung durch Instanzen (z.B. durch das Ministerium oder den Schulträger), durch die Eltern und Schüler eine Rolle zu spielen (vgl. 5.1.5.3). Es ergaben sich weiterhin erste Hinweise darauf, dass auch die Anerkennung und Unterstützung durch die eigenen Lehrerinnen und Lehrer in positivem Sinne mit der Schulleitungsgesundheit zusammenhängt (vgl. z.B. 5.1.5.3 und 6.1.3). Weitere Faktoren, denen gestützt auf die Befragung eine eher belastende Wirkung nachgesagt werden kann, sind ein hoher administrativer Aufwand und Probleme, die sich aus der Zusammenarbeit und der Führung der Lehrerinnen und Lehrer ergeben (vgl. z.B. 5.1.5.3). Auch der für den Alltag von Schulleitungen typische zergliederte und häufig unterbrochene Arbeitsablauf, aufgrund dessen erholsame Pausen offenbar nur schwer möglich sind, scheint eher eine gesundheitlich problematische Wirkung zu haben (vgl. 5.1.2.5).

Was personbezogene Wirkgrößen angeht, kann eine Tendenz einer gesundheitlich etwas besseren Lage von Schulleitern gegenüber Schulleiterinnen vermutet werden (vgl. 5.1.1.3). Eine positive Bewertung des eigenen Führungsverhaltens scheint ebenfalls mit gesundheitlichen Ressourcen einherzugehen: Das betraf in der vorliegenden Untersuchung hohe Ausprägungen in der Selbsteinschätzung bei persönlicher, emotionaler Wertschätzung und Fürsorge, optimistischer Zukunftsorientierung, Partizipationsorientierung und konstruktivem Management des Schulbetriebs (vgl. 5.1.5.2). Sehr hohe Werte bei der Einschätzung der eigenen Präsenz und Ansprechbarkeit scheinen dagegen unter gesundheitlichem Aspekt – so die vorsichtige Vermutung aufgrund der nur angedeuteten diesbezüglichen Befunde in der vorliegenden Arbeit – weniger günstig zu sein (vgl. z.B. 5.1.5.2). Darüber hinaus sind bei den personbezogenen Faktoren die AVEM-Muster in ihrer jeweils förderlichen (Muster G und S) bzw. beeinträchtigenden Wirkung (Risikomuster A und B) mit den entsprechend ausgeprägten Dimensionen aufgenommen – ausgehend von ihrer Grundkonzeption, gemäß derer sie als persönliche Voraussetzungen das Herangehen an berufliche Anforderungen bedingen (vgl. Schaarschmidt et al., 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001; beide zitiert nach Schaarschmidt, 2004).

Sie stellen nach Schaarschmidt (ebd.) aber gleichzeitig Folgen der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen, d.h. mit den hier als be- oder entlastend angenommenen Faktoren, dar und können daher als Ausdruck des Beanspruchungserlebens der Schulleitungen verstanden werden. Je nach Kombination und individueller Wirk- und Umgangsweise der verschiedenen Faktoren – so die Idee – wird ein anderes Beanspruchungserleben der Schulleitungen resultieren, von dem angesichts der Grundannahme äußerst komplexer Zusammenhänge wiederum Rückwirkungen z.B. auf die Einschätzung der eigenen Führung zu vermuten sind. Grundsätzlich wird erwartet, dass ein gehäuftes Auftreten entlastender Faktoren vorrangig die Wahrscheinlichkeit für ein gesundes arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben im Sinne des gesunden Musters G bzw. nachgeordnet des Schonungsmusters S erhöht, während eine Ballung oder besonderes hohe Ausprägung von belastenden Faktoren eher das Entstehen

eines gesundheitlichen Risikomusters begünstigt. Für das Beanspruchungserleben wird dabei die Wahrscheinlichkeit, sich im Sinne des Risikomusters A zu überfordern, für die Schulleitungen vor dem Hintergrund der Befunde der vorliegenden Arbeit größer eingeschätzt, als das Risiko, gemäß des Risikomusters B in eine resignative passiv-leidende Haltung zu verfallen (vgl. z.B. 5.1.1.1).

Die Gesundheitsrelevanz der AVEM-Muster konnte dabei auch innerhalb der vorliegenden Arbeit für die Schulleitungen nachgewiesen werden (vgl. v.a. 5.1.3) und wird sich grundsätzlich – so die darauf aufbauende Annahme – als Folge z.B. in einem unterschiedlichen Belastungserleben von Arbeitsbedingungen, einem anders eingeschätzten Erholungswert von Pausen, in einer anderen Anzahl an Krankentagen, einem anderen Ausmaß an körperlichen Beschwerden, einer anderen Einschätzung der körperlich/psychischen Verfassung, des Erreichens des Pensionsalters und der erneuten Wahl des Berufs zeigen.

Es sei abschließend noch einmal darauf hingewiesen, dass die kausalen Wirkungen, die diese theoretische Skizzierung angeregt durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit suggeriert, in nachfolgenden Untersuchungen geprüft werden sollten. Da die Skizze zudem nicht von einer strikten Trennung zwischen bedingungs- und personbezogenen Faktoren ausgeht, wird ebenfalls nicht davon ausgegangen, dass z.B. auf die bedingungsbezogenen Größen nur durch verhältnisorientierte Maßnahmen und nicht durch verhaltensorientierte Maßnahmen Einfluss genommen werden kann: Auch wenn z.B. der zergliederte Arbeitsalltag als typischer Teil der Schulleitungstätigkeit, also als Arbeitsbedingung, gilt, sind trotzdem eigene Maßnahmen der individuellen Schulleitung denkbar, die diese Arbeitsbedingung durch das eigene Verhalten in gesundheitsförderlichem Sinne verändern können (z.B. durch eine andere Strukturierung von Sprechzeiten). Auf diese Ideen für die Schulleitungspraxis geht der nächste Punkt ausführlich ein.

6.2.2 Ableitungen für die Schulleitungspraxis

Neben einer ersten theoretischen Skizze zur Schulleitungsgesundheit können aus dem viele Facetten umfassenden Gesamtbild an Ergebnissen konkrete Impulse abgeleitet werden, die zur Unterstützung der Schulleitungspraxis unter besonderer Beachtung der Gesundheit der Schulleitungen beitragen. Gemäß der Unterscheidung von Ulich (2005, zitiert nach Oesterreich, 2008, S. 61) wird dabei zwischen verhältnisorientierten Anregungen, die an den Bedingungen der Schulleitungstätigkeit ansetzen (siehe 6.2.2.1), und verhaltensorientierten Anregungen, die am Verhalten der Schulleitungen ansetzen (siehe 6.2.2.2), unterschieden (vgl. auch 2.2.2.1).

Als grundsätzliche Zielstellung der im Folgenden aufgeführten Interventions- und Präventionsmaßnahmen geht es – auf Basis der Befunde der vorliegenden Arbeit – in erster Linie darum, das bereits recht deutlich ausgeprägte gesunde Muster G bei den Schulleitungen weiter zu stärken und einem Übergang in das Risikomuster A entgegenzuwirken. Für die Lehrkräfte der Potsdamer Lehrerstu-

die war diese Entwicklung des Musters G hin zu Risikomuster A, also nicht zu Muster S und nicht zu Risikomuster B, im Längsschnittvergleich besonders typisch (vgl. Kieschke, 2004). Da für einen wesentlichen Teil der Schulleitungen bereits ausgeprägtes Überengagement im Sinne des Risikomusters A festgestellt wurde, bietet es sich daher an, das Augenmerk besonders auf diese Muster-Bewegung zu richten, sie möglichst zu verhindern und an einer Minimierung des Risikomusters A zu arbeiten. Etwas nachgelagert soll ebenfalls dem Risikomuster B entgegengewirkt werden, das bei den Schulleitungen weniger dominant war. Weil es aber auch für die Schulleitungen durchgängig mit den kritischsten Gesundheitsindikatoren verbunden war und zudem – zumindest bei den Lehrerinnen und Lehrern der Potsdamer Lehrerstudie (Kieschke, 2004) – die Tendenz für das Risikomuster A bestand, über die Zeit hinweg zu Risikomuster B zu werden, darf es auch für die Schulleitungen nicht unberücksichtigt bleiben. Schließlich ist bei allen Maßnahmen zur Reduktion der Risikomuster wichtig, dass sie – vor dem Hintergrund einer ebenfalls recht deutlich bei den Schulleitungen vorhandenen Schonungstendenz – ausreichend aktivierende und motivationale Anreize enthalten, um diese Zurückhaltung gegenüber beruflichen Anforderungen nicht ungewollt zu fördern (vgl. zu diesem Problem Arold, 2004).

Generell kann dieses Ziel optimistischer stimmen als bei den Lehrkräften der Potsdamer Lehrerstudie, da das besonders problematische und zumindest bei den Lehrern besonders veränderungsresistente Risikomuster B (vgl. Kieschke, 2004) bei den Schulleitungen nicht in vergleichbarem Maße vorkommt und daher weniger im Vordergrund der Präventionen und Interventionen steht. Es sei darauf hingewiesen, dass bei den folgenden Ausführungen die Trennung der beiden Fragestellungen zur Schulleitungsgesundheit und zur Rolle der Schulleitung für die Lehrgesundheit aufgehoben wurde, da markante Hinweise auf eine wechselseitige Einflussnahme innerhalb der Führungsbeziehung vorlagen, für die die Ableitung von Maßnahmen, die beide Seiten ansprechen, sinnvoll erscheint. Die Anregungen richten sich zudem in erster Linie an Zuständige in den beiden vorrangig befragten Bundesländern Brandenburg und Baden-Württemberg, stellen aber selbstverständlich Anregungspotenziale zur Verbesserung der Schulleitungspraxis auch in den anderen Bundesländern dar.

6.2.2.1 *Anregungen zur Verhältnisprävention*

Im Folgenden sind – wie angekündigt – Anregungen aufgeführt, die auf eine Änderung von Arbeitsbedingungen der Schulleitungstätigkeit, also der „Verhältnisse“, abzielen und sich an der oben genannten Zielstellung orientieren (siehe 6.2.2).

1) Neuerungen auf das Notwendige reduzieren und nachhaltigen Wandel ermöglichen

Die Angaben der befragten Schulleitungen sprechen dafür, Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem unter Beachtung von Nachhaltigkeit und realistischer Umsetzbarkeit sowie reduziert auf ein gut

durchdachtes Mindestmaß einzuführen und den Schulleitungen und beteiligten Kollegien Zeit und die nötigen Ressourcen für Wandel zu geben. Auf diese Notwendigkeit hat bereits die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2004c; siehe auch Schaarschmidt & Kieschke, 2007b) hingewiesen, sie wird nun auch mit Blick auf die Schulleitungen von Seiten der vorliegenden Arbeit bekräftigt. Darüber hinaus können die Aussagen der Schulleitungen zum Belastungserleben von solch permanenten Reforminitiativen als Hinweis auf Unterstützungsbedarf interpretiert werden: Folglich sollten die schulischen Führungskräfte systematischer in Veränderungsmanagement geschult werden, um diesen Anforderungen gewachsen zu sein.

2) Realistische Erwartungen an Schulleitungen richten und Anerkennung aussprechen

Darüber hinaus regen die Ergebnisse zu einem Bewusstseinswandel auf bildungspolitischer und gesellschaftlicher Ebene an: Derzeit stehen nach Meinung der befragten Schulleitungen sehr hohe Ansprüche an Schule einem Mangel an Anerkennung für diejenigen, die diese Ansprüche in die Tat umsetzen sollten, gegenüber. Hier ist eine andere Haltung Schulleitungen gegenüber durch alle Beteiligten (z.B. Kulturministerium, Schulträger, Schulamt, Lehrerkollegium, Eltern, Schüler, Gesellschaft) gefragt, die sich durch realistische Erwartungen auszeichnet und in einer anerkennenden und wertschätzenden Begleitung der Schulleitungen äußert. Auf Grundlage des Zusammenhangs, der grundsätzlich zwischen dem Gefühl, unterstützt zu werden, und Gesundheitsgrößen nachgewiesen werden konnte (vgl. Rothland, 2007b), kann auch für die Schulleitungen von einem nicht zu unterschätzenden Effekt einer anderen Einstellung ihnen gegenüber ausgegangen werden (siehe auch 6.1.3).

3) Arbeitsbedingungen von Schulleitung für identifizierte Fokusgruppen verbessern

Die dringende Forderung, die Arbeitsbedingungen von Schulleitung für identifizierte Fokusgruppen zu verbessern, betrifft vor allem weibliche Schulleitungen an Grund- und Förderschulen in Brandenburg, für die sich in der vorliegenden Befragung ein besonders besorgniserregendes Bild mit besonders hohen Anteilen des Risikomusters A und des sonst bei den Schulleitungen vergleichsweise seltenen Risikomusters B abzeichnete (vgl. 5.1.1.3 und 5.1.2.1). Auch wenn hier noch weitere Forschung nötig ist, weil die Ergebnisse nur eingeschränkt als generalisierbar bewertet wurden (vgl. 6.1.1.2.2), sollte die Deutlichkeit der Resultate bereits jetzt Anlass für die bildungspolitisch Verantwortlichen in Brandenburg sein, auf Basis dieser Arbeit in das Gespräch mit betroffenen Schulleitungen einzusteigen, Optimierungsbedarfe zu identifizieren und zeitnah sowohl Arbeitsbedingungen (z.B. die gerade an diesen Schulen vergleichsweise hohe Unterrichtsverpflichtung, siehe unten) zu optimieren sowie konkrete Unterstützung im Einzelfall (z.B. durch eine spezifisch zugeschnittene Qualifizierung oder Coaching) bereit zu stellen.

Darüber hinaus bieten die Ergebnisse eine ausreichende Grundlage, um über die spezielle Schnittmenge der weiblichen Schulleitungen an Grund- und Förderschulen in Brandenburg hinauszugehen und auch anderen Gruppen, für die die gesundheitlichen Werte zumindest tendenziell problematischer waren, eine besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen: Das sind zum einen grundsätzlich weibliche Schulleitungen der befragten Bundesländer, für die in größerem Maße als für ihre männlichen Kollegen eine Neigung zu überdimensioniertem Engagement und Erschöpfung beobachtet werden konnte (vgl. z.B. 5.1.1.3 und 6.1.1.1). Das sind zum anderen Schulleitungen des Bundeslands Brandenburg generell, für die eine größere subjektive Bedeutsamkeit der eigenen Tätigkeit, gepaart mit einem anderen, weniger positiven emotionalen Erleben (z.B. von beruflichem Erfolg) festgestellt wurde als für die baden-württembergischen Schulleitungen. Das sind zum dritten prinzipiell Schulleitungen, die an Grund- und Förderschulen tätig sind. Auch wenn sich die schwierigen Befunde für die Schnittmenge der Schulleitungen, für die alle Kriterien zutreffen, offenbar kumulierten, ist doch jedes einzelne Kriterium eines, an dem angesetzt werden kann, um die Arbeitsbedingungen für genau diese Fokusgruppen zu optimieren. Nachfolgende Forschung muss hier dennoch noch detailliertere Analysen zu Gründen vornehmen, von denen einige bereits auf Basis dieser Arbeit sowie vorhergehender Forschung im Raum stehen, z.B. für die Ergebnisse der Grund- und Förderschulen die geringe Schulgröße verbunden mit einem möglicherweise größeren administrativem Aufwand, geringerer Unterstützung durch Sekretariate und weniger strukturierten Führungskonstellationen. Darauf aufbauend könnten mit Schulleitungen, die diesen Gruppen angehören, bereits jetzt Gespräche aufgenommen werden, um auf qualitative Weise Ursachenforschung zu betreiben und Veränderungen der Arbeitsbedingungen unmittelbar anzustoßen. Darüber hinaus kann auf einige Aspekte, z.B. auf die Geschlechtsspezifika, in Schulleitungsqualifizierungen reagiert werden (siehe dazu ausführlicher 6.2.2.2).

4) Bundesland- und schultypübergreifenden runden Tisch „Rahmenbedingungen von Schulleitung im Hinblick auf die Schulleitungsgesundheit“ ins Leben rufen

Ausgehend von den aufgefundenen Bundesland- und Schultypunterschieden hinsichtlich der Schulleitungsgesundheit bietet es sich zusätzlich und grundsätzlich zu einer systematischen, detaillierteren wissenschaftlichen Erforschung unter Einbeziehung weiterer Bundesländer (siehe 6.1.1.3), die mit gewissen zeitlichen Verzögerungen verbunden ist, an, den unmittelbaren Austausch zwischen den Bundesländern zum Thema „Rahmenbedingungen von Schulleitung im Hinblick auf die Schulleitungsgesundheit“ zu fördern. Denkbar wäre ein mehrmals stattfindender, aber zeitlich begrenzter runder Tisch, an dem alle relevanten Ansprechpartner und Betroffenen die unterschiedlichen Bedingungen für die verschiedenen Schultypen vergleichend analysieren und ihre persönliche Sichtweise und Erfahrung einbringen. Teilnehmer sollten z.B. Vertreter aus der Bildungspolitik und -verwaltung auf Bundes- und Landesebene sein, Verantwortliche für Rekrutierung und Qualifizierung von Schulleitungen,

Angehörige von Schulleiterverbänden sowie in jedem Fall Mitglieder der Schulleitung der verschiedenen Schultypen. Ziel sollte sein, strukturiert weiteren Aufschluss über günstige und weniger günstige Rahmenbedingungen von Schulleitung in den verschiedenen Bundesländern zu gewinnen und auf diese Weise Synergien zu nutzen, voneinander zu lernen, Veränderungsanliegen, Ideen und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Schulleitung an den verschiedenen Schultypen abzuleiten und weiterzuverfolgen. Die Arbeit des runden Tisches könnte wiederum Grundlage für weitere wissenschaftliche Forschung sein. Darüber hinaus würde ein positiver Nebeneffekt darin bestehen, das Thema der Schulleitungsgesundheit auf breiter Ebene präsenter zu machen und auf diese Weise zu einer stärkeren Anerkennung der Schulleitungstätigkeit beizutragen.

5) Unterrichtsverpflichtung reduzieren

Auf Basis der vorliegenden Arbeit kann zum Thema Unterrichtsverpflichtung von Schulleitungen unter gesundheitlichem Aspekt zumindest für die befragten Bundesländer folgende Empfehlung ausgesprochen werden: Die grundsätzliche Möglichkeit für Schulleitungen zu unterrichten, sollte beibehalten werden, da die ursprüngliche Berufswahl zum Lehrer/zur Lehrerin sehr hohe Zustimmung fand und damit die Unterrichtstätigkeit von ihnen offenbar sehr geschätzt wird – als eine Facette ihrer Tätigkeit, deren salutogenes Potenzial laut Angaben der Schulleitungen unter anderem in Vielfalt und Abwechslungsreichtum liegt. Allerdings spricht sehr viel dafür, die abzuleistenden Unterrichtsstunden insbesondere bei einigen Schultypen (z.B. den Grund- und Förderschulen) deutlich zu reduzieren. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit zeigten sich unter gesundheitlicher Perspektive bedenkliche Werte für Schulleitungen der befragten Bundesländer ab einem Pensum von 10 Wochenstunden, ab einem Pensum von 15 Wochenstunden überwog das Risikomuster A des Überengagements (vgl. 5.1.2.3). Dieser Befund gliedert sich hervorragend in die Forschung ein, die in der objektiv erfassten Quantität der Belastung generell einen der wesentlichen Prädiktoren für Burnout sieht (vgl. z.B. Lee & Ashfort, 1996). Aus Sicht der vorliegenden Arbeit scheint folglich eine mittlere Unterrichtsverpflichtung von circa 10 Wochenstunden von Schulleitungen einer – rein unter dem Aspekt der positiven Wirkung auf die Schulleitungsgesundheit – idealen Lösung nahezukommen: Die Schulleitungen würden in Kontakt mit den Schülern bleiben, könnten die der ursprünglichen Berufswahl entsprechende Rollenfacette des Lehrers ausleben, zu methodisch-didaktischen Fragen auf dem Laufenden bleiben, sich auf diese Weise weiterhin Akzeptanz im Kollegium sichern (vgl. zu diesen Bedürfnissen Huber, 2008), sich aber gleichzeitig als Führungskraft abgrenzen, hätten mehr Zeit für die eigentliche, an Komplexität zunehmende Leitungsaufgabe und würden so mit großer Wahrscheinlichkeit und mit vermutet erheblichem Erfolg gesundheitlichen Risiken und insbesondere der Tendenz zur Selbstüberforderung entgegenwirken. Auf Grundlage dieser Argumente wird daher dringend empfohlen, die Regelungen zur Unter-

richtsverpflichtung, die gerade für Deutschland als recht hoch bewertet werden muss (vgl. z.B. Huber, 2008; Wissinger, 2002), und Anrechnungstunden zu überdenken und anders zu gestalten. Eine grundsätzliche bildungspolitische Entscheidung zur Reduktion von Unterricht für Schulleitungen wäre zudem ein Signal, dem tatsächlichen Bedarf an Leitungszeit im Sinne z.B. von Huber (2008) Rechnung zu tragen und anderen Aufgaben von Schulleitung einen höheren Stellenwert beizumessen; denn dass dieser Bedarf an Leitungszeit da ist, zeigt sich an den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zur Lehrer- gesundheit, die auf die enorme Bedeutung eines auf die individuelle Person des Lehrers/der Lehrerin ausgerichteten und dadurch zeitlich anspruchsvollen Führungsverhaltens der Schulleitungen hindeuten.

6) Von administrativen Aufgaben entlasten

Eine andere zeitliche Strukturierung von Schulleitungstätigkeiten wird auch durch folgenden Befund der vorliegenden Studie nahegelegt: Bei Themen der Bürokratie, Verwaltung und Organisation bestand der größte Wunsch der befragten Schulleitungen nach Unterstützung. Zudem wurden administrative Pflichten als vergleichsweise belastend erlebt. Ebenso wurde der Verwaltungsaufwand von denjenigen Schulleitungen, die den Beruf nicht wieder wählen würden, als ein Grund für die Wahl dieser Option angegeben. Auch wenn im Rahmen der vorliegenden Arbeit dazu keine spezifischeren Informationen vorliegen, kann doch aus diesen Ergebnissen geschlossen werden, dass der administrative Aufwand der Schulleitungstätigkeit in den befragten Bundesländern nach wie vor erheblich ist, belastend wirkt und daher reduziert bzw. durch entsprechende Ressourcen (z.B. Sekretariatsstellen), angepasst auf den jeweiligen Schultyp, in der Abwicklung unterstützt werden sollte.

7) Autonomie insbesondere im sozial-interaktiven Bereich mit den Lehrerinnen und Lehrern erweitern

Die durch die Schulleitungen wahrgenommene Autonomie bei bestimmten Aspekten, solchen nämlich, die den sozialinteraktiven Bereich mit den Lehrerinnen und Lehrern betrafen, wurde in der vorliegenden Arbeit als eine ganz wesentliche salutogene Ressource der Schulleitungstätigkeit in den befragten Bundesländern ausgemacht (vgl. 5.1.2.2). Schulleitungen, die hier vergleichsweise große Freiheiten erlebten, hatten günstigere Gesundheitswerte. Zudem gaben die meisten Schulleitungen explizit bei den offenen Fragen an, dass sie den Beruf vor allem wegen der damit verbundenen Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten noch einmal wählen würden. Aus diesem Grund kann sehr bestimmt folgende Empfehlung ausgesprochen werden: Die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Schulleitungen sollten in den befragten Bundesländern ausgeweitet werden, und zwar vor allem bei der Auswahl und Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer, ihrer dienstlichen Beurteilung und bei der innerschulischen Arbeitsorganisation und Zusammenarbeit. Der Auswahl und Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern kommt dabei noch eine besonders hervorgehobene Bedeutung zu, da die Schulleitungen vor allem hier

bisher nur in geringem Maße Freiräume wahrnahmen. Die letzte Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen der bundeslandübergreifenden Umfrage durch die Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* (2008).

Mit dieser Erkenntnis ist ein, wenn nicht DAS ganz besondere Potenzial der Schulleitungstätigkeit benannt: Die Möglichkeit, Schule – zusammen mit den richtigen Mitstreitern in einer funktionierenden Zusammenarbeit – zu gestalten, scheint eine außergewöhnliche Anziehungskraft der Tätigkeit auszumachen. Das Ergebnis zur wahrgenommenen Autonomie kann als Signal der befragten Schulleitungen verstanden werden, noch mehr Führungskraft im Sinne eines disziplinarischen Vorgesetzten sein zu wollen als bisher. Die derzeitigen bildungspolitischen Strömungen hin zu einer selbstständigeren Schule gehen folglich in die richtige Richtung, aber bergen offenbar noch deutlich mehr Chancen für Schulleitungen, den schulischen Wandel voranzutreiben – wenn man sie lässt und mit den passenden Rahmenbedingungen und dem passenden Personal ausstattet. „Schule gestalten zu wollen“ scheint demnach nicht nur ein häufiges Motiv für die Bewerbung um ein Schulleitungsamt zu sein (vgl. z.B. Neulinger, 1990; Storath, 1995), sondern gemäß der vorliegenden Arbeit bleibt das „Schule gestalten zu können“ auch nach Jahren der Schulleitungstätigkeit der hauptsächliche Anreiz des Schulleiterberufs und – und das wurde mit der vorliegenden Arbeit erstmals belegt – steht zudem mit der Schulleitungsgesundheit in positivem Zusammenhang. Diese geballte Kombination an Pro-Argumenten aus der Perspektive der Schulleitungen legt es – zusammen mit Pro-Argumenten, die aus den üblichen Gründen der schulischen Qualitätsentwicklung im Kontext eigenverantwortlicher Schule dazukommen – nahe, diesen Stellhebel zu betätigen, d.h. die Schulleitungen insbesondere mit umfassender Personalverantwortung auszustatten (vgl. auch ähnliche Forderungen der Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* 2008). Damit würde aller Voraussicht nach nicht nur den bereits tätigen Schulleitungen die Realisierung von schulischem Wandel mit dem Nebeneffekt ihrer eigenen Gesundheitsförderung erleichtert (vgl. Anregung 1)), sondern man würde damit zudem in die Attraktivität der Schulleitungstätigkeit investieren und sie noch interessanter für angehende Bewerber machen – ebenfalls nicht unerheblich angesichts dringend benötigten Führungsnachwuchses (vgl. Rosenbusch & Warwas, 2010; OECD, 2008; Eckinger, 2008).

Bezieht man zusätzlich die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zur Lehrergesundheit mit ein, taucht noch ein weiteres schlagkräftiges Argument auf: Demnach fordern nicht nur die Schulleitungen mehr Freiraum für Personalführung; auch von der Seite der Lehrerinnen und Lehrer ergibt sich die Notwendigkeit, stärker auf sie als Individuen einzugehen, eine persönliche Führungsbeziehung aufzubauen und auf diese Weise spezielle Bedürfnisse berücksichtigen zu können. Denn: Nur die individuelle Wahrnehmung des Führungsverhaltens der Schulleitung durch die Lehrerinnen und Lehrer erwies sich für diese als gesundheitsrelevant. Damit aber ist auch wieder der zeitliche Aspekt angesprochen: Damit Schulleitungen Freiräume nutzen können, müssen diese zum einen vorhanden sein, zum anderen

muss die Zeit dafür da sein, z.B. um Auswahl- oder Mitarbeitergespräche mit Lehrerinnen und Lehrern zu führen oder in innerschulische Zusammenarbeit zu investieren. Die Befunde der vorliegenden Arbeit können daher in ihrer Gesamtheit als weitere Aufforderung verstanden werden, die Zeitanteile für die verschiedenen Schulleitungsaufgaben in Anknüpfung an die Ausführungen zur Aufgabenerweiterung und zunehmenden Rollenkomplexität (vgl. 2.1.2) umzuverteilen: Weniger Unterrichtsverpflichtung, weniger Verwaltung, mehr Zeit und mehr Freiraum für die Gestaltung von Führung insbesondere im sozialinteraktiven Bereich mit den Lehrerinnen und Lehrern.

8) Mitarbeitergespräche zur Gestaltung individueller Führungsbeziehungen systematisch etablieren

Eine weitere nachdrückliche Empfehlung besteht darin, Mitarbeitergespräche zur Gestaltung individueller Führungsbeziehungen systematisch zu etablieren. Sie rekurriert auf ein besonders hervorzuhebendes Ergebnis dieser Arbeit. Ein Teil der bei einer Umverteilung gewonnenen Zeit für Führung sollte – wie bereits erwähnt – einem verstärkten Bemühen der Schulleitungen dienen, sich mit den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen von Mitarbeitergesprächen individuell auseinanderzusetzen. Regelmäßige Mitarbeitergespräche auch an Schulen – ähnlich wie in der Privatwirtschaft – als festen Bestandteil der schulischen Führungs- und Personalarbeit zu etablieren, empfiehlt sich vor allem aus den Ergebnissen zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit. Dort hatte sich gezeigt, dass es für die Lehrerinnen und Lehrer unter gesundheitlichem Blickwinkel auf das individuelle Erleben des Führungsverhaltens der Schulleitung bzw. ihrer sozialen Unterstützung, die sich aus den Facetten der persönlichen, emotionalen Wertschätzung und Fürsorge, des konstruktiven Managements des Schulbetriebs, der Präsenz und Ansprechbarkeit sowie der Partizipationsorientierung zusammensetzte, ankam. Damit steigt die Bedeutung eines persönlichen Kontakts zur Schulleitung, bei dem subjektive Erwartungen, Vorstellungen und Wünsche bezogen auf das Führungsverhalten der Schulleitung thematisiert werden können. Ein regelmäßig stattfindendes Mitarbeitergespräch unter vier Augen bietet dafür eine hervorragende Gelegenheit. Dabei ist dieser Vorschlag nicht neu; zahlreiche Autoren haben bereits auf die zunehmende Bedeutung solcher, oft anders (z.B. als „Jahresgespräche“) benannte 4-Augen-Gespräche im schulischen Bereich hingewiesen und konkrete Ablaufvorschläge vorgelegt (vgl. z.B. Buhren & Rolff, 2002; Ender & Strittmatter, 2001; Doppke & Richter, 2002). Aus Sicht der vorliegenden Arbeit können solche Vorstöße nur bekräftigt werden – mit dem neuen Argument, dass damit voraussichtlich ein wesentlicher Hebel benannt ist, um auf die Lehrergesundheit positiv Einfluss zu nehmen. Die vorhandenen Strukturierungshilfen reichen dabei völlig aus; es sollte nur explizit darauf geachtet werden, die in Abbildung 6.2.2 aufgeführten Fragen oder Themen von Seiten der Schulleitung zu integrieren.

- „Auf welche Weise kann ich Sie in ihrer Arbeit unterstützen?“
- „Was kann ich tun, damit Sie sich persönlich wertgeschätzt und fürsorglich behandelt fühlen?“
- „Wie kann ich zu Lösungen von Problemen im Alltag oder zu einem für Sie spürbaren besseren Management des Schulalltags beitragen?“
- „Erleben Sie mich als ausreichend präsent und ansprechbar, wenn Sie ein Anliegen haben?“
- „Wie kann ich Sie in ihrer Weiterentwicklung z.B. durch Weiterbildungsmaßnahmen fördern?“
- „Wie und zu welchen Themen kann ich Ihrer Meinung nach am besten pädagogischen Diskurs anregen?“
- „Wie kann ich Sie am besten an Entscheidungen beteiligen?“
- „Was ist bei all diesen Punkten für Sie ganz persönlich wichtig?“

Abbildung 6.2.2: Empfehlungen für Fragen der Schulleitung in Mitarbeitergesprächen

Ausgehend von den Hinweisen aus der vorliegenden Untersuchung darauf, dass Unterstützung und Anerkennung durch die Lehrerinnen und Lehrer auch für die Gesundheit der Schulleitungen relevant ist, sollte umgekehrt ein weiterer Bestandteil solcher Gespräche darin bestehen, die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer für eine gute kollegiale Zusammenarbeit mit der Schulleitung anzusprechen und der Schulleitung die Möglichkeit geben, ihrerseits Anliegen zu artikulieren. Eine Frage könnte hier sein: „Was kann ich als Lehrer/Lehrerin zu einer guten Zusammenarbeit mit Ihnen beitragen? Was ist dabei für Sie als Schulleitung ganz persönlich wichtig?“ Würden Mitarbeitergespräche den Schulleitungen rein zeitlich ermöglicht und auf diese Weise gestaltet, würden sie zur Aushandlung einer persönlichen Führungsbeziehung und dem beidseitigen Gefühl, unterstützt zu werden, beitragen – als einer ganz entscheidenden salutogenen Ressource (vgl. z.B. Rothland, 2007b).

9) Mehr Ressourcen für die Qualifizierung und Unterstützung von Schulleitungen in der Praxis bereit stellen

Im nächsten Punkt, unter 6.2.2.2, werden unter anderem Empfehlungen für verhaltenspräventive Maßnahmen aufgeführt, die sich unter dem Begriff „Personalentwicklung für Schulleitungen“ zusammenfassen lassen und an den individuellen Bewältigungsstilen und Verhaltensweisen der Schulleitungen ansetzen. Unter verhältnisorientierter Perspektive ist der Hinweis wichtig, dass dafür Qualifizierungsbedingungen in den befragten Bundesländern weiterentwickelt, d.h. z.B. bestehende staatliche und/oder private Weiterbildungsmöglichkeiten und -konzepte ausgebaut und ergänzt sowie ggf. weitere Angebote geschaffen und Trainerinnen und Trainer qualifiziert werden müssen. Darüber hinaus sollte die Anzahl von Anlaufstellen für Supervision und Coaching sowie insbesondere von Schulpsychologen deutlich aufgestockt werden, die nicht nur die pädagogisch-psychologische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern wie bisher unterstützen, sondern verstärkt auch die Schulleitungen in ihrer Führungs- und Gesundheitsarbeit an Schulen systematisch begleiten sollten. Zudem benötigen die Schulleitungen in

höherem Maße frei verfügbare Budgets, die sie nutzen können, um z.B. Coaching oder Führungsfeedbackverfahren (siehe 6.2.2.2) auch von freien Anbietern in Anspruch nehmen zu können.

Argumente hierfür kommen dabei nicht nur aus der vorliegenden Arbeit: Den nach wie vor verbesserungswürdigen Zustand des Qualifizierungsportfolios für Schulleitungen in Deutschland hatten dabei bereits z.B. Rosenbusch und Warwas (2010) sowie Huber (2008) angemerkt (vgl. auch 2.1.5). Mit diesen Hinweisen wird zudem die Haltung der Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT* (2008) unterstützt, die deutschlandweit die Bereitstellung von Ressourcen insbesondere für eine „systematische und professionelle Führungskräfteentwicklung“ (S. 58) an Schulen fordert. Was die Betreuungsintensität durch Schulpsychologen angeht, hatte eine jüngst erfolgte internationale Erhebung des BDP (Bund deutscher Psychologen) (Seyfried, 2010) eine sehr unterschiedliche Verteilung von Schulpsychologenstellen bezogen auf die einzelnen Bundesländer sowie eine alarmierende Mangelversorgung mit Schulpsychologen bezogen auf Schülerzahlen grundsätzlich für Deutschland festgestellt. Demnach ist eine Schulpsychologin oder ein Schulpsychologe in Dänemark z.B. für 700 Schüler zuständig, in Deutschland für 10.000. Dieser bereits bestehende dringende Handlungsbedarf, der auf den massiven Ausbau von Schulpsychologenstellen zielt, wird durch die Indizien auch aus dieser Arbeit unterstützt, die der Schulleitung eine enorme und multiplizierend wirkende Rolle im Hinblick auf die schulische Gesundheit zusprechen, die durch systematische Begleitung gefördert werden müsste. Derzeitige Programme wie z.B. das „Programm für die gute gesunde Schule“ des Vereins Anschub.de (2011) für bestimmte Bundesländer werden aus Sicht der vorliegenden Arbeit dabei als hervorragende Ansätze (siehe auch 6.2.2.2), aber langfristig als nicht ausreichend bewertet, da eine nachhaltige Betreuung der Schulen nicht ausreichend sichergestellt zu sein scheint.

6.2.2.2 *Anregungen zur Verhaltensprävention*

Die Anregungen zur Verhältnisprävention werden im Folgenden ergänzt durch Anregungen, die auf eine Verhaltensprävention abzielen, also eine Änderung des Verhaltens der Schulleitungen selbst zur Förderung der eigenen Gesundheit, d.h. insbesondere zu Stärkung des gesunden Musters G und zur Reduktion des Risikomusters A (siehe 6.2.2).

10) Trainingseinheiten „Schulleitungen stärken“ zur Belastungsbewältigung anbieten

Das Angebot einer persönlichen Analyse der eigenen Belastungs- und Beanspruchungssituation und individuelle Ableitung von Verbesserungsansätzen sollte sich insbesondere an solche Schulleitungen richten, bei denen der Eindruck besteht, sie könnten zu einem gesundheitlich kritischen Verhalten, z.B. zu Überengagement, neigen. Der persönliche Umgang mit beruflichen Anforderungen kann dabei idealerweise im Rahmen von vierstündigen Kurz-Trainingseinheiten, die den geringen zeitlichen Ressourcen

cen von Schulleitungen entsprechen und flexibel z.B. in Wochenrandlagen einsetzbar sind, angegangen werden. Sie können entweder im Rahmen eines Einzelcoachings oder innerhalb einer kleinen Gruppe mit wenigen Schulleitungen durchgeführt werden, wobei die Arbeit in der Gruppe – neben Kostengründen – den Vorteil hat, in intensivem Austausch von Erfahrungen und Ideen anderer Schulleitungen zu profitieren und dem „Einzelkämpferdasein“ der Schulleitungstätigkeit durch den Kontakt und eine möglicherweise fortlaufende Netzwerkaktivität mit Gleichgesinnten entgegenzuwirken. Ein Konzept zu dementsprechenden Modulen mit dem Titel „Schulleitungen stärken“ wurde in Anlehnung an Trainings für Studierende, Referendare und Lehrer, die im Nachgang zur Potsdamer Lehrerstudie entwickelt wurden (vgl. Abujatum et al., 2007), bereits ausgearbeitet (siehe ausführlich Laux et al., 2007). Erste Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dienten bereits damals als Grundlage. Das im Folgenden kurz dargestellte Konzept wurde im Lichte aller Befunde feinjustiert und ausdifferenziert.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Basismodul: Analyse persönlicher Stressoren und Stressreaktionen • Modul I: Bearbeitung von konkreten Problemen • Modul II: Rollendefinition und persönlicher Umgang mit den Anforderungen an die Schulleitungsposition • Modul III: Zeitmanagement bei der Schulleitungstätigkeit • Modul IV: Individuelle Zielsetzung für einen ganzheitlich verbesserten Umgang mit Stress • Modul V: Einführung in Entspannungsmethoden |
|--|

Abbildung 6.2.3: Aufbau des Kurz-Trainingseinheiten für Schulleitungen zur Problem- und Stressbewältigung (ausführlicher siehe Laux et al., 2007, S. 104 ff.)

Nach einer Analyse persönlicher Stressoren und Stressreaktionen (Basismodul) geht es im ersten Schritt um die Bearbeitung von konkreten Problemen aus dem eigenen Arbeitsalltag mit Fokus auf den besonders relevanten sozialen Interaktionen mit den Lehrerinnen und Lehrern (Modul I). Ziel ist dabei eine Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires und ein Ausschöpfen von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen, um schwierigen Situationen individuell angemessen und gesundheitsförderlich begegnen zu können. Dem liegt unter anderem der Gedanke zugrunde, dass Schulleitungen auch selbst etwas zu einem Gefühl von erlebter Autonomie beitragen können, in dem sie sich bewusst mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten beschäftigen, sich deren gesundheitliches Potenzial vor Augen führen und selbst daran arbeiten, diese zu nutzen und zu erweitern (z.B. durch eine andere Aufgabendelegation). In einem weiteren Modul zur Rollendefinition und zum persönlichen Umgang mit den Anforderungen an die Schulleitungsposition setzen sich die Schulleitungen mit eigenen und von außen an sie herangetragenen Ansprüchen an die eigene Führungsarbeit, der zunehmenden Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität, auseinander und stellen angemessene Umgangsweisen damit zusammen (Modul II). Im folgenden Modul werden Grundsätze und Techniken erfolgreichen Zeitmanagements bei der Schullei-

tungstätigkeit thematisiert (Modul III). Dabei sollte besonders zu einer Ausgewogenheit zwischen Präsenz und Ansprechbarkeit einerseits und Abgrenzung und Rückzugs- bzw. Pausenmöglichkeiten andererseits angeregt werden (siehe auch Anregung 13)). Eine weitere Einheit geht über die Schulleitungstätigkeit hinaus und stellt individuelle Zielsetzungen für einen ganzheitlich verbesserten Umgang mit Stress anhand des individuellen AVEM-Profiles in den Mittelpunkt (Modul IV). Dabei sollten auch die diagnostizierten Geschlechtsspezifika zur Sprache kommen, d.h. z.B. die für Frauen stärker ausgeprägte Tendenz zur Erschöpfung. Im letzten Baustein schließlich werden den Schulleitungen Entspannungsmethoden vorgestellt und praktisch erfahren (Modul V).

Der Schwerpunkt der Trainingseinheiten liegt dabei etwas stärker auf Methoden, die der Selbstüberforderung und dem übersteigerten beruflichen Engagement im Sinne des bei den Schulleitungen dominanteren Risikomusters A entgegenwirken, als auf Methoden, die einer resignativen passiv-leidenden Haltung als Kennzeichen des bei Schulleitungen weniger im Vordergrund stehenden Risikomusters B vorbeugen.

11) Konzepte sozialer Unterstützung und transformationaler Führung in Schulleitungsqualifizierungen und Coachingansätze aufnehmen

Aus der vorliegenden Arbeit können darüber hinaus hilfreiche Impulse für die inhaltliche Weiterentwicklung von bestehenden Schulleitungsqualifizierungen und Coachingansätzen abgeleitet werden: Neben einer grundsätzlichen Integration der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit wird insbesondere empfohlen, Einheiten, die sich mit Führung und Gesundheitsförderung durch die Schulleitung im engeren Sinn beschäftigen, auszubauen. Insbesondere innovative und auf die Schulleitungstätigkeit in hohem Maße zugeschnittene Führungskonzepte wie das der transformationalen Führung, die Bedeutung von sozialer Unterstützung für die Lehrergesundheit und die beiden Ansätzen innewohnende individuumszentrierte, wertschätzende Haltung sollten essentieller Bestandteil von Schulleitungsqualifizierungen und Coaching werden. Die Schulleitungen sollten praktische Tipps an die Hand bekommen und gemeinsam erarbeiten, wie die Konzepte konkret im Führungsalltag umgesetzt werden können. Mögliche Leitfragen, die sich direkt aus der vorliegenden Arbeit und den hier ermittelten relevanten Führungsverhaltensweisen ergeben, sind in Abbildung 6.2.4 wiedergegeben.

- Wie drücke ich persönliche, emotionale Wertschätzung und Fürsorge aus?
- Wie Sorge ich für ein konstruktives Management des Schulbetriebs?
- Wie binde ich Lehrerinnen und Lehrer bei Entscheidungen ein?
- Wie kann ich für Lehrerinnen und Lehrer präsent und ansprechbar sein?
- Wie fördere ich Weiterbildung und pädagogischen Diskurs?
- Wie kann ich dazu beitragen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer von mir als Führungskraft individuell unterstützt fühlen?

Abbildung 6.2.4: Mögliche Leitfragen für Schulleitungen zur Auseinandersetzung mit Konzepten sozialer Unterstützung und transformationaler Führung in Schulleitungsqualifizierungen und Coachings

In Übungssequenzen und Simulationen, z.B. von Mitarbeitergesprächen (vgl. 8)) oder Konferenzen, sollten entsprechende Verhaltensweisen praktisch trainiert werden. Ein weiterer konkreter Ansatz, der sich der Förderung von transformationaler Führung im Rahmen eines sogenannten Persönlichkeitscoachings widmet, ist bei Riedelbauch und Laux (2011) beschrieben.

Auch wenn bei diesen Vorschlägen der Realisierungsmöglichkeit und dem Transfer in den Berufsalltag aufgrund des hohen Anspruchs, der sich mit diesen Führungskonzeptionen verbindet, erhebliche Bedeutung zukommen muss, geht es doch aus Sicht der vorliegenden Arbeit in erster Linie darum, die Idee, den „Geist“ und die Chancen und Potenziale zu vermitteln, die sich mit diesen Vorstellungen im Hinblick auf die starke multiplikatorische und inspirierende Wirkung solchen Führungsverhaltens für die Gestaltung von schulischem Wandel und die schulische Gesundheit zu verbinden scheinen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnten jedenfalls entsprechende Zusammenhänge zur Gesundheit der Schulleitungen (vgl. 5.1.5.2) und zur Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer, d.h. zu deren arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben (vgl. 5.2.3), nachgewiesen werden.

Die diesbezüglichen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollten weiterhin Eingang in aktuelle Initiativen zur Gesundheits- und Qualitätsförderung an Schulen finden, z.B. in das Programm „Gute gesunde Schule“ des Vereins Anshub.de (2011), das z.B. auch in Brandenburg etabliert wurde. Unabhängig von der inhaltlichen Erweiterung von Schulleitungsqualifizierungen sprechen die Resultate zur Bedeutung des schulischen Führungsverhaltens für die Lehrergesundheit ebenfalls dafür, den Umfang von Schulleitungsqualifizierungen sowie Supervisions- und Coachingmöglichkeiten explizit zum Thema Führung und Gesundheit zu erhöhen (siehe Anregung 9). Außerdem existiert damit ein weiteres Argument dafür, Führungskompetenzen sehr viel stärker im Rahmen der Rekrutierung von Schulleitungen zu berücksichtigen (vgl. zu einer ähnlichen Forderung die Bundesarbeitsgemeinschaft *SCHULEWIRTSCHAFT*, 2008). Weiterhin sollte Schulleitungen das Verfahren des Führungsfeedbacks flächendeckend zugänglich gemacht werden (siehe Anregung 12).

12) Führungsfeedback an Schulen implementieren

Mit dem Verfahren des Führungsfeedbacks (zur Beschreibung siehe auch 4.1) wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit hervorragende Erfahrungen gemacht, die sich auch in der positiven Bewertung durch die beteiligten Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen einer Evaluation des Verfahrens an den beteiligten Schulen in Baden-Württemberg und Hessen niederschlugen (vgl. ausführlich Laux, Manuskript in Vorbereitung). An der Evaluation nahmen die $n = 12$ Schulleitungen und insgesamt $n = 152$ ihrer Lehrerinnen und Lehrer teil. Alle Schulleitungen und 95 % der Lehrerinnen und Lehrer empfahlen dabei einen Einsatz des Verfahrens an weiteren Schulen. Der Mehrgewinn für die Schulleitungen bestand dabei vor allem in der Möglichkeit, das eigene Führungsverhalten besser einschätzen zu können, wertvolle Impulse für das eigene Führungsverhalten zu erhalten und der Glaube, dass sich dadurch das Führungsverhalten langfristig verbessert. Die Lehrerinnen und Lehrer sahen in dem Verfahren ebenfalls die Chance für die Führungskraft, dienliche Hinweise für das eigene Führungsverhalten zu bekommen, honorierten aber in erster Linie, dass die Lehrermeinung zum Führungsverhalten einbezogen wurde und erlebten das als enorme Wertschätzung durch die Schulleitung. Beide Seiten ergänzten diese Fragebogen-Resultate in einer offenen Frage um den Punkt, dass durch das Führungsfeedback vor allem eine Transparenz und Offenlegung der Meinungen zum Führungsverhalten erreicht wird, die in einer lösungsorientierten Reflexion über die Führungsbeziehung mündet. Neben diesen Äußerungen aus der Evaluation konnte bei der Durchführung der Auswertungsworkshops zusammen mit der Schulleitung und einer gewissen Anzahl Lehrerinnen und Lehrer zudem beobachtet werden, wie konstruktiv die Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den Schulleitungen ausfielen, was zum einen darauf zurückgeführt wurde, dass es sich – wie mehrfach ausgeführt – um recht „gute“ Schulleitungen gehandelt hat, zum anderen aber auch darauf, dass die Lehrerinnen und Lehrer, den Schulleitungen ihre Bereitschaft, sich ihrem Feedback zu stellen, sehr hoch anrechneten. Zum anderen zeigte sich in den Reaktionen der Schulleitungen, welcher motivierenden Effekt positive Rückmeldungen des Lehrerkollegiums zum Führungsverhalten der Schulleitung auf diese hatten, und welches Potenzial damit in dem Verfahren liegt, zu einem Gefühl von Anerkennung der Führungsleistung bei den Schulleitungen beizutragen.

Die Chance, die sich aus der Anwendung eines Führungsfeedbacks für Schulleitungen ergibt, wird zudem darin gesehen, dass auch dieses Verfahren dem Aufbau einer guten Führungsbeziehung zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium dient, wenn auch die individuelle Perspektive des Lehrers/der Lehrerin gegenüber der durchschnittlichen Meinung des Kollegiums in der Bedeutung zurücktritt. Gerade die Anonymität des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin kann aber zur Vertrauensbildung beitragen und den Einstieg in die persönliche Diskussion zum Führungsverhalten der Schulleitung z.B. im Rahmen nachfolgender Mitarbeitergespräche erleichtern. Zudem ist ein Führungsfeedback

mit relativ geringem zeitlichen Aufwand für die Schulleitung verbunden – im Unterschied beispielsweise zu Einzelgesprächen mit den Lehrerinnen und Lehrern.

Auch das Instrument des Führungsfeedbacks wird in einigen Publikationen zur Personalentwicklung an Schulen bereits inklusive Ablaufvorschlägen vorgestellt (z.B. Buhren & Rolff, 2002; Doppke & Richter, 2002). Aus Sicht der vorliegenden Arbeit werden dabei insbesondere folgende Empfehlungen ergänzt, die sich nur zum Teil in bisherigen Veröffentlichungen finden: Zum einen ist es nötig, einen einheitlichen schulübergreifenden Fragebogen zum Führungsverhalten von Schulleitungen zu entwickeln, der die relevanten Führungsdimensionen enthält, wie sie sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit herauskristallisiert haben. Der hier verwendete Fragebogen kann dafür eine gute Grundlage sein, sollte aber um weitere Aspekte ergänzt werden (z.B. um die Bewältigung administrativer Aufgaben) (siehe dazu auch 6.1.1.2.1). Es hat sich zudem bewährt, den Auswertungsworkshops durch eine externe, neutrale Moderation begleiten zu lassen. Selbst bei den Schulleitungen der vorliegenden Arbeit, die grundsätzlich gut abschnitten, war es sinnvoll, den Workshop nicht durch diese moderieren zu lassen. Für die Schulleitungen waren die Rückmeldungen durch das Kollegium in höchstem Maße selbstwertrelevant und persönlich bedeutsam, was den Schulleitungen die Navigation durch den Workshop erschweren würde. Die externe Moderation ermöglichte es beispielweise, Wortmeldungen zu steuern, auf ausgewogene Redeanteile zwischen Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrern zu achten, zu einer Strukturierung und Konkretisierung von Vorschlägen beizutragen und an einigen Stellen vermittelnd einzuschreiten. Eine Moderation durch einen Angehörigen des Personalrats oder eine neutrale Person des Kollegiums erscheint aufgrund von deren Befangenheit ebenfalls wenig sinnvoll zu sein. Aus diesem Grund wird nachdrücklich eine schulexterne Moderation (z.B. durch den zuständigen Schulpsychologen, einen Supervisor, Coach oder privaten Anbieter) nahelegt, auch wenn dies mit der Auflage verbunden ist, entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen und den Schulleitungen zugänglich zu machen (vgl. Anregung 9)).

Perspektivisch könnte das Verfahren des Führungsfeedbacks zu einem 360°-Feedback ausgebaut werden, bei dem die Schulleitung nicht nur Feedback von ihrem Kollegium, sondern auch von Eltern, Schülern, Ansprechpartnern in Regierungspräsidium, Schulamt etc. erhält. Das Potenzial für eine solche Erweiterung des Verfahrens ergibt sich unmittelbar aus der Überlegung, dass ein „Rundum-Feedback“ auch mehr Potenzial für eine „Rundum-Anerkennung“ birgt und damit diesem Bedürfnis der Schulleitungen, wie es in der vorliegenden Arbeit festgestellt wurde, entgegenkommt. Und auch Warwas (2008) konnte zeigen, dass Schulleitungen vor allem die Facetten des „Feedback-Defizits“, d.h. mangelnde positive Rückmeldung sowie fehlende Erfolgserlebnisse und Anerkennung, als belastend erlebten. Ein 360°-Feedback, wie es in der Privatwirtschaft immer üblicher wird, wäre – darauf reagierend – die umfangreichste Form, Feedback zu erhalten.

13) Schulleitungen zu *Haltungsänderung* anregen: Den Anspruch an fortwährende Präsenz zurückschrauben und feste Auszeiten einrichten

Dieser spezielle Aspekt wird gesondert aufgeführt, weil hier ein Stellhebel identifiziert zu sein scheint, den die Schulleitungen ganz allein selbst in der Hand haben und der recht direkt der Neigung zu Überengagement entgegenwirken könnte. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit hatte sich die Ambivalenz dieses Aspekts der Schulleitungstätigkeit herausgestellt. Einerseits nämlich räumten sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrerinnen und Lehrer der Präsenz und Ansprechbarkeit der Schulleitung während des Schulalltags einen sehr großen Stellenwert ein (vgl. z.B. 5.1.5.1 und 5.2.1). Andererseits aber gaben Schulleitungen als Hauptursache für einen zu geringen Erholungswert von Pausen die ständigen sozialen Kontakte, Gespräche und Telefonate mit Lehrern, Eltern, Schülern, Unterbrechungen und Störungen an (vgl. 5.1.2.5). Eine hohe Präsenz und Ansprechbarkeit stand weiterhin einzig in negativem Zusammenhang zur Distanzierungsfähigkeit – einer entscheidenden Dimension, die bei zu geringer Ausprägung das Überforderungserleben im Sinne des bei den Schulleitungen besonders dominanten Risikomusters A kennzeichnet (vgl. 5.1.5.2). Aus Sicht der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Art hartnäckige und fast irrationale Überzeugung von Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrern, dass die durchgängig „offene Tür“ untrennbar mit dem Erfolg der Schulleitungstätigkeit verbunden sei. Aufgrund der identifizierten Nachteile für die Gesundheit der Schulleitungen wird hier zu einem Umdenken von Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrern angeregt – dahingehend, dass die Schulleitung nicht permanent ansprechbar sein muss, um dennoch für die Schulfamilie ein verlässlicher Ansprechpartner sein zu können. Daher wird Schulleitungen empfohlen, die Ergebnisse dieser Arbeit zum Anlass zu nehmen, um mit ihren Kollegien und den Eltern individuell pro Schule feste Auszeiten von der Präsenz, d.h. eine zeitweise „geschlossene Tür“, und Regelungen dafür zu vereinbaren. Das kann z.B. nachmittags sein oder an einem festen Tag in der Woche ganztags. In dieser Zeit wäre die Schulleitung nur in Notfällen zu sprechen oder zu stören. Die Schulleitung sollte diese Phasen nutzen, um einerseits in Ruhe und eigenem Rhythmus an Themen weiterzuarbeiten, andererseits aber explizit, um sich Pausen zu genehmigen und diese nach individuellen Bedürfnissen zu gestalten (z.B. auch durch ein Verlassen der Schule). Auch dieser Aspekt kann dem Thema „Autonomie“, das für die Schulleitungstätigkeit so wichtig zu sein scheint, zugeordnet werden: Hier geht es um eine Autonomie, die es möglich machen muss, sich selbst Freiräume zu genehmigen.

6.2.2.3 *Konkrete Handlungsimpulse für Schulleitungen*

Abschließend seien in Anknüpfung an Anregung 13 (siehe 6.2.2.2) noch zwei weitere Anregungen für Schulleitungen aufgeführt, die der persönlichen Priorisierung der Autorin der vorliegenden Arbeit entsprechen und – ungeachtet langwieriger Diskussions- und Realisierungsphasen zu verhältnis- oder verhaltensorientierter Maßnahmen – sofort in die Tat umgesetzt werden können, um sowohl für die

eigene Gesundheit als auch die Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer Sorge zu tragen. Weitere Informationen und praktische Hinweise zu den Impulsen finden sich unter 6.2.2.1 und 6.2.2.2.

- (1) Nutzen Sie Ihre Entscheidungs- und Handlungsspielräume und bauen Sie sie – wo es möglich ist – aus!
- (2) Sorgen Sie für eine ausgewogene Mischung Ihrer Präsenz und Abgrenzung im Schulalltag!
- (3) Bemühen Sie sich um eine persönliche Führungsbeziehung zu den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und schaffen Sie ein Klima gegenseitiger Unterstützung!

Abbildung 6.2.5: Drei konkrete Handlungsimpulse für Schulleitungen zur Förderung ihrer eigenen Gesundheit und der ihrer Lehrerinnen und Lehrer

6.2.2.4 *Ableitungen für die Schulleitungspraxis im Überblick*

Die Ableitungen für Schulleitungspraxis, die sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ergeben, sind im Folgenden noch einmal überblicksartig zusammengestellt. Für detaillierte Ausführungen sei auf die vorangegangenen Punkte 6.2.2.1 bis 6.2.2.3 verwiesen.

Tabelle 6.2.1: Ableitungen für die Schulleitungspraxis im Überblick

Nr.	Ableitungen für die Schulleitungspraxis
<i>Anregungen zur Verhältnisprävention</i>	
(1)	Neuerungen auf das Notwendige reduzieren und nachhaltigen Wandel ermöglichen
(2)	Realistische Erwartungen an Schulleitungen richten und Anerkennung aussprechen
(3)	Arbeitsbedingungen von Schulleitung für identifizierte Fokusgruppen verbessern
(4)	Bundesland- und schultypübergreifenden runden Tisch „Rahmenbedingungen von Schulleitung im Hinblick auf die Schulleitungsgesundheit“ ins Leben rufen
(5)	Unterrichtsverpflichtung reduzieren
(6)	Von administrativen Aufgaben entlasten
(7)	Autonomie insbesondere im sozial-interaktiven Bereich mit den Lehrerinnen und Lehrern erweitern (d.h. bei Auswahl, Einstellung und Beurteilung sowie innerschulischer Arbeitsorganisation und kollegialer Zusammenarbeit)
(8)	Mitarbeitergespräche zur Gestaltung individueller Führungsbeziehungen systematisch etablieren
(9)	Mehr Ressourcen für die Qualifizierung und Unterstützung von Schulleitungen in der Praxis bereit stellen
<i>Anregungen zur Verhaltensprävention</i>	
(10)	Trainingseinheiten „Schulleitungen stärken“ zur Belastungsbewältigung anbieten
(11)	Konzepte sozialer Unterstützung und transformationaler Führung in Schulleitungsqualifizierungen und Coachingansätze aufnehmen
(12)	Führungsfeedback an Schulen implementieren

-
- (13) Schulleitungen zu Haltungänderung anregen: Den Anspruch an fortwährende Präsenz zurückschrauben und feste Auszeiten einrichten
-

Konkrete Handlungsimpulse für Schulleitungen

- (1) Nutzen Sie Ihre Entscheidungs- und Handlungsspielräume und bauen Sie sie – wo es möglich ist – aus!
- (2) Sorgen Sie für eine ausgewogene Mischung Ihrer Präsenz und Abgrenzung im Schulalltag!
- (3) Bemühen Sie sich um eine persönliche Führungsbeziehung zu den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und schaffen Sie ein Klima gegenseitiger Unterstützung!
-

7 Fazit

Entscheidender Anlass dieser Arbeit war der aktuell zu beobachtende enorme Wandel der Schulleiterrolle (Rolff, 2009), der mit zahlreichen neuen Aufgabengebieten und hohen Anforderungen an die Schulleitungen einhergeht (Huber, 2008), gleichzeitig aber noch mit zu wenig Forschungsaktivität zu deren Wohlbefinden und Gesundheit verbunden ist. Aufbauend auf den dargestellten bisherigen empirischen Untersuchungen zur Schulleitungsgesundheit konnte die vorliegende Arbeit diese Forschungslandschaft um wesentliche und vielfältige Erkenntnisse zur Gesundheit von fast 500 Schulleitungen in Baden-Württemberg und Brandenburg bereichern, Ansatzpunkte für weitere Forschung definieren, Hinweise für die Theoriebildung zur Schulleitungsgesundheit geben und Handlungsempfehlungen zur Unterstützung der Schulleitungspraxis ableiten. Darüber hinaus wurden mit der Durchführung von Führungsfeedbacks bei zwölf Schulleitungen und über 300 ihrer Lehrerinnen und Lehrer und ihrer aufwändigen mehrebenenanalytischen Auswertung erste Schritte getan, um die Bedeutung von Schulleitungen für die Lehrgesundheit hinsichtlich der relevanten Führungsverhaltensweisen zu spezifizieren.

Bei einer persönlichen Rückschau auf die vorliegende Arbeit, auf die Erfahrungen mit den Schulleitungen und Kollegien und auf das Gesamtbild der Ergebnisse der Befragung erweist sich der Beruf Schulleitung grundsätzlich als ein Beruf mit einem erstaunlichen und bemerkenswerten Potenzial und zwar in mehrerlei Hinsicht: Zum einen scheint er aufgrund seiner prinzipiellen Charakteristika, d.h. insbesondere aufgrund seiner ihm innewohnenden genuinen Möglichkeit, Schule zu gestalten, und aufgrund seiner Vielseitigkeit und seines Abwechslungsreichtums mit großer Wahrscheinlichkeit für ein erfüllendes Berufsleben seiner Protagonisten, also der Schulleitungen, sorgen zu können. Zudem birgt er offenbar in besonderer Weise die Chance, ganz im Sinne der transformationalen Führung individuell positiv auf diejenigen, die unmittelbar von der Ausübung dieses Berufs als Lehrerinnen und Lehrer betroffen sind, einzuwirken, zu deren erfüllender Berufsausübung mit allen Konsequenzen für die Schüler und den Unterricht und damit zum Wandel innerhalb einer guten, gesunden Schule maßgeblich beizutragen. Damit der Beruf jedoch sein Potenzial voll entfalten kann, können als Essenz der vorliegenden Arbeit zwei Empfehlungen formuliert werden. Das sind: Mehr Freiraum und mehr individuelle Unterstützung.

Mehr Freiraum – weil sich in der vorliegenden Arbeit die besondere Bedeutung von wahrgenommener Autonomie, von Entscheidungs- und Handlungsspielraum für die Schulleitungstätigkeit und die Schulleitungsgesundheit so eindrücklich gezeigt hat. Dabei geht es zum einen darum, diesen Freiraum für Schulleitungen spürbar zu erweitern (z.B. bei der Auswahl und Einstellung von Lehrkräften). Außerdem ist es offenbar wichtig, Freiraum für andere Tätigkeiten als bisher zu ermöglichen (z.B. für einen intensiven Führungskontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern durch die Reduktion von Unter-

richtsverpflichtung und administrativen Aufgaben). Und schließlich ist jede Schulleitung aufgefordert, sich selbst Freiräume zu schaffen (z.B. durch eine Abkehr von ständiger Präsenz).

Mehr individuelle Unterstützung – weil sich in der vorliegenden Arbeit die subjektive Sicht der Lehrerinnen und Lehrer auf das Führungsverhalten und die soziale Unterstützung der Schulleitung als so bedeutsam für die Lehrergesundheit erwiesen haben und weil erste Hinweise signalisieren, wie unterstützend umgekehrt die Anerkennung durch die Lehrerinnen und Lehrer von der Schulleitung erlebt wird. Mit diesem Ergebnis verbindet sich die Anregung, in jeweils persönlich ausgestaltete Führungsbeziehungen zwischen Schulleitung und den Lehrerinnen und Lehrern zu investieren (z.B. durch eine systematische Etablierung von Mitarbeitergesprächen) und individuelle Bedürfnisse (z.B. hinsichtlich Wertschätzung) auszuhandeln.

Aus Sicht der vorliegenden Arbeit sind in den beiden Aspekten sehr wesentliche Ansatzpunkte konzentriert, denen – bei einer stärkeren Berücksichtigung in der aktuellen Schulwirklichkeit – die große Chance innewohnt, Schulleitungen für eine gesunde und kraftvolle Gestaltung von schulischem Wandel zu stärken. Diese Werkzeuge könnten Schulleitungen in besonderer Weise unterstützen, den gemeinsamen „Gesamtgeist“ einer Schule im Sinne des Reformpädagogen Hugo Gaudigs (1917, S. 243; zitiert nach Rosenbusch, 2005, S. 103) zu verwirklichen, der die persönlichen Kräfte aller Beteiligten freisetzt und fruchtbar macht.

Mit der vorliegenden Arbeit ist die Hoffnung verbunden, die beiden genannten Wirkgrößen, Freiraum und individuelle Unterstützung, ein Stück zu bewegen – durch die nachdrückliche Anregung zur Fortsetzung der Diskussion um schulische Freiräume und durch die vorliegende Arbeit selbst, die sehr gerne als Ausdruck von Unterstützung und Anerkennung gegenüber Lehrern und Lehrerinnen, besonders aber gegenüber Schulleitungen und ihrer Leistung verstanden werden darf.

Literaturverzeichnis

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Kapitel 5: Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117-155). Weinheim: Beltz.
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Arold, H. (2004). 5. Beanspruchungsmuster und Intervention. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 104-123). Weinheim: Beltz.
- Atwater, L. E. & Yammarino, F. J. (1997). Self-other rating agreement: A review and model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 15, 121-174.
- Badura, B. (2008). Auf dem Weg zu guten, gesunden Schulen – Was Schulen von Unternehmen lernen können. In G. Brägger, N. Posse & Israel, G. (Red.), *Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule* (S. 97-170). Bern: hep.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Technical report, leader form, rater form, and scoring key for MLQ form 5x-short*. Binghamton: Mind Garden.
- Bauer, K.-O. & Kanders, M. (1999). Belastung und Beanspruchung von Schulleitungsmitgliedern. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheit und Schulentwicklung* (S. 140-150). Stuttgart: Raabe.
- Baumert, J. & Leschinsky, A. (1986). Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 247-266.
- Behr, M., Valentin, U. & Ramos-Weisser, C. (2003). Arbeitsbelastung von Schulleitungen. *Pädagogische Führung*, 14 (4), 210-213.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bickel, R. (2007). *Multilevel Analysis for Applied Research. It's Just Regression!* New York: The Guilford Press.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarbeitet Aufl.). Berlin: Springer.

- Böttcher, J.-U. (2006). *Geld liegt auf der Straße. Fundraising und Sponsoring für Schulen* (Reihe Schulmanagement konkret, Bd. 6). München: Luchterhand.
- Brägger, G. & Bucher, B. (2008). Ressourcenorientierte Personalentwicklung – Integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung als Führungsaufgabe der Schulleitung. In G. Brägger, N. Posse, Israel, G. (Red.), *Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule* (S. 305-388). Bern: hep.
- Brägger, G., Posse, N. & Israel, G. (Red.). (2008). *Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule*. Bern: hep.
- Brinkmann, R. D. (1998). *Vorgesetzten-Feedback. Rückmeldung zum Führungsverhalten*. Heidelberg: Sauer.
- Brutus, S., Fleenor, J. W. & London, M. (1998). Does 360-degree feedback work in different industries?. A between-industry comparison of the reliability and validity of multi-source performance ratings. *Journal of Management Development*, 17 (3), 177-190.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Die Leitung kleiner Schulen*. Stuttgart: Raabe.
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse* (11., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT (Hrsg.). (2008). *Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen. Eine Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* [Broschüre]. Köln.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, & Coping*, 9 (3), 261-275.
- Carless, S. A., Mann, L. & Wearing, A. J. (1998). Leadership, managerial performance and 360-degree feedback. *Applied Psychology: An International Review*, 47 (4), 481-496.

- Dauenheimer, D., Stahlberg, D., Frey, D. & Petersen, L.-E. (2002). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (2. Auflage, Bd. 3, S. 159-190). Bern: Huber.
- Deister, W. (2005). *Der 48-Stunden-Tag. Zeitmanagement für Schulleitungen*. (Reihe Schulmanagement konkret, Bd. 6). München: Luchterhand.
- Dick, R. van (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, Reihe Psychologie, Bd. 2). Marburg: Tectum.
- Dick, R. van & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 34-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dick, R. van, Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 55-64.
- Dick, R. van, Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2005). Mehrebenenanalysen in der Organisationspsychologie: Ein Plädoyer und ein Beispiel. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49 (1), 27-34.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim: Juventa.
- Döbrich, P., Huck, W. & Roth, S. (1995). *Zur Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Bericht über eine Pilotstudie*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Doppke, M. & Richter, T. (2002). *Grundlagen der Personalentwicklung I. Personalführung Jahresgespräche Führungsfeedback* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 101). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dubs, R. (2004). Leadership von Schulleitungspersonal zwischen Ideal und Realität. In R. Arnold & C. Giese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen* (S. 13-24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102-176). Weinheim: Beltz.

- Dubs, R. (2008). Die Führung von kleinen Schulen. Die Leadership macht den Unterschied. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Die Leitung kleiner Schulen* (S. 19-32). Stuttgart: Raabe.
- Eckinger, L. (2008). Begrüßung. In Verband Bildung und Erziehung e.V. (Hrsg.), *Schulleitertag 2008. Führungshandeln in der Schule – Konsequenzen im Kontext von eigenverantwortlicher Schule. Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 25./26. September 2008.* (S. 23-28). Mainz.
- Ender, B. & Strittmatter, A. (2001). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Enders, C. K. & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12 (2), 121-138.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Felfe, J. & Gohl, K. (2003). Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 7.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Fydrich, T. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention* (S. 79-104). Göttingen: Hogrefe.
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 185-203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieske, M. & Harazd, B. (2009). Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zur Lehrergesundheit. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff, *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung* (S. 13-43). Köln: LinkLuchterhand.
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L. & Burke, R. J. (1994). The Relationship between Social Support and Burnout Over Time in Teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9 (2), 219-230.

- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: LinkLuchterhand.
- Harazd, B., Gieske, M., Gerick, Julia & Rolff, H.-G. (2009). 3. Lehrergesundheit und Schulleitung: Ergebnisse des Forschungsprojekts. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff, *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung* (S. 44-103). Köln: LinkLuchterhand.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Kapitel 6: Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157-187). Weinheim: Beltz.
- Heyse, H. (2005). Lehrergesundheit – eine gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften, Kollegien und Schulleitungen. *Lehren und Lernen*, 8/9, 39-53.
- Hofmann, J. & Gruner, P. (2002). Arbeiten mit Berufsbiografien – Schulleitungsfortbildung in Brandenburg. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 129-143). Opladen: Leske und Budrich.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modell 'Selbstständige Schule' in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Kronach: Carl Link, Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G. (2002). Trends in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausgewählte Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung - Forschung und Qualifizierung* (S. 215-233). Opladen: Leske und Budrich.
- Huber, S. G. (2008). Das Bild des Schulleiters/der Schulleiterin in einer eigenverantwortlichen Schule. In Verband Bildung und Erziehung e.V. (Hrsg.), *Schulleitertag 2008. Führungshandeln in der Schule – Konsequenzen im Kontext von eigenverantwortlicher Schule. Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 25./26. September 2008*. (S. 29-46). Mainz.
- Huber, S. G. (2010a). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Internationale Trends, die Frage der Zuständigkeit und Anregungen für Deutschland. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung I. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 168-180). Köln: Carl Link.
- Huber, S. G. (2010b). Steuergruppen – Unterstützung im Schul(entwicklungs)management. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung I. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 246-262). Köln: Carl Link, Wolters Kluwer Deutschland.

- Hurrelmann, K. & Settertobulte, W. (2008). Gesundheitliche Ressourcen und Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen. In G. Brägger, N. Posse, Israel, G. (Red.), *Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule* (S. 55-95). Bern: hep.
- Jehle, P. & Schmitz, E. (2007). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 160-184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jeserich, W. (1996). Ohne Feedback keine Optimierung des Führungsprozesses. In Arbeitskreis Assessment Center e.V. (Hrsg.), *Assessment Center als Instrument der Personalentwicklung* (S. 104-118). Hamburg: Windmühle.
- Kanders, M. & Rösner, E. (2006). I Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrervermeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14, S. 11-48). Weinheim: Juventa.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule. Übereinstimmung und Unterschiede zwischen Männern und Frauen in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kieschke, U. (2004). 4. Beanspruchung in der Veränderung. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 88-103). Weinheim: Beltz.
- Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2007). Kapitel 2: Arbeits-Bewertungscheck für Lehrkräfte (ABC-L). In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 45-61). Weinheim: Beltz.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161-173.
- Knapp, R., Neubauer, W. F. & Wichterich, H. (2004). *Dicke Luft im Lehrerzimmer. Konfliktmanagement für Schulleitungen*. (Reihe Schulmanagement konkret, Bd. 2). München: Luchterhand.
- Kranz, T. (2007). *Das Führungsverständnis angehender Schulleiterinnen und Schulleiter*. Norderstedt: Books on Demand.
- Krause, A., Schübach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.). (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Krause, A., Bäuerle, F. & Dorsemagen, C. (2008). RHIA-Unterricht: Psychische Belastungen erfassen und reduzieren. In A. Krause, H. Schübach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 75-99). Wiesbaden: Gabler.

- Krause, A. & Dorsewagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastrungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2004). 3. Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 72-87). Weinheim: Beltz.
- Laireiter, A. (1993). Begriffe und Methoden der Netzwerk- und Unterstützungsforschung. In A. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde* (S. 15-44). Bern: Huber.
- Laux, A. (2002). *Der Führungs-Stil-Fragebogen (FSF). Weiterentwicklung, Validierung und praktischer Einsatz eines situativen Fragebogens zu Führungsfeedback*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Laux, A.. *Evaluation von Führungsfeedback an Gymnasien in Baden-Württemberg*. Manuskript in Vorbereitung.
- Laux, A., Ksienzyk-Kreuziger, B. & Kieschke, U. (2007). Kapitel 4: Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung an der Schule. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 93-115). Weinheim: Beltz.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, R. T. & Ashfort, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 199-215.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. & Genge, M. (1996). Chapter 22: Transformational School Leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Hrsg.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (S. 785-840). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Littrell, P. C. & Billingsley, B. S. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial & Special Education*, 15 (5), 297-311.
- Lohmann, A. (2009). Das Bild stimmt, aber es fehlt der Rahmen. Politische Versäumnisse erschweren neue Aufgaben der Schulleitung. *Pädagogische Führung*, 1, 4-7.

- Lohmann, A. (2010). Wie selbstständig soll Schule sein? Wie eigenverantwortlich kann Schule sein? In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung I. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 82-95). Köln: Carl Link, Wolters Kluwer Deutschland.
- Longenecker, C. O. & Gioia, D. A. (1992). The executive appraisal paradox. *Executive*, 6 (2), 18-28.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- Meyer, H. (1980). Self-appraisal of Job Performance. *Personnel Psychology*, 33, 291-295.
- Miller, R. (2010). *Selbst-Coaching für Schulleiterinnen und Schulleiter* (3., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Miller, S. (2002). Der berufliche Werdegang von Schulleiterinnen – Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 33-44). Opladen: Leske und Budrich.
- Münch, J. (2004). Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen von Führungshandeln in selbständigen Schulen. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen* (S. 25-40). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren GmbH.
- Mummendey, H. D. (2003). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (4. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Neulinger, K. U. (1990). *Schulleiter – Lehrereelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Nezlek, J. B., Schröder-Abé, M. & Schütz, A. (2006). Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. Vorteile und Möglichkeiten der Mehrebenenmodellierung mit Zufallskoeffizienten. *Psychologische Rundschau*, 57 (4), 213-223.
- Nilsen, D. & Campbell, D. P. (1993). Self-observer rating discrepancies: Once an overrater, always an overrater? *Human Resource Management*, 32, 265-281.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*.
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Arbeits- und organisationspsychologische Perspektiven* (S. 47-74). Wiesbaden: Gabler.
- Olbrich, H. (1997). *Schulleitung – eine psychologische Herausforderung?*. Stuttgart: Raabe.

- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 598-609.
- Paulus, P. & Schumacher, L. (2008). Gute gesunde Schule – Lehrergesundheit als zentrale Ressource. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 133-158). Wiesbaden: Gabler.
- Pfeiffer, H. (2002). Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte und Perspektiven. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 21-31). Opladen: Leske und Budrich.
- Posse, N. & Brägger, G. (2008). Wege zur guten, gesunden Schule – Argumente und Handlungskonzepte einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung. In G. Brägger, N. Posse & Israel, G. (Red.), *Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule* (S. 19-54). Bern: hep.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann W. & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden* (Bd. 2, 2. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Rathgeber, K. (2005). *270°-Beurteilung von Führungsverhalten: Interperspektivische Übereinstimmung und ihr Zusammenhang mit Erfolg – eine Befragung in der Automobilindustrie*. Dissertation. TU Chemnitz. Zugriff am 4.7.2011 [http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend\[id\]=5041](http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend[id]=5041)
- Rathgeber, K. & Jonas, K. (2003). Transformationale Führung. Mehr Leistung, weniger Stress? In P. Creutzfeldt (Hrsg.), *Die gesunde Organisation. Grundlagen, Konzepte, Praxis*. (S. 55-75). Düsseldorf: VDM.
- Raudenbush, S., Bryk, A. S. & Congdon, R. (2009). *HLM 6. Hierarchical linear and non-linear modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Regenthal, G. (2005). *Schulen stellen sich dar. Präsentation und Profilierung der Schule durch Öffentlichkeitsarbeit*. (Reihe Schulmanagement konkret, Bd. 5). München: Luchterhand.
- Regenthal, G. (2008). *Wie soll ich das nur alles schaffen? Schulleitungscoaching für die neuen Anforderungen*. (Reihe Schulmanagement konkret, 2. Auflage). München: LinkLuchterhand.
- Riedel, K. (1998). *Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. (Reihe Beiträge zur Schulentwicklung). Neuwied: Luchterhand.
- Riedelbauch, K. & Laux, L. (2011). *Persönlichkeitscoaching. Acht Schritte zur Führungsidentität*. Weinheim: Beltz.
- Roberts, J. K. & Monaco, J. P. (2006, April). *Effect size measures for the two-level linear multilevel model*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.

- Rolff, H.-G. (2009). Einleitung: Schulleitung im Wandel – neue Konzepte von Führung, Management und Steuerung. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung* (S. 1-12). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Rolff, H.-G. & Rolff, K. (2008). Gesundheitsförderung und Lernqualität – Schulkultur, Schulklima und schulische Leistungen. In G. Brägger, N. Posse & Israel, G. (Red.), *Bildung und Gesundheit* (S. 253-304). Bern: hep.
- Rosemann, B. (2010). Führungstheorien. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung I. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 181-186). Köln: Carl Link, Wolters Kluwer Deutschland.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Köln: Luchterhand.
- Rosenbusch, H. S. (2009). Schule und Schulverwaltung – eine organisationspädagogische Perspektive. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (2., durchgesehene Auflage, S. 217-228). Frankfurt am Main: Lang.
- Rosenbusch, H. S. & Huber, S. G. (2002). Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 111-128). Opladen: Leske und Budrich.
- Rosenbusch, H. S. & Warwas, J. (2010). Schulleitung als Profession. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung I. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 15-26). Köln: Carl Link, Wolters Kluwer Deutschland.
- Rosenbusch, H. S., Braun-Bau, S. & Warwas, J. (2006). *Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen. Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung*. Bamberg: Universität, Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement.
- Rosenfeld, P., Giacalone, R. A. & Riordan, C. A. (1995). *Impression management in organizations. Theory, measurement, practice* (2nd edition). London: Routledge.
- Rosow, W. (2008). Quo vadis Schulleitung? *b:sl.Beruf: Schulleitung*, 2, 6-7.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2007a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zur Einführung in das Studienbuch. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 7-10). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2007b). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 249-266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 12, S. 111-125.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2004a). 1. Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 15-40). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2004b). 2. Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 41-71). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2004c). 7. Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 141-156). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger. 1. Auflage. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Mödling: Schuhfried Ges.m.b.H.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18 (3), 151-163.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2003). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Mödling: Schuhfried Ges.m.b.H.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007a). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf – Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007b). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 244-268.

- Schäffer-Külz, U. & Konradt, U. (2009). *Schulmanagement-Handbuch. Personal fördern. Personalerhaltung, Konfliktmanagement, Gesundheitsmanagement* (Bd. 130). München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Seyfried, K. (2010). *Versorgung mit Schulpsychologie – Vergleichszahlen der Länder. Aktuelle Zahlen 2010*. Sektion Schulpsychologie im Berufsverband deutscher Psychologinnen und Psychologen. Zugriff am 4.7.2011 http://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/2010/2010_versorgungszahlen_schulpsychologie.pdf
- Shieh, Y.-Y. & Fouladi, R. T. (2003). The Effect of Multicollinearity on Multilevel Modeling Parameter Estimates and Standard Errors. *Educational and Psychological Measurement*, 63 (6), 951-985.
- Sommer, D., Altenstein, C., Kuhn, D. & Wiesmann, U. (2006). *Gesunde Schule: Gesundheit – Qualität – Selbstständigkeit*. Frankfurt am Main: Mabuse.
- Sosik, J. J., Avolio, B. J. & Jung, D. I. (2002). Beneath the mask: Examining the relationship of self-presentation attributes and impression management to charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 217-242.
- Sosnowsky, N. (2007). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 119-139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiewak, M. (2009, 24. September). Täglich nachsitzen. Ob eine Schule erfolgreich ist, darüber entscheidet vor allem die Leitung. Ein Tag im Leben einer Schuldirektorin. *Die Zeit*, S. 41-42.
- Sroka, W., Isermann, K. & Spasić, R. (2006). *Arbeitsbelastung der Leitungen der MoSeS-Schulen im Vergleich zu der anderer Schulen. Bericht im Rahmen der Zwischenevaluation*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Storath, R. (1995). *"Praxisschock" bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter*. Neuwied: Luchterhand.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W. & Nagy, G. (2009). Within-School Social Comparison: How Students Perceive the Standing of Their Class Predicts Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 853-866.
- Verein Anschub de. *Programm für die gute gesunde Schule*. Zugriff am 4. 7. 2011 <http://www.anschub.de/startseite/index.html>.

- Wagner, C. (2009). Einzelschulische Qualitätsentwicklung durch Führung und Management? In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (2. durchgesehene Auflage, S. 345-366). Frankfurt am Main: Lang.
- Warwas, J. (2008). Belastungserleben schulischer Führungskräfte – Welche Rolle spielt das individuelle Zeitmanagement? In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht* (S. 149-169). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 12 (3), 475-498.
- Werle, P. (2001). *Zum beruflichen Selbstkonzept des Schulleiters. Eine Untersuchung zum beruflichen Selbstbild und Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie deren Bedürfnisse und Erwartungen an die Schulleiterfortbildung*. Saarbrücken: Conte.
- Wicki, W. & Bürgisser, T. (Hrsg.). (2008). *Praxishandbuch Gesunde Schule. Gesundheitsförderung verstehen, planen, umsetzen*. Bern: Haupt Berne.
- Winterhager-Schmid, L., Pauselius, A., Hiller, U. & Trenn, M. (1997). *Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition*. Weinheim: Juventa.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim: Juventa.
- Wissinger, J. (2002). Schulleitung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 45-61). Opladen: Leske und Budrich.
- Wissinger, J. & Huber, S. G. (2002). Schulleitung als Gegenstand von Forschung und Qualifizierung – Eine Einführung. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 9-18). Opladen: Leske und Budrich.
- Wülser, M. (2008). Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 101-131). Wiesbaden: Gabler.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.2.1: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung (leicht modifiziert durch die Autorin der vorliegenden Arbeit) (vgl. Krause & Dorsewagen, 2007, S. 59).....	33
Abbildung 2.2.2: Unterstützungskonstrukte aus Rothland (2007b, S. 251; bezugnehmend auf Laireiter, 1993, S. 28, und Fydrich & Sommer, 2003, S. 82).....	47
Abbildung 2.2.3: Arten und Inhalte sozialer Unterstützung (aus Rothland 2007b, S. 252, nach Fydrich & Sommer, 2003, S. 84)	48
Abbildung 2.2.4: Ergebnisse der Literaturrecherche zu den Stichworten „Schulleitung Belastung“, „Schulleiter Belastung“ und „Schulleitung Gesundheit“ im Online Katalog der Humboldt-Universität zu Berlin (Zugriff am 3.1.2011, http://opac.hu-berlin.de/F/?func=file&file_name=find-b)	59
Abbildung 4.2.1: AVEM-Dimensionen mit Kurzbeschreibung und Beispielitems (aus Schaarschmidt, 2004a, S. 23)	106
Abbildung 4.2.2: AVEM-Muster (aus Schaarschmidt & Kieschke, 2007b, S. 21).....	107
Abbildung 4.2.3: Veranschaulichende Darstellung der AVEM-Muster (aus Schaarschmidt, 2004a, S. 29)	110
Abbildung 4.2.4: Faktoren/Skalen der finalen Zusammenstellung an Führungsfragen mit Itemanzahl und Beispielitems in der Fremdeinschätzungsversion	114
Abbildung 4.3.1: Gesamtübersicht über die Stichprobenstruktur	118
Abbildung 5.1.1: AVEM-Musterverteilungen der baden-württembergischen Schulleitungen und Lehrer	125
Abbildung 5.1.2: AVEM-Musterverteilungen der baden-württembergischen Schulleitungen ohne Führungsfeedback, mit Führungsfeedback und der Lehrer mit Führungsfeedback	127
Abbildung 5.1.3: AVEM-Profile der baden-württembergischen Schulleitungen und Lehrkräfte.....	129
Abbildung 5.1.4: AVEM-Musterverteilungen der brandenburgischen und baden-württembergischen Schulleitungen	131
Abbildung 5.1.5: AVEM-Profile der brandenburgischen und baden-württembergischen Schulleitungen	132
Abbildung 5.1.6: AVEM-Musterverteilung der Schulleiter und Schulleiterinnen	134
Abbildung 5.1.7: AVEM-Musterverteilungen der brandenburgischen und baden-württembergischen Schulleitungen, getrennt nach Geschlecht	135
Abbildung 5.1.8: AVEM-Musterverteilungen der Schulleiter und Schulleiterinnen, getrennt nach Bundesland.....	136
Abbildung 5.1.9: AVEM-Profile der Schulleiter und Schulleiterinnen	138
Abbildung 5.1.10: AVEM-Profile der Schulleiter und Schulleiterinnen aus Brandenburg sowie der Schulleiter und Schulleiterinnen aus Baden-Württemberg	139
Abbildung 5.1.11: AVEM-Profile der Schulleiter aus Brandenburg und aus Baden-Württemberg sowie der Schulleiterinnen aus Brandenburg und aus Baden-Württemberg	140
Abbildung 5.1.12: AVEM-Musterverteilung der brandenburgischen und baden-württembergischen Schulleitungen nach Jahren Tätigkeit als Schulleiter.....	142
Abbildung 5.1.13: AVEM-Musterverteilung der brandenburgischen und baden-württembergischen Schulleitungen nach Jahren Tätigkeit als Schulleiter, getrennt nach Geschlecht	144
Abbildung 5.1.14: AVEM-Musterverteilung der brandenburgischen und baden-württembergischen Schulleitungen nach Jahren Tätigkeit als Schulleiter, getrennt nach Bundesland	145
Abbildung 5.1.15: Verteilung der Schultypen nach Geschlecht	147
Abbildung 5.1.16: Verteilung der Schultypen nach Bundesland	147

Abbildung 5.1.17: AVEM-Musterverteilung der Schulleitungen nach Schultyp	148
Abbildung 5.1.18: AVEM-Musterverteilung der Schulleitungen nach Schultyp, differenziert nach Geschlecht.....	150
Abbildung 5.1.19: AVEM-Musterverteilung der Schulleitungen nach Schultyp, differenziert nach Bundesland.....	151
Abbildung 5.1.20: Anzahl Lehrer, differenziert nach Schultyp	152
Abbildung 5.1.21: Mittelwerte der wahrgenommenen Autonomie der Schulleitungen bei den einzelnen Autonomieaspekten, differenziert nach Bundesland.....	155
Abbildung 5.1.22: Mittelwerte der wahrgenommenen Autonomie der Schulleitungen bei den einzelnen Autonomieaspekten, differenziert nach Geschlecht.....	156
Abbildung 5.1.23: Mittelwerte der wahrgenommenen Gesamtautonomie der Schulleitungen über alle Autonomieaspekte hinweg, differenziert nach Bundesland und Geschlecht	158
Abbildung 5.1.24: Mittelwerte der wahrgenommenen Gesamtautonomie der Schulleitungen über alle Autonomieaspekte hinweg, differenziert nach Schultypen.....	158
Abbildung 5.1.25: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Gesamtautonomie (Summe über alle Autonomieaspekte hinweg)	159
Abbildung 5.1.26: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Gesamtautonomie (Summe über alle Autonomieaspekte hinweg) und dem Geschlecht.....	160
Abbildung 5.1.27: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Gesamtautonomie (Summe über alle Autonomieaspekte hinweg) und dem Bundesland.....	161
Abbildung 5.1.28: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Autonomie bei der Auswahl und Einstellung von Lehrern	164
Abbildung 5.1.29: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Autonomie bei der Beurteilung von Lehrer	164
Abbildung 5.1.30: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach dem Ausmaß ihrer wahrgenommenen Autonomie bei innerschulischer Arbeitsorganisation/ kollegialer Zusammenarbeit.....	165
Abbildung 5.1.31: AVEM-Profile der Schulleitungen, getrennt nach der wahrgenommenen Gesamtautonomie über alle Autonomieaspekte hinweg.....	166
Abbildung 5.1.32: Anzahl Unterrichtsstunden der Schulleitungen pro Woche	171
Abbildung 5.1.33: Mittelwerte Unterrichtsstunden der Schulleitungen pro Woche, differenziert nach Geschlecht und Bundesland.....	171
Abbildung 5.1.34: Mittelwerte Unterrichtsstunden der Schulleitungen pro Woche, differenziert nach Schultyp	172
Abbildung 5.1.35: AVEM-Musterverteilung nach Anzahl Unterrichtsstunden.....	173
Abbildung 5.1.36: Belastungserleben der Schulleitungen bei den einzelnen Arbeitsbedingungen	175
Abbildung 5.1.37: Belastungserleben der Schulleitungen bei ausgewählten Arbeitsbedingungen, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit.....	178
Abbildung 5.1.38: Eingeschätzter Erholungswert von Pausen, differenziert nach AVEM- Musterzugehörigkeit	181
Abbildung 5.1.39: Selbst eingeschätzte körperliche Verfassung der Schulleitungen, differenziert nach Bundesland und Geschlecht.....	183
Abbildung 5.1.40: Selbst eingeschätzte psychische Verfassung der Schulleitungen, differenziert nach Bundesland und Geschlecht.....	184
Abbildung 5.1.41: Eingeschätzte körperliche und psychische Verfassung der Schulleitungen, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit.....	186
Abbildung 5.1.42: Zukünftig erwartete Veränderungen bei der körperlichen Verfassung, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit.....	187

Abbildung 5.1.43: Zukünftig erwartete Veränderungen bei der psychischen Verfassung, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit.....	187
Abbildung 5.1.44: Eingeschätzte Auftretenshäufigkeit von körperlichen/psychischen Beschwerden	188
Abbildung 5.1.45: Eingeschätzte Auftretenshäufigkeit von körperlichen/psychischen Beschwerden, differenziert nach Bundesland.....	189
Abbildung 5.1.46: Eingeschätzte Auftretenshäufigkeit von körperlichen/psychischen Beschwerden, differenziert nach Geschlecht.....	190
Abbildung 5.1.47: Auftretenshäufigkeit der drei häufigsten Beschwerden, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit	193
Abbildung 5.1.48: Prozentuale Verteilung Krankentage zurückliegendes Kalenderjahr.....	196
Abbildung 5.1.49: Mittelwert Krankentage zurückliegendes Kalenderjahr, differenziert nach Bundesland und Geschlecht.....	196
Abbildung 5.1.50: Mittelwert Krankentage zurückliegendes Kalenderjahr, differenziert nach Schultypen.....	197
Abbildung 5.1.51: Mittelwert Krankentage zurückliegendes Kalenderjahr, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit	198
Abbildung 5.1.52: Berufsausübung bis zur Erreichung des gesetzlichen Pensionsalters, differenziert nach Bundesland und Geschlecht.....	200
Abbildung 5.1.53: Berufsausübung bis zur Erreichung des gesetzlichen Pensionsalters, differenziert nach Schultyp.....	201
Abbildung 5.1.54: Berufsausübung bis zur Erreichung des gesetzlichen Pensionsalters, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit.....	202
Abbildung 5.1.55: Erneute Wahl des Schulleiterberufs, differenziert nach Bundesland und Geschlecht	204
Abbildung 5.1.56: Erneute Wahl des Schulleiterberufs, differenziert nach Schultyp.....	205
Abbildung 5.1.57: Erneute Wahl des Schulleiterberufs, differenziert nach AVEM-Musterzugehörigkeit.....	206
Abbildung 5.1.58: Mittelwerte der Selbsteinschätzung der Schulleitungen auf den sechs Führungsskalen	208
Abbildung 5.1.59: Häufigkeitsverteilungen der Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Schulleitungen auf den sechs Führungsskalen.....	210
Abbildung 5.1.60: Mittelwerte der Selbsteinschätzung der Schulleitungen auf den sechs Führungsskalen, differenziert nach Bundesland und Geschlecht.....	211
Abbildung 5.1.61: AVEM-Musterverteilungen der Schulleitungen, differenziert nach der Ausprägung ihrer Selbsteinschätzung auf den sechs Führungsskalen.....	218
Abbildung 5.1.62: Anzahl der Nennungen der Schulleitungen auf die offene Frage „Was gelingt Ihnen bei der Leitung Ihrer Schule besonders gut? (bitte max. 3 Nennungen)“	221
Abbildung 5.1.63: Anzahl der Nennungen der Schulleitungen auf die offene Frage „Was möchten Sie in Ihrer Führungsarbeit vor allem noch verbessern? (bitte max. 3 Nennungen)“	222
Abbildung 5.1.64: Anzahl der Nennungen der Schulleitungen auf die offene Frage „Wo wünschen Sie sich in Ihrer Tätigkeit als Schulleiterin/Schulleiter am meisten Unterstützung? (bitte max. 3 Nennungen)“	223
Abbildung 5.2.1: Häufigkeitsverteilungen der Mittelwerte der Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer auf den sechs Führungsskalen	227
Abbildung 5.2.2: Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Schulleitungen mit Führungsfeedback und der vollständigen Fremdeinschätzungen durch ihre Lehrerinnen und Lehrer auf den sechs Führungsskalen.....	228
Abbildung 5.2.3: AVEM-Musterverteilungen der baden-württembergischen und hessischen Schulleitungen mit Führungsfeedback und der Lehrerinnen und Lehrer an ihren Schulen.....	230
Abbildung 5.2.4: AVEM-Profile der baden-württembergischen und hessischen Schulleitungen mit Führungsfeedback und der Lehrerinnen und Lehrer an ihren Schulen	231
Abbildung 5.2.5: AVEM-Musterverteilung der baden-württembergischen und hessischen Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen mit Führungsfeedback.....	233

Abbildung 5.2.6: AVEM-Profile der baden-württembergischen und hessischen Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen mit Führungsfeedback.....	233
Abbildung 5.2.7: AVEM-Musterverteilung der baden-württembergischen und hessischen Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen mit Führungsfeedback nach Lebensalter.....	235
Abbildung 5.2.8: Veranschaulichung der hierarchischen Datenstruktur.....	236
Abbildung 5.2.9: Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zur sozialen Unterstützung der Schulleitung und der bei den Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägten AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“.....	248
Abbildung 5.2.10: Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zur sozialen Unterstützung der Schulleitung und der bei den Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägten AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“.....	250
Abbildung 5.2.11: Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zur sozialen Unterstützung der Schulleitung und der bei den Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägten AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“.....	251
Abbildung 5.2.12: Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zur sozialen Unterstützung der Schulleitung und der bei den Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägten AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“.....	253
Abbildung 6.1.1: Graphische Darstellung der Korrelation zwischen den Mittelwerten der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens pro Schulleitung und ihrem Erfolgserleben (Skalensumme) im Beruf.....	299
Abbildung 6.1.2: Graphische Darstellung der Korrelation zwischen den Mittelwerten der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens pro Schulleitung und ihrem Erleben sozialer Unterstützung (Skalensumme).....	300
Abbildung 6.2.1: Entwurf einer theoretischen Skizze zur Schulleitungsgesundheit auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit.....	304
Abbildung 6.2.2: Empfehlungen für Fragen der Schulleitung in Mitarbeitergesprächen.....	315
Abbildung 6.2.3: Aufbau des Kurz-Trainingseinheiten für Schulleitungen zur Problem- und Stressbewältigung (ausführlicher siehe Laux et al., 2007, S. 104 ff.).....	317
Abbildung 6.2.4: Mögliche Leitfragen für Schulleitungen zur Auseinandersetzung mit Konzepten sozialer Unterstützung und transformationaler Führung in Schulleitungsqualifizierungen und Coachings.....	319
Abbildung 6.2.5: Drei konkrete Handlungsimpulse für Schulleitungen zur Förderung ihrer eigenen Gesundheit und der ihrer Lehrerinnen und Lehrer.....	323

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.2.1: Ergebnisse der Internetrecherche über Google (Zugriff am 5.1.2011, http://www.google.de/)	58
Tabelle 2.2.2: Zitierte empirische Forschungsarbeiten zur Schulleitungsgesundheit/-belastung in Deutschland im Überblick.....	62
Tabelle 4.3.1: Übersicht über die Kollegiumsgrößen und Fragebogenrückläufe bei den 12 Schulen/Schulleitungen, die sich an dem Führungsfeedback beteiligt haben.....	120
Tabelle 5.1.1: Multivariater Effekt des Faktors „Beruf“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen.....	128
Tabelle 5.1.2: Multivariater Effekt des Faktors „Bundesland“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen	132
Tabelle 5.1.3: Multivariater Effekt des Faktors „Geschlecht“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen	137
Tabelle 5.1.4: Multivariater Effekt der Faktoren „Geschlecht“ und „Bundesland“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen.....	140
Tabelle 5.1.5: Ergebnisse χ^2 -Tests AVEM-Muster und wahrgenommene Autonomie (eingeteilt in gleiche Perzentile „geringer“, „mittel“, „höher“) bei den einzelnen Autonomie-Aspekten.....	163
Tabelle 5.1.6: Multivariater Effekt der Faktoren „Geschlecht“, „Bundesland“ und „wahrgenommene Autonomie“ auf die 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen	167
Tabelle 5.1.7: Korrelationsmatrix der Partialkorrelationen zwischen der wahrgenommenen Autonomie (Gesamtsumme und Autonomieaspekte) und AVEM-Dimensionen (Skalensummen) unter Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „Bundesland“ als Kontrollvariablen.....	169
Tabelle 5.1.8: Multivariater Effekt des Faktors „AVEM-Musterzugehörigkeit“ auf das Belastungserleben bei fünf ausgewählten Arbeitsbedingungen	177
Tabelle 5.1.9: Univariater Effekt des Faktors „AVEM-Musterzugehörigkeit“ auf den Erholungswert von Pausen	181
Tabelle 5.1.10: Multivariater Effekt des Faktors „AVEM-Musterzugehörigkeit“ auf die körperliche und psychische Verfassung als abhängigen Variablen	185
Tabelle 5.1.11: Univariater Effekt des Faktors „AVEM-Muster-Zugehörigkeit“ auf die körperliche und psychische Verfassung als abhängigen Variablen	185
Tabelle 5.1.12: Multivariater Effekt der Faktoren „Geschlecht“ und „Bundesland“ auf die Beschwerden als abhängigen Variablen.....	191
Tabelle 5.1.13: Multivariater Effekt des Faktors „AVEM-Musterzugehörigkeit“ auf die drei am häufigsten auftretenden Beschwerden	192
Tabelle 5.1.14: Univariater Effekt des Faktors „AVEM-Muster-Zugehörigkeit“ auf die drei am häufigsten auftretenden Beschwerden	192
Tabelle 5.1.15: Korrelationsmatrix der Partialkorrelationen zwischen der Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens auf den einzelnen Führungsskalen und den AVEM-Dimensionen (Skalensummen) unter Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „Bundesland“ als Kontrollvariablen	213
Tabelle 5.1.16: Ergebnisse χ^2 -Tests AVEM-Muster und Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens (eingeteilt in „geringer“, „mittel“, „höher“) in den einzelnen Führungsskalen	218
Tabelle 5.2.1: Datengrundlage Mehrebenenanalyse: Verwendete Stichproben (komplette Fälle)	238
Tabelle 5.2.2: Korrelationsmatrix der Produkt-Moment-Korrelationen zwischen möglichen Prädiktoren (Mittelwerte der Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens der Schulleitungen auf den einzelnen Führungsskalen durch die Lehrerinnen und Lehrern; Alter und Geschlecht der Lehrerinnen und Lehrer) und abhängigen Variablen (Skalensummen der Lehrerinnen und Lehrer in den AVEM-Dimensionen)	240

Tabelle 5.2.3: Ergebnisse Nullmodelle Mehrebenenanalyse für die vier AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen	243
Tabelle 5.2.4: Ergebnisse Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ als abhängiger Variablen.....	247
Tabelle 5.2.5: Ergebnisse Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ als abhängiger Variablen.....	249
Tabelle 5.2.6: Ergebnisse Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ als abhängiger Variablen	250
Tabelle 5.2.7: Ergebnisse Mehrebenenanalysen für die AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ als abhängiger Variablen.....	252
Tabelle 5.3.1: Übersicht über die formulierten Hypothesen und den Grad ihrer Bestätigung	257
Tabelle 6.1.1: Wichtigste Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit im Überblick.....	302
Tabelle 6.2.1: Ableitungen für die Schulleitungspraxis im Überblick	323

Anhang

Anhang 1: Unterlagen Führungsfeedback

Anhang 2: Erhebungsinstrumente

Anhang 3: Stichprobendaten

Anhang 4: Ergebnisse

Anhang 1: Unterlagen Führungsfeedback (siehe Extra-Datei)

Anhang 1.1 Informationsmaterialien Führungsfeedback

Anhang 1.2 Ergebnisunterlagen Führungsfeedback (anonymisiertes Beispiel)

Anhang 2: Erhebungsinstrumente

- Anhang 2.1 Führungsfragen
- Anhang 2.2 Schulleiterfragebogen
- Anhang 2.3 Lehrerfragebogen

Anhang 2.1: Führungsfragen

a) Ursprüngliche Führungsfragen vor Faktorenanalyse: Skalen und Items

(Fremdeinschätzungsversion als Grundlage für die folgende Faktorenanalyse; für die Selbsteinschätzungsversion siehe Anhang 2.3)

Mein Schulleiter/meine Schulleiterin ...	
Innovationsförderung (orientiert an Fend, 1998)	
1	... ermutigt die Lehrerinnen/Lehrer zu originellen Ideen und Problemlösungsvorschlägen.
2	... ist neuen Ideen und Entwicklungen der pädagogischen Diskussion und Forschung gegenüber stets aufgeschlossen.
3	... sucht den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Institutionen, um Anregungen für die Verbesserung der eigenen pädagogischen Praxis zu erhalten.
Partizipation in der Entscheidungsfindung (orientiert an Fend, 1998)	
4	... diskutiert alle anstehenden wichtigen Entscheidungen freimütig und offen.
5	... entscheidet häufiger alleine, ohne das Kollegium zu Rate zu ziehen.
6	... tendiert dazu, die Meinung einer kleinen Gruppe von Lehrerinnen/Lehrern besonders zu berücksichtigen.
7	... nimmt in Sitzungen und Konferenzen alle Diskussionsbeiträge ernst.
Management sozialer Beziehungen (orientiert an Fend, 1998)	
8	... ist sehr darum bemüht, dass sich die Lehrerinnen/Lehrer an der Schule wohlfühlen.
9	... ist sehr darum bemüht, das soziale Klima im Kollegium zu verbessern.
10	... besitzt die Fähigkeit, aufkommende Frustrationen und Konflikte unter den Lehrerinnen/Lehrern auszugleichen.
11	... legt großen Wert auf Kooperation und Koordination von Aktivitäten zwischen Lehrerinnen/Lehrern.
12	... besitzt viel Einfühlungsvermögen in die Probleme und Schwierigkeiten der Lehrerinnen/Lehrer.
Organisation des Schulbetriebs (orientiert an Fend, 1998)	
13	... antizipiert kritische Situationen und Probleme und entschärft sie durch sachgerechte Entscheidungen.
14	... besitzt viel Gelassenheit und Humor im Umgang mit den täglichen Problemen und Konflikten.
15	... macht in Problemsituationen fast immer konstruktive Problemlösungsvorschläge.
16	... hat einen klaren Blick für das, was an der Schule zu tun ist.
17	... führt Besprechungen und Konferenzen effizient durch.
18	... delegiert Aufgaben gezielt an bestimmte Funktionsträger.
Zielgerichtete Führung (orientiert an Krüger, 1994; zitiert nach Bensen et al., 2002, S. 53)	
19	... arbeitet an der Entwicklung von langfristigen Zielen für die Schule.
20	... verweist oft auf die pädagogischen Ziele der Schule (z.B. wenn Entscheidungen über das Curriculum getroffen werden müssen).
21	... gibt in Konferenzen Gelegenheit, über die pädagogischen Ziele der Schule zu diskutieren.
22	... spricht über das Leitbild und die Vision unserer Schule mit Leuten außerhalb der Schule (Eltern, andere Schulen, Gemeinde usw.).
Visibilität (orientiert an Krüger, 1994; zitiert nach Bensen et al., 2002, S. 53)	
23	... ist bei außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schülerinnen/Schüler anwesend.
24	... nimmt sich Zeit, in den Pausen mit möglichst vielen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern zu sprechen.
25	... springt als Vertretung ein, wenn Lehrerinnen/Lehrer plötzlich verhindert sind.

Individuelle Lehrerbegleitung (orientiert an Krüger, 1994; zitiert nach Bensen et al., 2002, S. 53)

- 26 ... gibt den Lehrerinnen/Lehrern individuelle Hilfe und Beratung.
 27 ... löst Probleme, die eine Lehrerin/ein Lehrer mit ihrer/seiner Klasse hat, gemeinsam mit den Betroffenen.
 28 ... lässt die Lehrerinnen/Lehrer spüren, dass sie mit Problemen und Fragen auf ihn/sie zu-
 kommen können.
 29 ... steht auch bei Fehlern und in schwierigen Situationen zu den Lehrerinnen/Lehrern.

Feedback (orientiert an Krüger, 1994; zitiert nach Bensen et al., 2002, S. 53)

- 30 ... sorgt dafür, dass außerordentliche Leistungen von Lehrerinnen/Lehrern im Kollegium be-
 kannt werden.
 31 ... lobt Lehrerinnen/Lehrer persönlich für ihren Einsatz oder ihre Leistungen bei der Aus-
 übung ihrer Aufgaben.
 32 ... äußert Lehrerinnen/Lehrern gegenüber konstruktiv Kritik.
 33 ... ermutigt die Lehrerinnen/Lehrer dazu, Kritik offen anzusprechen.

Förderung von Fort- und Weiterbildung (orientiert an Krüger, 1994; zitiert nach Bensen et al., 2002, S. 53)

- 34 ... informiert die Lehrerinnen/Lehrer über Möglichkeiten der Weiterbildung.
 35 ... regt Lehrerinnen/Lehrer dazu an, an Weiterbildungen teilzunehmen.
 36 ... räumt in Konferenzen Zeit dafür ein, dass die Lehrerinnen/Lehrer Informationen
 über Weiterbildungsangebote austauschen können.

Transformationale Führung (orientiert an Bass & Avolio, 1995; Felfe & Goihl, 2003)*Motivation/Charisma*

- 37 ... versteht es, die Lehrerinnen/Lehrer für ihre Arbeit an der Schule zu begeistern.
 38 ... bestärkt die Lehrerinnen/Lehrer darin, ihr Bestes zu geben.
 39 ... schafft ein Klima, in dem den Lehrerinnen/Lehrern das Arbeiten Freude macht.

Inspirational Motivation

- 40 ... äußert sich optimistisch über die Zukunft der Schule.
 41 ... formuliert eine überzeugende Zukunftsvision für unsere Schule.
 42 ... hat großes Vertrauen, dass unsere Schule die gesteckten Ziele erreicht.

Intellectual Stimulation

- 43 ... überprüft stets aufs Neue, ob zentrale/wichtige Annahmen unserer schulischen Arbeit noch
 angemessen sind.
 44 ... sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Blickwinkeln.
 45 ... bringt die Lehrerinnen/Lehrer dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrach-
 ten.

Individual Consideration

- 46 ... berücksichtigt die Individualität der einzelnen Lehrerinnen/Lehrer und behandelt sie je-
 weils nicht nur als eine/einen Lehrerin/Lehrer unter vielen.
 47 ... erkennt die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ressourcen der Lehrerinnen/Lehrer.
 48 ... hilft den Lehrerinnen/Lehrern, ihre Stärken auszubauen.

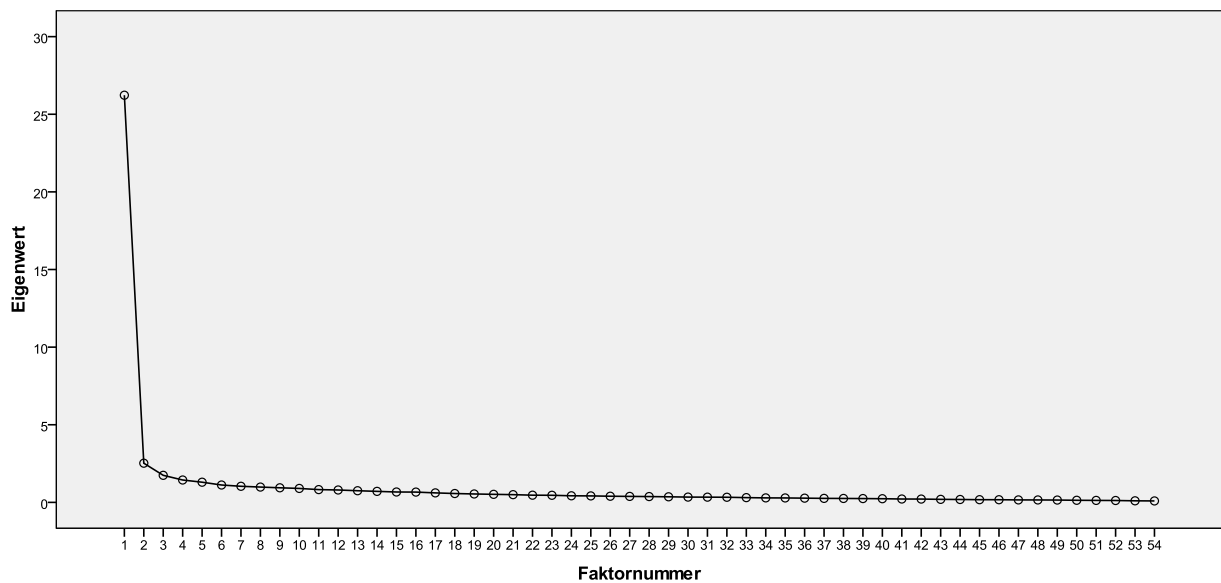
Soziale Unterstützung (orientiert an U. Schaarschmidt, persönl. Mitteilung, 4. 9. 2005)

- 49 ... ist interessiert an der Meinung der einzelnen Lehrerinnen/Lehrer.
 50 ... weiß das Engagement der Lehrerinnen/Lehrer für Schüler und Schule zu schätzen.
 51 ... hat stets ein offenes Ohr für die Anliegen der Lehrerinnen/Lehrer.
 52 ... sucht konstruktiv nach Lösungen, wenn Lehrerinnen/Lehrer mit einem Anliegen kommen.
 53 ... ist immer ansprechbar, wenn er/sie gebraucht wird.
 54 ... informiert die Lehrerinnen/Lehrer umfassend und ausreichend.

b) Ausgewählte Vorab-Analysen Faktorenanalyse

Grundlage: Fremdeinschätzungen, $n = 322$ **KMO- und Bartlett-Test**

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		.970
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	12477.413
	<i>df</i>	1431
	Signifikanz nach Bartlett	.000

Screplot**Eigenwertekriterium**

Erklärte Gesamtvarianz

Faktor	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	26.227	48.568	48.568	25.873	47.912	47.912
2	2.524	4.675	53.243	2.094	3.878	51.790
3	1.743	3.228	56.471	1.352	2.503	54.293
4	1.441	2.669	59.140	.982	1.819	56.112
5	1.300	2.407	61.547	.909	1.683	57.795
6	1.119	2.073	63.619	.677	1.253	59.049
7	1.037	1.921	65.540	.613	1.135	60.184
8	.987	1.827	67.367			
9	.940	1.740	69.107			
10	.898	1.664	70.771			

11	.823	1.524	72.295
12	.798	1.478	73.773
13	.751	1.390	75.163
14	.710	1.314	76.477
15	.669	1.238	77.715
16	.663	1.228	78.943
17	.612	1.133	80.076
18	.571	1.057	81.133
19	.542	1.003	82.136
20	.518	.960	83.096
21	.498	.922	84.017
22	.464	.859	84.876
23	.457	.847	85.723
24	.425	.786	86.509
25	.417	.772	87.281
26	.396	.734	88.015
27	.385	.713	88.727
28	.375	.694	89.421
29	.359	.666	90.087
30	.341	.631	90.718
31	.337	.624	91.341
32	.330	.612	91.953
33	.306	.567	92.520
34	.289	.536	93.056
35	.285	.528	93.584
36	.272	.505	94.089
37	.258	.477	94.566
38	.253	.469	95.035
39	.246	.455	95.490
40	.236	.437	95.927
41	.217	.402	96.330
42	.214	.395	96.725
43	.195	.361	97.086
44	.186	.345	97.431
45	.174	.321	97.752
46	.171	.317	98.069
47	.159	.294	98.364
48	.156	.290	98.654
49	.150	.278	98.932
50	.135	.251	99.182
51	.127	.235	99.418
52	.121	.224	99.642
53	.101	.187	99.829
54	.093	.171	100.000

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.

Velicer's Minimum Average Partial (MAP) Test**Eigenvalues**

27.2007
2.5646
1.8586
1.4025
1.2720
1.1803
1.0592
.9791
.9316
.8508
.8210
.7474
.7413
.7029
.6607
.6348
.5760
.5566
.5321
.5010
.4608
.4485
.4388
.4297
.4064
.3866
.3559
.3442
.3296
.3075
.2978
.2787
.2673
.2618
.2604
.2506
.2389
.2311
.2173
.2097
.1908
.1769
.1618
.1603
.1504
.1397
.1270
.1225
.1147
.1070
.1004
.0971
.0836
.0729

Average Partial Correlations

	squared	power4
.0000	.2485	.0824
1.0000	.0150	.0007
2.0000	.0121	.0005
3.0000	.0104	.0003
4.0000	.0106	.0003
5.0000	.0102	.0003
6.0000	.0102	.0003
7.0000	.0103	.0003
8.0000	.0107	.0004
9.0000	.0112	.0005
10.0000	.0115	.0005
11.0000	.0122	.0005
12.0000	.0131	.0007
13.0000	.0133	.0007
14.0000	.0139	.0008
15.0000	.0146	.0010
16.0000	.0153	.0011
17.0000	.0162	.0013
18.0000	.0172	.0014
19.0000	.0181	.0015
20.0000	.0194	.0016
21.0000	.0205	.0018
22.0000	.0220	.0019
23.0000	.0231	.0022
24.0000	.0245	.0023
25.0000	.0257	.0024
26.0000	.0270	.0026
27.0000	.0287	.0030
28.0000	.0309	.0035
29.0000	.0331	.0041
30.0000	.0354	.0045
31.0000	.0370	.0046
32.0000	.0400	.0054
33.0000	.0425	.0060
34.0000	.0458	.0068
35.0000	.0492	.0078
36.0000	.0521	.0087
37.0000	.0552	.0098
38.0000	.0581	.0104
39.0000	.0621	.0115
40.0000	.0670	.0124
41.0000	.0738	.0148
42.0000	.0796	.0172
43.0000	.0877	.0207
44.0000	.0993	.0261
45.0000	.1105	.0305
46.0000	.1238	.0372
47.0000	.1381	.0454
48.0000	.1639	.0615
49.0000	.2006	.0856
50.0000	.2471	.1239
51.0000	.3338	.1993
52.0000	.5215	.3950
53.0000	1.0000	1.0000

The smallest average squared partial correlation is

.0102

The smallest average 4rth power partial correlation is

.0003

The Number of Components According to the Original (1976) MAP Test is

5

The Number of Components According to the Revised (2000) MAP Test is

5

c) Finale Lösung Faktorenanalyse: 6-Faktoren-Lösung

Grundlage: Fremdeinschätzungen, $n = 322$ **Erklärte Gesamtvarianz**

Faktor	Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen ^a
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt
1	25.863	47.895	47.895	15.585
2	2.076	3.844	51.738	10.523
3	1.332	2.466	54.204	19.293
4	.947	1.754	55.958	12.058
5	.882	1.634	57.592	16.075
6	.663	1.228	58.820	7.203

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.

Mustermatrix

	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
Feedback "Persönliches Lob"	.677					
Transformationale Führung "Hilfe beim Stärkenausbau"	.621					
Soziale Unterstützung "Wertschätzung von Engagement"	.528					
Feedback "Bekanntwerden außerordentlicher Leistungen"	.524					
Management soz. Beziehungen "Bemühen um Wohlfühlen"	.522					
Innovationsförderung "Ermutigung zu originellen Ideen"	.491					
Transformationale Führung "Berücksichtigung von Individualität"	.483				.352	
Management sozialer Beziehungen "Einfühlungsvermögen"	.468					
Transformationale Führung "Individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten, Ressourcen"	.466					
Transformationale Führung "Begeisterung für die Arbeit"	.454					
Management soz. Beziehungen "Verbesserung des soz. Klimas"	.446					-.302
Transformationale Führung "Bestärkung, Bestes zu geben"	.427					
Transformationale Führung "Freudvolles Arbeitsklima"	.424		-.300			
Individuelle Lehrerbegleitung "Individuelle Hilfe und Beratung"	.386				.330	

Feedback "Ermutigung zu Kritik"	.323		-316
Transformationale Führung "Optimismus über Zukunft der Schule"		.733	
Transformationale Führung "Vertrauen in Zielerreichung"		.716	
Zielgerichtete Führung "Sprechen über Leitbild und Vision"		.506	.306
Transformationale Führung "Formulierung überzeugender Zukunftsvision"		.439	-.413
Innovationsförderung "Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen"		.399	
Organisation Schulbetrieb "Antizipation krit. Situationen & Probleme"			-.764
Organisation Schulbetrieb "Klarer Blick"			-.763
Organisation Schulbetrieb "Effiziente Besprechungen und Konferenzen"			-.596
Transformationale Führung "Betrachtung Probleme aus versch. Blickwinkeln"			-.532
Transformationale Führung "Angemessenheit von Annahmen"			-.521
Zielgerichtete Führung "Arbeit an langfristigen Zielen"		.332	-.520
Soziale Unterstützung "Konstruktive Lösungssuche"			-.454
Individuelle Lehrerbegleitung "Gemeinsame Problemlösung"			-.444
Management soz. Beziehungen "Ausgleich von Konflikten"			-.437
Individuelle Lehrerbegleitung "Rückhalt bei Fehlern"			-.435
Transformationale Führung "Suche nach versch. Blickwinkeln"			-.433
Organisation Schulbetrieb "Konstruktive Problemlösungsvorschläge"			-.431
Feedback "Konstruktive Kritik"			-.417
Partizipation Entscheidungsfindung "freimütige Diskussion Entscheidungen"			-.385
Soziale Unterstützung "Information der Lehrer"			-.325
Organisation Schulbetrieb "Gelassenheit und Humor im Umgang mit Problemen"			
Organisation Schulbetrieb "Gezielte Delegation von Aufgaben"			
Förderung von Fort- und Weiterbildung "Zeit für Austausch von Weiterbildungsangeboten"			.575
Zielgerichtete Führung "Gelegenheit zur Diskussion über Ziele"			.521
Förderung von Fort- und Weiterbildung "Information über Weiterbildungen"			.490
Zielgerichtete Führung "Verweis auf päd. Ziele"			.433
Förderung von Fort- und Weiterbildung "Anregung zu Weiterbildung"	.340		.377

Innovationsförderung "Aufgeschlossenheit ggü päd. Diskussion"	.336	
Management soz. Beziehungen "Kooperation/ Koordination von Aktivitäten"	.336	
Soziale Unterstützung "Ansprechbar"		.742
Soziale Unterstützung "Offenes Ohr"		.560
Visibilität "Gespräche in Pausen"		.505
Individuelle Lehrerbegleitung "Ansprechpartner sein bei Problemen und Fragen"		.495
Partizipation Entscheidungsfindung "Berücksichtigung Meinung kleiner Gruppe"	-.312	.293
Visibilität "Vertretung"		
Visibilität "Anwesenheit außerunterrichtl. Aktivitäten"		
Partizipation Entscheidungsfindung "Entscheidungen alleine"		.444
Partizipation Entscheidungsfindung "Ernstnehmen aller Diskussionsbeiträge"	.318	-.431
Soziale Unterstützung "Interesse an der Meinung"		-.281

Anmerkungen:

- a. Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.
- b. Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung.
- c. Die Rotation ist in 34 Iterationen konvergiert.
- d. Ladungen <.30 werden der Übersichtlichkeit halber nicht angezeigt.
- e. Die Negativ-Ladungen der Items auf Faktor 3 werden auf die spezifische Methode der Oblimin-Rotation zurückgeführt; bei Promax-Rotation laden die Items positiv.
- f. Die wechselnden Positiv-und Negativladungen bei Faktor 6 entsprechen in inhaltlich sinnvoller Weise der unterschiedlichen Codierung der Items.

Hinweis: Weitere Analysen (z.B. die Faktorenanalyse auf Basis der Schulleiterselbsteinschätzungen) können jederzeit bei der Autorin der vorliegenden Arbeit angefordert werden.

- d) Finale Führungsfragen nach Faktorenanalyse: Faktoren/Skalen und Items_(Fremdeinschätzungs-
version)

Mein Schulleiter/meine Schulleiterin ...

Faktor/Skala 1: Persönliche, emotionale Wertschätzung und Fürsorge

- 1 ... lobt Lehrerinnen/Lehrer persönlich für ihren Einsatz oder ihre Leistungen bei der Ausübung ihrer Aufgaben.
 - 2 ...hilft den Lehrerinnen/Lehrern, ihre Stärken auszubauen.
 - 3 ...weiß das Engagement der Lehrerinnen/Lehrer für Schüler und Schule zu schätzen.
 - 4 ... ist sehr darum bemüht, dass sich die Lehrerinnen/Lehrer an der Schule wohlfühlen.
 - 5 ...besitzt viel Einfühlungsvermögen in die Probleme und Schwierigkeiten der Lehrerinnen/Lehrer.
 - 6 ...erkennt die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ressourcen der Lehrerinnen/Lehrer.
 - 7 ...versteht es, die Lehrerinnen/Lehrer für ihre Arbeit an der Schule zu begeistern.
 - 8 ...bestärkt die Lehrerinnen/Lehrer darin, ihr Bestes zu geben.
-

Faktor/Skala 2: Optimistische Zukunftsorientierung

- 9 ... äußert sich optimistisch über die Zukunft.
 - 10 ... hat großes Vertrauen, dass unsere Schule die gesteckten Ziele erreicht.
 - 11 ...spricht über das Leitbild und die Vision unserer Schule mit Leuten außerhalb der Schule (Eltern, andere Schulen, Gemeinde usw.).
 - 12 ... formuliert eine überzeugende Zukunftsvision für unsere Schule.
-

Faktor/Skala 3: Konstruktives Management des Schulbetriebs

- 13 ...antizipiert kritische Situationen und Probleme und entschärft sie durch sachgerechte Entscheidungen.
 - 14 ...hat einen klaren Blick für das, was an der Schule zu tun ist.
 - 15 ...führt Besprechungen und Konferenzen effizient durch.
 - 16 ...bringt die Lehrerinnen/Lehrer dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.
 - 17 ...überprüft stets aufs Neue, ob zentrale/wichtige Annahmen unserer schulischen Arbeit noch angemessen sind.
 - 18 ... löst Probleme, die eine Lehrerin/ein Lehrer mit ihrer/seiner Klasse hat, gemeinsam mit den Betroffenen.
 - 19 ...besitzt die Fähigkeit, aufkommende Frustrationen und Konflikte unter den Lehrerinnen/Lehrern auszugleichen.
 - 20 ...macht in Problemsituationen fast immer konstruktive Problemlösungsvorschläge.
-

Faktor/Skala 4: Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs

- 21 ...räumt in Konferenzen Zeit dafür ein, dass sich die Lehrerinnen/Lehrer Informationen über Weiterbildungsangebote austauschen können.
 - 22 ... gibt in Konferenzen Gelegenheit, über die pädagogischen Ziele der Schule zu diskutieren.
 - 23 ... informiert die Lehrerinnen/Lehrer über Möglichkeiten der Weiterbildung.
 - 24 ...verweist oft auf die pädagogischen Ziele der Schule (z.B. wenn Entscheidungen über das Curriculum getroffen werden müssen).
 - 25 ... regt Lehrerinnen/Lehrer dazu an, an Weiterbildungen teilzunehmen.
 - 26 ... ist neuen Ideen und Entwicklungen der pädagogischen Diskussion und Forschung gegenüber stets aufgeschlossen.
-

Faktor/Skala 5: Präsenz/Ansprechbarkeit

- 27 ... ist immer ansprechbar, wenn er/sie gebraucht wird.
 - 28 ... hat stets ein offenes Ohr für die Anliegen der Lehrerinnen/Lehrer.
 - 29 ... lässt die Lehrerinnen/Lehrer spüren, dass sie mit Problemen und Fragen auf ihn/sie zukommen können.
-

Faktor/Skala 6: Partizipationsorientierung

- 30 ... entscheidet häufiger alleine, ohne das Kollegium zu Rate zu ziehen. (-)
- 31 ... nimmt in Sitzungen und Konferenzen alle Diskussionsbeiträge ernst.
- 32 ... ist interessiert an der Meinung der einzelnen Lehrerinnen/Lehrer.
- 33 ... diskutiert alle anstehenden wichtigen Entscheidungen freimütig und offen.
- 34 ... tendiert dazu, die Meinung einer kleinen Gruppe von Lehrerinnen/Lehrern besonders zu berücksichtigen. (-)
-

e) Skaleninterkorrelationen finale Führungsfragen

Grundlage: Fremdeinschätzungen, $n = 322$ **Produkt-Moment-Korrelationen**

		Faktor/ Skala 1	Faktor/ Ska- la 2	Faktor/ Ska- la 3	Faktor/ Ska- la 4	Faktor/ Skala 5	Faktor/ Skala 6
Faktor/Skala 1	r	1	.57**	.83**	.61**	.79**	.80**
Faktor/Skala 2	r	.57**	1	.63**	.59**	.52**	.52**
Faktor/Skala 3	r	.83**	.63**	1	.67**	.75**	.80**
Faktor/Skala 4	r	.61**	.59**	.67**	1	.57**	.58**
Faktor/Skala 5	r	.79**	.52**	.75**	.57**	1	.78**
Faktor/Skala 6	r	.80**	.52**	.80**	.58**	.78**	1

Anmerkungen:

- Für alle Korrelationen gilt $n = 322$
- Markiert sind Korrelationen mit $p \leq \alpha$.
 **. Die Korrelation ist auf dem Niveau von $\alpha = .01$ (2-seitig) signifikant.

f) Skalen- und Itemkennwerte finale Führungsfragen

Grundlage: Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen

Interne Konsistenzen im Überblick

Faktoren/Skalen	Item- anzahl	Cronbachs Alpha (Fremdeinschätzungen)	Cronbachs Alpha (Selbsteinschätzungen)
Faktor/Skala 1: Persönliche emotionale Wert- schätzung und Fürsorge	8	.94	.76
Faktor/Skala 2: Optimistische Zukunftsorientie- rung	4	.78	.67
Faktor/Skala 3: Konstruktives Management des Schulbetriebs	8	.94	.73
Faktor/Skala 4: Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs	6	.78	.65
Faktor/Skala 5: Präsenz/Ansprechbarkeit	3	.88	.69
Faktor/Skala 6: Partizipationsorientierung	5	.87	.41

Anmerkung. Für die internen Konsistenzen gilt $n = 289$ bis $n = 322$ (Fremdeinschätzungen), $n = 477$ bis $n = 482$ (Selbsteinschätzungen)

Faktor/Skala 1: Persönliche emotionale Wertschätzung und FürsorgeFremdeinschätzungen ($n = 311$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.94	.94	8

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Persönliches Lob"	3.72	1.10
"Hilfe beim Stärkenausbau"	3.25	1.03
"Wertschätzung von Engagement"	3.91	1.02
"Bemühen um Wohlfühlen"	3.60	1.21
"Einfühlungsvermögen"	3.28	1.18
"Individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten, Ressourcen"	3.20	1.02
"Begeisterung für die Arbeit"	3.32	1.07
"Bestärkung, Bestes zu geben"	3.66	1.03

Item-Skala-Statistiken

Item	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
"Persönliches Lob"	24.20	41.41	.74	.59	.935
"Hilfe beim Stärkenausbau"	24.68	41.19	.82	.69	.930
"Wertschätzung von Engagement"	24.01	41.72	.79	.66	.932
"Bemühen um Wohlfühlen"	24.32	39.23	.81	.69	.930
"Einfühlungsvermögen"	24.65	39.44	.83	.71	.929
"Individuelle Bedürfnisse. Fähigkeiten. Ressourcen"	24.73	41.30	.81	.70	.930
"Begeisterung für die Arbeit"	24.61	40.83	.81	.66	.931
"Bestärkung, Bestes zu geben"	24.27	42.54	.70	.51	.938

Faktor/Skala 1: Persönliche emotionale Wertschätzung und FürsorgeSelbsteinschätzungen ($n = 478$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.76	.76	8

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Hilfe beim Stärkenausbau"	4.00	0.67
"Persönliches Lob"	4.40	0.63
"Wertschätzung von Engagement"	4.59	0.55
"Bemühen um Wohlfühlen"	4.40	0.62
"Einfühlungsvermögen"	3.93	0.69
"Individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten, Ressourcen"	3.79	0.64
"Begeisterung für die Arbeit"	3.65	0.65
"Bestärkung, Bestes zu geben"	4.13	0.63

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Hilfe beim Stärkenausbau"	28.89	7.19	.55	.33	.715
"Persönliches Lob"	28.49	7.62	.45	.34	.734
"Wertschätzung von Engagement"	28.30	8.12	.38	.30	.747
"Bemühen um Wohlfühlen"	28.49	7.71	.44	.22	.736
"Einfühlungsvermögen"	28.96	7.42	.46	.26	.734
"Individuelle Bedürfnisse. Fähigkeiten. Ressourcen"	29.10	7.46	.50	.31	.726
"Begeisterung für die Arbeit"	29.24	7.56	.46	.23	.733
"Bestärkung, Bestes zu geben"	28.76	7.80	.41	.20	.742

Faktor/Skala 2: Optimistische ZukunftsorientierungFremdeinschätzungen ($n = 297$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.78	.79	4

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Optimismus über Zukunft der Schule"	4.19	0.75
"Vertrauen in Zielerreichung"	4.12	0.71
"Sprechen über Leitbild und Vision"	4.15	0.84
"Formulierung überzeugender Zukunftsvision"	3.76	1.03

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Optimismus über Zukunft der Schule"	12.03	4.38	.58	.38	.724
"Vertrauen in Zielerreichung"	12.10	4.39	.63	.42	.704
"Sprechen über Leitbild und Vision"	12.06	4.22	.54	.30	.739
"Formulierung überzeugender Zukunfts- vision"	12.46	3.40	.61	.37	.721

Faktor/Skala 2: Optimistische ZukunftsorientierungSelbsteinschätzungen ($n = 478$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.67	.67	4

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Optimismus über Zukunft der Schule"	4.19	0.76
"Vertrauen in Zielerreichung"	3.98	0.70
"Sprechen über Leitbild und Vision"	3.99	0.87
"Formulierung überzeugender Zukunftsvision"	3.69	0.90

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Optimismus über Zukunft der Schule"	11.65	3.43	.47	.25	.598
"Vertrauen in Zielerreichung"	11.86	3.76	.40	.18	.644
"Sprechen über Leitbild und Vision"	11.86	3.24	.43	.22	.626
"Formulierung überzeugender Zukunfts- vision"	12.15	2.89	.53	.30	.550

Faktor/Skala 3: Konstruktives Management des SchulbetriebsFremdeinschätzungen ($n = 296$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.94	.94	8

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Antizipation krit. Situationen & Probleme"	3.27	1.03
"Effiziente Besprechungen und Konferenzen"	3.43	1.29
"Klarer Blick"	3.56	1.14
"Angemessenheit von Annahmen"	3.32	1.02
"Betrachtung Probleme aus versch. Blickwinkeln"	3.30	0.97
"Gemeinsame Problemlösung"	3.65	1.11
"Ausgleich von Konflikten"	2.77	1.08
"Konstruktive Problemlösungsvorschläge"	3.63	1.01

Item-Skala-Statistiken

Item	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Antizipation krit. Situationen & Probleme"	23.67	39.97	.83	.71	.923
"Effiziente Besprechungen u. Konferenzen"	23.51	38.32	.74	.59	.930
"Klarer Blick"	23.38	38.44	.85	.75	.920
"Angemessenheit von Annahmen"	23.62	41.29	.73	.56	.930
"Betrachtung Probleme aus versch. Blickwin- keln"	23.64	41.70	.73	.56	.929
"Gemeinsame Problemlösung"	23.29	40.45	.71	.54	.931
"Ausgleich von Konflikten"	24.17	39.70	.80	.65	.924
"Konstruktive Problemlösungsvorschläge"	23.31	40.33	.81	.69	.924

Faktor/Skala 3: Konstruktives Management des Schulbetriebs
Selbsteinschätzungen ($n = 477$)

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.73	.74	8

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Antizipation krit. Situationen & Probleme"	3.82	0.61
"Effiziente Besprechungen und Konferenzen"	3.93	0.72
"Klarer Blick"	3.99	0.63
"Betrachtung Probleme aus versch. Blickwinkeln"	3.74	0.64
"Angemessenheit von Annahmen"	3.50	0.77
"Gemeinsame Problemlösung"	4.13	0.70
"Ausgleich von Konflikten"	3.44	0.67
"Konstruktive Problemlösungsvorschläge"	3.95	0.64

Item-Skala-Statistiken

Item	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Antizipation krit. Situationen & Probleme"	26.67	8.07	.48	.25	.695
"Effiziente Besprechungen u. Konferenzen"	26.56	7.95	.41	.21	.710
"Klarer Blick"	26.51	8.15	.43	.23	.705
"Betrachtung Probleme aus versch. Blick- winkeln"	26.75	8.17	.42	.21	.707
"Angemessenheit von Annahmen"	26.99	7.72	.42	.20	.708
"Gemeinsame Problemlösung"	26.36	8.27	.34	.13	.723
"Ausgleich von Konflikten"	27.05	7.96	.45	.24	.701
"Konstruktive Problemlösungsvorschläge"	26.54	7.95	.48	.25	.695

Faktor/Skala 4: Förderung von Weiterbildung und pädagogischem DiskursFremdeinschätzungen ($n = 311$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.78	.78	6

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Information über Weiterbildungen"	3.82	0.98
"Anregung zu Weiterbildung"	3.53	0.98
"Zeit für Austausch von Weiterbildungsangeboten"	2.63	1.13
"Verweis auf päd. Ziele"	3.76	0.86
"Gelegenheit zur Diskussion über Ziele"	3.79	0.98
"Aufgeschlossenheit ggü. päd. Diskussion"	4.20	0.86

Item-Skala-Statistiken

Item	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
"Information über Weiterbildungen"	17.90	11.18	.58	.40	.728
"Anregung zu Weiterbildung"	18.19	11.56	.52	.35	.745
"Zeit für Austausch von Weiterbildungsangeboten"	19.09	11.14	.47	.24	.760
"Verweis auf päd. Ziele"	17.96	12.45	.46	.27	.759
"Gelegenheit zur Diskussion über Ziele"	17.93	11.19	.58	.36	.729
"Aufgeschlossenheit ggü. päd. Diskussion"	17.52	11.92	.56	.34	.737

Faktor/Skala 4: Förderung von Weiterbildung und pädagogischem DiskursSelbsteinschätzungen ($n = 480$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.65	.66	6

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Anregung zu Weiterbildung"	3.88	0.76
"Gelegenheit zur Diskussion über Ziele"	4.20	0.69
"Zeit für Austausch von Weiterbildungsangeboten"	3.41	1.04
"Verweis auf päd. Ziele"	3.86	0.75
"Information über Weiterbildungen"	4.33	0.71
"Aufgeschlossenheit ggü. päd. Diskussion"	4.16	0.74

Item-Skala-Statistiken

Item	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Anregung zu Weiterbildung"	19.96	6.19	.38	.23	.609
"Gelegenheit zur Diskussion über Ziele"	19.64	6.21	.44	.21	.591
"Zeit für Austausch von Weiterbildungsan- geboten"	20.42	5.21	.40	.19	.611
"Verweis auf päd. Ziele"	19.98	6.21	.38	.18	.608
"Information über Weiterbildungen"	19.51	6.17	.43	.26	.592
"Aufgeschlossenheit ggü. päd. Diskussion"	19.68	6.51	.30	.12	.635

Faktor/Skala 5: Präsenz AnsprechbarkeitFremdeinschätzungen ($n = 322$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.88	.88	3

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Offenes Ohr"	4.09	1.08
"Ansprechbar"	4.02	1.04
"Ansprechpartner sein bei Problemen und Fragen"	3.95	1.13

Item-Skala-Statistiken

Item	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Offenes Ohr"	7.96	3.88	.82	.67	.794
"Ansprechbar"	8.04	4.30	.73	.55	.867
"Ansprechpartner sein bei Problemen und Fragen"	8.11	3.86	.77	.61	.837

Faktor/Skala 5: Präsenz AnsprechbarkeitSelbsteinschätzungen ($n = 482$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.69	.70	3

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Offenes Ohr"	4.52	0.62
"Ansprechbar"	4.25	0.73
"Ansprechpartner sein bei Problemen und Fragen"	4.45	0.60

Item-Skala-Statistiken

Item	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Offenes Ohr"	8.70	1.27	.52	.27	.595
"Ansprechbar"	8.96	1.04	.53	.29	.576
"Ansprechpartner sein bei Problemen und Fragen"	8.77	1.33	.49	.24	.627

Faktor/Skala 6: PartizipationsorientierungFremdeinschätzungen ($n = 313$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.87	.87	5

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"freimütige Diskussion Entscheidungen"	3.45	1.23
"Entscheidungen alleine" (<i>umkodiert</i>)	3.33	1.07
"Berücksichtigung Meinung kleiner Gruppe" (<i>umkodiert</i>)	3.22	1.28
"Ernstnehmen aller Diskussionsbeiträge"	3.92	1.05
"Interesse an der Meinung"	3.59	1.07

Item-Skala-Statistiken

Item	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Freimütige Diskussion Entscheidungen"	14.06	13.27	.74	.55	.828
"Entscheidungen alleine" (<i>umkodiert</i>)	14.18	15.17	.61	.38	.860
"Berücksichtigung Meinung kleiner Gruppe" (<i>umkodiert</i>)	14.28	13.26	.69	.48	.842
"Ernstnehmen aller Diskussionsbeiträge"	13.59	14.30	.75	.58	.827
"Interesse an der Meinung"	13.91	14.69	.68	.49	.843

Faktor/Skala 6: PartizipationsorientierungSelbsteinschätzungen ($n = 482$)**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
.41	.42	5

Itemstatistiken

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
"Berücksichtigung Meinung kleiner Gruppe" (<i>umkodiert</i>)	3.63	0.87
"Entscheidungen alleine" (<i>umkodiert</i>)	3.55	0.83
"Ernstnehmen aller Diskussionsbeiträge"	4.20	0.68
"Interesse an der Meinung"	4.32	0.62
"freimütige Diskussion Entscheidungen"	4.10	0.71

Item-Skala-Statistiken

Item	Skalenmit- telwert, wenn Item weggelassen	Skalen- varianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
"Berücksichtigung Meinung kleiner Gruppe" (<i>umkodiert</i>)	16.17	3.03	.13	.04	.431
"Entscheidungen alleine" (<i>umkodiert</i>)	16.25	2.70	.29	.10	.287
"Ernstnehmen aller Diskussionsbeiträge"	15.60	3.31	.16	.08	.390
"Interesse an der Meinung"	15.48	3.19	.27	.09	.324
"freimütige Diskussion Entscheidungen"	15.70	3.10	.23	.07	.344

Anhang 2.2: Schulleiterfragebogen

Selbstbestimmter Code						
	1.	2.	3.	4.	5.	6. Stelle

Schulleiterbefragung

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter,

seit 1994 führen wir am Institut für Psychologie der Universität Potsdam umfangreiche Untersuchungen zu dem Schwerpunktthema Lehrerbelastung und Lehrergesundheit durch. Nähere Informationen zu unseren Forschungsaktivitäten, die vom dbb und seinen Lehrerorganisationen gefördert werden, finden Sie unter

<http://www.persoennlichkeitspsychologie-potsdam.de/Projekte.htm>.

Darüber hinaus dürfen wir Sie auf die Darstellung der bisherigen Ergebnisse in folgendem Buch hinweisen: Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Beltz-Verlag (2. Auflage).

Nachdem sich die bisherigen Erhebungen fast ausschließlich auf die Lehrerinnen und Lehrer konzentrierten, geht es nun auch darum, mehr Aufschluss über die bundesweite Situation der Schulleiterinnen und Schulleiter zu erhalten. Dabei bitten wir Sie um Ihre Mitwirkung. Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn Sie es trotz Ihrer zeitlichen Belastung ermöglichen könnten, das beiliegende Fragebogenmaterial zu bearbeiten.

Noch einige konkrete Informationen zum Ablauf der Befragung:

- Das Ausfüllen sollte kaum mehr als 45 Minuten dauern. Bitte überlegen Sie bei den einzelnen Fragen nicht zu lange, sondern antworten Sie spontan.
- Die Befragung erfolgt anonym. Es wird (unter Berücksichtigung des Bundesdatenschutzgesetzes) ein Code verwendet, der nur von Ihnen nachvollzogen werden kann. Der Code soll es ermöglichen, evtl. noch später erhobene Daten richtig zuzuordnen und Ihnen, sofern Sie dies wünschen, auch Ihre persönlichen Ergebnisse zugänglich zu machen.
- Den Code bilden Sie nach folgender Regel:
1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes
3./4. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
5./6. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters
- Bitte tragen Sie diesen 6-stelligen Code oben auf dieser Seite und dann nochmals auf der letzten Seite des Fragebogens ein.
- Diese erste Seite des Materials können Sie abtrennen und für sich aufbewahren, damit Sie Ihren Code nicht vergessen. Danach sollte das bearbeitete Material im beiliegenden Kuvert an das Institut für Psychologie der Universität Potsdam, Postfach 601553, 14415 Potsdam geschickt werden.
- Wir können zusagen, dass Ihnen **auf Wunsch** ca. zwei Monate nach Abgabe des Materials Ihr persönliches Auswertungsergebnis zugestellt wird (in einem geschlossenen Kuvert). Dafür ist jedoch die Angabe Ihrer Schulanmeldung auf der letzten Seite des Fragebogens nötig. Bitte beachten Sie: Die Schulanmeldung wird **nur** für den Zweck der Zustellung Ihres persönlichen Ergebnisses verwendet. Ihr Fragebogen wird in jedem Fall anonym behandelt und fließt ausschließlich in aggregierter Form in eine Dissertation ein.

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die für diese Befragung zuständige Doktorandin Fr. Anna Laux (Tel.: 06221/653888, Email: annamaria_laux@yahoo.de).

Es würde uns sehr freuen, wenn wir mit Ihrer Teilnahme rechnen könnten.

Mit herzlichem Dank und freundlichem Gruß

Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt
Projektverantwortlicher
Institut für Psychologie der Universität Potsdam

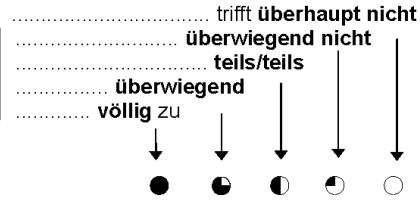
Dipl.-Psych. Anna Laux
Bearbeiterin des Teilprojekts zur
Schulleiterbelastung und -gesundheit

Wir bitten Sie zunächst, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf Ihr Arbeitsleben Bezug genommen wird. Dazu finden Sie im folgenden eine Reihe von Aussagen.

Lesen Sie jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft.

Bitte kreuzen Sie das jeweilige Zeichen an:

Bitte nicht verwechseln:
 Voller Kreis heißt, dass Sie der Aussage völlig zustimmen,
 leerer Kreis heißt, dass Sie überhaupt nicht zustimmen.



- | | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 2. Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 3. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 4. Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 5. Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 6. Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 7. Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 8. Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 9. Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 10. Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 11. Mein Partner /meine Partnerin ¹ zeigt Verständnis für meine Arbeit..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 12. Die Arbeit ist mein ein und alles..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 13. Berufliche Karriere bedeutet mir wenig..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 14. Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 15. Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 16. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 17. Misserfolge kann ich nur schwer verkraften..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 18. Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 19. Ich bin ein ruheloser Mensch..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| 20. In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |
| ¹ 21. Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden..... | ● | ◐ | ◑ | ◒ | ○ |

¹ bzw. die Person, zu der die engste persönliche Bindung besteht

- 22. Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 23. Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 24. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 25. Ich arbeite wohl mehr als ich sollte..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 26. Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 27. Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 28. Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 29. Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 30. Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 31. Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 32. Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 33. Von meinem Partner/ meiner Partnerin¹ wünschte ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 34. Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 35. Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.. ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 36. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 37. Was immer ich tue, es muss perfekt sein..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 38. Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keinen Gedanken mehr an die Arbeit..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 39. Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 40. Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 41. Ich glaube, ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 42. In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 43. Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 44. Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 45. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 46. Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 47. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 48. Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 49. Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●
- 50. Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe..... ● ●● ●●● ●●●● ●●●●●

51. Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken..... ● ● ● ● ○
52. Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten. ● ● ● ● ○
53. Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet... ● ● ● ● ○
54. Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht..... ● ● ● ● ○
55. Manchmal wünschte ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung..... ● ● ● ● ○
56. Es gibt Wichtigeres im Leben als die Arbeit..... ● ● ● ● ○
57. Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel..... ● ● ● ● ○
58. In der Arbeit verausgabe ich mich stark..... ● ● ● ● ○
59. Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte..... ● ● ● ● ○
60. Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit..... ● ● ● ● ○
61. Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen..... ● ● ● ● ○
62. Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich um so mehr an..... ● ● ● ● ○
63. Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt..... ● ● ● ● ○
64. Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen..... ● ● ● ● ○
65. Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben, als ich es bin..... ● ● ● ● ○
66. Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da..... ● ● ● ● ○

Es folgt im Weiteren eine Liste mit verschiedenen Arbeitsbedingungen, aus denen mehr oder weniger starke Belastungen resultieren können. Entscheiden Sie bitte für jede einzelne der aufgeführten Bedingungen, in welchem Maße Sie sich durch diese Bedingungen belastet fühlen. Kreuzen Sie wiederum jeweils die Zahl an, die Ihrer erlebten Belastung am ehesten entspricht.

5 belastet mich stark	4 belastet mich eher schon	3 unentschieden	2 belastet mich eher nicht	1 belastet mich gar nicht
-----------------------------	----------------------------------	--------------------	----------------------------------	---------------------------------

Bitte beachten: Die Fragen 1 bis 8 sind nur bei gleichzeitiger Tätigkeit als Lehrerin/Lehrer zu beantworten.

1. Klassenstärke 5 4 3 2 1
2. Stoffumfang 5 4 3 2 1
3. Stundenanzahl 5 4 3 2 1
4. Verteilung der Stunden 5 4 3 2 1
5. Fachfremder Unterricht 5 4 3 2 1
6. Überwiegend unterrichtete Klassenstufe 5 4 3 2 1
7. Verhalten schwieriger Schülerinnen/Schüler 5 4 3 2 1
8. Vertretungsstunden 5 4 3 2 1
9. Schulart (z.B. Realschule, Hauptschule)..... 5 4 3 2 1

	5 belastet mich stark	4 belastet mich eher schon	3 unentschieden	2 belastet mich eher nicht	1 belastet mich gar nicht
10. Umfeld der Schule	5	4	3	2	1
11. Eigener Gesundheitszustand	5	4	3	2	1
12. Fortbildungsveranstaltungen außerhalb der regulären Arbeitszeit.....	5	4	3	2	1
13. Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen	5	4	3	2	1
14. Pädagogische Leitung der Schule (z.B. Formulierung und Verwirklichung von Zielen der Schule, Sicherung der Qualität der Unterrichtspraxis).....	5	4	3	2	1
15. Gestaltung des Schullebens (z.B. besondere Angebote für Schülerinnen/Schüler, Organisierung von Freizeitangeboten, Schüleraustauschen)	5	4	3	2	1
16. Repräsentative Pflichten (z.B. Kontaktpflege zu anderen Schulen, Außenkontakte, Kooperationen).....	5	4	3	2	1
17. Administrative Pflichten (d.h. verwaltende und kontrollierende Aufgaben, Sicherstellung des organisatorischen Ablaufs)	5	4	3	2	1
18. Leitung von Konferenzen, Dienstbesprechungen.....	5	4	3	2	1
19. Zusammenarbeit mit Eltern	5	4	3	2	1
20. Beziehungen zu Schülerinnen/Schülern.....	5	4	3	2	1
21. Dienstliche Beurteilungen von Lehrerinnen/Lehrern.....	5	4	3	2	1
22. Zusammenarbeit mit bzw. Führung von Lehrerinnen/Lehrern.....	5	4	3	2	1
23. Zusammenarbeit im Schulleitungsteam.....	5	4	3	2	1
24. Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung/Schulaufsicht.....	5	4	3	2	1
25. Zusammenarbeit mit dem Schulträger.....	5	4	3	2	1
26. Beziehungen zum nichtpädagogischen Personal in der Schule	5	4	3	2	1
27. Berufliches Image und Prestige	5	4	3	2	1
28. Aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche an Schule.....	5	4	3	2	1
29. Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem.....	5	4	3	2	1

Bitte kreuzen Sie die Ziffer unter dem für Sie zutreffenden Gesicht an.

Meine **körperliche Verfassung** ist im allgemeinen...



Meine **psychische Verfassung** ist im allgemeinen...



Wenn Sie an die Zukunft (die nächsten 5 bis 10 Jahre) denken, erwarten Sie dann...

für Ihre **körperliche Verfassung**... (Zutreffendes ankreuzen)

eine Verbesserung
(1)

keine wesentliche Veränderung
(2)

eine Verschlechterung?
(3)

für Ihre **psychische Verfassung**... (Zutreffendes ankreuzen)

eine Verbesserung
(1)

keine wesentliche Veränderung
(2)

eine Verschlechterung?
(3)

Wir bitten Sie nun, Beschwerden anzugeben, die Sie in den letzten 2-3 Jahren erlebt haben. Entscheiden Sie, in welchem Maße Sie von den jeweiligen Beschwerden betroffen sind. Bitte kreuzen Sie die entsprechende Zahl an.

	ständig	häufig	gelegentlich	selten	nie
1. Abgespanntheit	5	4	3	2	1
2. Lustlosigkeit	5	4	3	2	1
3. Übermüdung	5	4	3	2	1
4. Nervosität	5	4	3	2	1
5. Überforderungserleben	5	4	3	2	1
6. Vergesslichkeit	5	4	3	2	1
7. Zerstreuung	5	4	3	2	1
8. Konzentrationsschwäche	5	4	3	2	1
9. Stimmungsschwankungen	5	4	3	2	1
10. Grübeleien	5	4	3	2	1
11. Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern, Rücken	5	4	3	2	1
12. Durchschlafprobleme	5	4	3	2	1
13. Angstgefühle/ Angstzustände	5	4	3	2	1
14. Gefühle der Niedergeschlagenheit, Depression, Resignation	5	4	3	2	1

Im Folgenden bitten wir Sie, eine Einschätzung Ihres Führungsverhaltens vorzunehmen. Entscheiden Sie, in welchem Maße die folgenden Aussagen zutreffen, und kreuzen Sie die entsprechende Zahl an.

	5 trifft völlig zu	4 trifft überwiegend zu	3 teils/teils	2 trifft überwiegend nicht zu	1 trifft überhaupt nicht zu
1. Ich ermutige die Lehrerinnen/Lehrer zu originellen Ideen und Problemlösungsvorschlägen.....	5	4	3	2	1
2. Ich bin bei außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schülerinnen/Schüler anwesend.....	5	4	3	2	1
3. Ich Sorge dafür, dass außerordentliche Leistungen von Lehrerinnen/Lehrern im Kollegium bekannt werden.....	5	4	3	2	1
4. Ich diskutiere alle anstehenden wichtigen Entscheidungen freimütig und offen.....	5	4	3	2	1
5. Ich arbeite an der Entwicklung von langfristigen Zielen für die Schule.....	5	4	3	2	1
6. Ich habe stets ein offenes Ohr für die Anliegen der Lehrerinnen/Lehrer.....	5	4	3	2	1

	5 trifft völlig zu	4 trifft überwiegend zu	3 teils/teils	2 trifft überwiegend nicht zu	1 trifft überhaupt nicht zu
7. Ich bringe die Lehrerinnen/Lehrer dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.....	5	4	3	2	1
8. Ich bin sehr darum bemüht, dass sich die Lehrerinnen/Lehrer an der Schule wohlfühlen.....	5	4	3	2	1
9. Ich helfe den Lehrerinnen/Lehrern, ihre Stärken auszubauen.....	5	4	3	2	1
10. Ich entscheide häufiger alleine, ohne das Kollegium zu Rate zu ziehen.....	5	4	3	2	1
11. Ich rege Lehrerinnen/Lehrer dazu an, an Weiterbildungen teilzunehmen.....	5	4	3	2	1
12. Ich gebe den Lehrerinnen/Lehrern individuelle Hilfe und Beratung.....	5	4	3	2	1
13. Ich nehme mir Zeit, in den Pausen mit möglichst vielen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern zu sprechen.....	5	4	3	2	1
14. Ich besitze die Fähigkeit, aufkommende Frustrationen und Konflikte unter den Lehrerinnen/Lehrern auszugleichen.....	5	4	3	2	1
15. Ich überprüfe stets aufs Neue, ob zentrale/wichtige Annahmen unserer schulischen Arbeit noch angemessen sind.....	5	4	3	2	1
16. Ich bin immer ansprechbar, wenn ich gebraucht werde.....	5	4	3	2	1
17. Ich habe einen klaren Blick für das, was an der Schule zu tun ist.....	5	4	3	2	1
18. Ich tendiere dazu, die Meinung einer kleinen Gruppe von Lehrerinnen/Lehrern besonders zu berücksichtigen.....	5	4	3	2	1
19. Ich habe großes Vertrauen, dass unsere Schule die gesteckten Ziele erreicht.....	5	4	3	2	1
20. Ich bin neuen Ideen und Entwicklungen der pädagogischen Diskussion und Forschung gegenüber stets aufgeschlossen.....	5	4	3	2	1
21. Ich lobe Lehrerinnen/Lehrer persönlich für ihren Einsatz oder ihre Leistungen bei der Ausübung ihrer Aufgaben.....	5	4	3	2	1
22. Ich weiß das Engagement der Lehrerinnen/Lehrer für Schüler und Schule zu schätzen.....	5	4	3	2	1
23. Ich springe als Vertretung ein, wenn Lehrerinnen/Lehrer plötzlich verhindert sind.....	5	4	3	2	1
24. Ich spreche über das Leitbild und die Vision unserer Schule mit Leuten außerhalb der Schule (Eltern, andere Schulen, Gemeinde usw.).....	5	4	3	2	1
25. Ich lege großen Wert auf Kooperation und Koordination von Aktivitäten zwischen Lehrerinnen/Lehrern.....	5	4	3	2	1
26. Ich schaffe ein Klima, in dem den Lehrerinnen/Lehrern das Arbeiten Freude macht..	5	4	3	2	1
27. Ich suche konstruktiv nach Lösungen, wenn Lehrerinnen/Lehrer mit einem Anliegen kommen.....	5	4	3	2	1
28. Ich führe Besprechungen und Konferenzen effizient durch.....	5	4	3	2	1
29. Ich erkenne die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ressourcen der Lehrerinnen/Lehrer.....	5	4	3	2	1
30. Ich gebe in Konferenzen Gelegenheit, über die pädagogischen Ziele der Schule zu diskutieren.....	5	4	3	2	1

5 trifft völlig zu	4 trifft überwiegend zu	3 teils/teils	2 trifft überwiegend nicht zu	1 trifft überhaupt nicht zu		
31.	Ich nehme in Sitzungen und Konferenzen alle Diskussionsbeiträge ernst.....	5	4	3	2	1
32.	Ich antizipiere kritische Situationen und Probleme und entschärfe sie durch sachgerechte Entscheidungen.....	5	4	3	2	1
33.	Ich informiere die Lehrerinnen/Lehrer über Möglichkeiten der Weiterbildung.....	5	4	3	2	1
34.	Ich besitze viel Einfühlungsvermögen in die Probleme und Schwierigkeiten der Lehrerinnen/Lehrer.....	5	4	3	2	1
35.	Ich äußere mich optimistisch über die Zukunft der Schule.....	5	4	3	2	1
36.	Ich mache in Problemsituationen fast immer konstruktive Problemlösungsvorschläge.....	5	4	3	2	1
37.	Ich berücksichtige die Individualität der einzelnen Lehrerinnen/Lehrer und behandle sie jeweils nicht nur als eine/einen Lehrerin/Lehrer unter vielen.....	5	4	3	2	1
38.	Ich lasse die Lehrerinnen/Lehrer spüren, dass sie mit Problemen und Fragen auf mich zukommen können.....	5	4	3	2	1
39.	Ich äußere den Lehrerinnen/Lehrern gegenüber konstruktiv Kritik.....	5	4	3	2	1
40.	Ich bestärke die Lehrerinnen/Lehrer darin, ihr Bestes zu geben.....	5	4	3	2	1
41.	Ich räume in Konferenzen Zeit dafür ein, dass die Lehrerinnen/Lehrer Informationen über Weiterbildungsangebote austauschen können.....	5	4	3	2	1
42.	Ich bin interessiert an der Meinung der einzelnen Lehrerinnen/Lehrer.....	5	4	3	2	1
43.	Ich verweise oft auf die pädagogischen Ziele der Schule (z.B. wenn Entscheidungen über das Curriculum getroffen werden müssen).....	5	4	3	2	1
44.	Ich suche den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Institutionen, um Anregungen für die Verbesserung der eigenen pädagogischen Praxis zu erhalten.....	5	4	3	2	1
45.	Ich stehe auch bei Fehlern und in schwierigen Situationen zu den Lehrerinnen/Lehrern.....	5	4	3	2	1
46.	Ich verstehe es, die Lehrerinnen/Lehrer für ihre Arbeit an dieser Schule zu begeistern.....	5	4	3	2	1
47.	Ich suche bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Blickwinkeln.....	5	4	3	2	1
48.	Ich bin sehr darum bemüht, das soziale Klima im Kollegium zu verbessern.....	5	4	3	2	1
49.	Ich besitze viel Gelassenheit und Humor im Umgang mit den täglichen Problemen und Konflikten.....	5	4	3	2	1
50.	Ich ermutige die Lehrerinnen/Lehrer dazu, Kritik offen anzusprechen.....	5	4	3	2	1
51.	Ich informiere die Lehrerinnen/Lehrer umfassend und ausreichend.....	5	4	3	2	1
52.	Ich löse Probleme, die eine Lehrerin/ein Lehrer mit ihrer/seiner Klasse hat, gemeinsam mit den Betroffenen.....	5	4	3	2	1
53.	Ich delegiere Aufgaben gezielt an bestimmte Funktionsträger.....	5	4	3	2	1
54.	Ich formuliere eine überzeugende Zukunftsvision für unsere Schule.....	5	4	3	2	1

An dieser Stelle bitten wir Sie herzlich, noch folgende offenen Fragen zu beantworten:

Was gelingt Ihnen bei der Leitung Ihrer Schule besonders gut? (bitte max. 3 Nennungen)

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

Was möchten Sie in Ihrer Führungsarbeit vor allem noch verbessern? (bitte max. 3 Nennungen)

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

Wo wünschen Sie sich in Ihrer Tätigkeit als Schulleiterin/Schulleiter am meisten Unterstützung? (bitte max. 3 Nennungen)

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

Im Folgenden bitten wir Sie, den Grad anzugeben, in dem Ihre Schule Ihrer Meinung nach bei folgenden Aspekten über Entscheidungs- bzw. Handlungsspielraum verfügt.

	5 sehr großer Spielraum	4 großer Spielraum	3 mittelmäßiger Spielraum	2 geringer Spielraum	1 kein Spielraum
1. Bei der methodischen Gestaltung von Unterricht.....	5	4	3	2	1
2. Beim inhaltlich-curricularen Lernangebot.....	5	4	3	2	1
3. Bei der zeitlichen Organisation des Unterrichtsangebots (z.B. Abweichungen vom 45-Min-Rhythmus) und des Schulalltags.....	5	4	3	2	1
4. Bei der Durchführung von Projekten, Klassenfahrten, außerunterrichtlichen Veranstaltungen	5	4	3	2	1
5. Bei Verfahren der Leistungskontrolle und -beurteilung.....	5	4	3	2	1
6. Bei der Anschaffung von Schulbüchern, Lehr- und Lernmitteln.....	5	4	3	2	1
7. Bei der Bewirtschaftung der zur Verfügung stehenden Sachmittel sowie der laufenden Gebäudebewirtschaftung.....	5	4	3	2	1
8. Bei der Einwerbung und Verwendung zusätzlicher Finanzmittel.....	5	4	3	2	1
9. Bei der Verwendung von Personalmitteln (Honorar- und Vertretungsmittel).....	5	4	3	2	1
10. Bei der Auswahl und Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern.....	5	4	3	2	1
11. Bei der Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern.....	5	4	3	2	1
12. Bei der Auswahl und Einstellung von sonstigen Dienstkräften.....	5	4	3	2	1
13. Bei der Beurteilung sonstiger Dienstkräfte.....	5	4	3	2	1
14. Bei der innerschulischen Arbeitsorganisation und kollegialen Zusammenarbeit.....	5	4	3	2	1
15. Bei der Entwicklung von Kooperationsbeziehungen mit schulexternen Partnern.....	5	4	3	2	1

Wir bitten Sie abschließend um folgende Angaben:

- 1) Geschlecht: männlich weiblich
- 2) Geburtsjahr: 19__ (bitte eintragen)
- 3) Wie viele Jahre sind Sie bereits als Schulleiterin/Schulleiter tätig? _____ Jahre
- 4) Wie viele Jahre waren Sie davor als Lehrerin/Lehrer tätig? _____ Jahre
- 5) Seit wie vielen Jahren sind Sie an Ihrer jetzigen Schule tätig? _____ Jahre
- 6) Geben Sie bitte möglichst genau Ihre Schulart an: _____
- 7) Familienstand:
- | | | | |
|-------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Ledig/ allein
lebend | Verheiratet/
zusammen lebend | Geschieden/
getrennt lebend | Verwitwet |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- 8) Wie ist Ihr Anstellungsverhältnis? Angestellt Verbeamtet
- 9) Wie viele Lehrerinnen/Lehrer umfasst das Kollegium Ihrer Schule? _____ Lehrer
- 10) Wie viele Schülerinnen/Schüler umfasst Ihre Schule? _____ Schüler
- 11) Sind Sie Dienstvorgesetzte(r) der Lehrerinnen/Lehrer? Ja nein
- 12) Sind Sie ebenfalls als Lehrerin/Lehrer tätig? Ja nein
- Wenn Sie ebenfalls als Lehrerin/Lehrer tätig sind:
- 13) Wie viele Unterrichtsstunden geben Sie pro Woche? _____ h
- 14) Welche(s) Fach/Facher unterrichten Sie überwiegend (bitte ausschreiben) ?

- 15) Wie viele Stunden arbeiten Sie innerhalb der Schule im Durchschnitt pro Woche (Mo – So, inkl. mögl. Unterrichtsstunden, Durchschnitt der letzten 3 Monate)? _____ h
- 16) Wie viele Stunden arbeiten Sie darüber hinaus außerhalb der Schule im Durchschnitt pro Woche (Mo – So, Durchschnitt der letzten 3 Monate)? _____ h
- 17) Von wann bis wann halten Sie sich in diesem Schuljahr pro Tag üblicherweise in Ihrer Schule auf? Von _____ bis _____ Uhr
- 18) Wie viele Pausen von mind. 10 Minuten Länge machen Sie (im Durchschnitt) pro Tag? _____ Pausen
- 19) Wie schätzen Sie den Erholungswert dieser Pausen ein?
- | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| kaum vorhanden <input type="radio"/> | gering <input type="radio"/> | mittelmäßig <input type="radio"/> | hoch <input type="radio"/> | sehr hoch <input type="radio"/> |
|--------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
- 20) Welche Ursachen sehen Sie für fehlende Pausenerholung? _____
- 21) Wie viele Stunden pro Woche (Mo-So, im Durchschnitt) haben Sie Freizeit, die Sie ausschließlich für Ihre Erholung und Entspannung nutzen können (abzüglich nächtlichem Schlaf)? _____ h
- 22) Wie viele Krankentage hatten Sie im zurückliegenden Kalenderjahr insgesamt? _____ Tage

23) Wenn Sie die vergangenen 2-3 Jahre betrachten: Hat sich in dieser Zeit Ihre Fähigkeit, die Belastungen des Berufsalltags zu bewältigen,

erhöht (2) verringert (1) oder ist sie unverändert geblieben (0)

24) Wie häufig tun Sie etwas am Tag, was Ihnen Freude macht?

immer (5) häufig (4) gelegentlich (3) selten (2) nie (1)

25) Glauben Sie, dass Ihre Kraft und Ihre Gesundheit ausreichen werden, um den Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters ausüben zu können?

Ja nein

26) Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie dann wieder Schulleiterin/Schulleiter werden?

Ja nein Warum/warum nicht?

27) Wenn Sie ebenfalls als Lehrerin/Lehrer tätig sind: Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie dann wieder Lehrerin/Lehrer werden?

Ja nein Warum/warum nicht?

Wünschen Sie eine Rückmeldung zu Ihren persönlichen Ergebnissen? Ja nein

Falls Sie eine Rückmeldung möchten, ist es notwendig, dass Sie den Namen und die Anschrift Ihrer Schule angeben, damit wir Ihnen Ihr Ergebnis zustellen können (in einem geschlossenen Kuvert). Bitte beachten Sie dabei: Name und Anschrift Ihrer Schule wird **nur** für diese Zustellung Ihres persönlichen Ergebnisses verwendet. Ihr Fragebogen wird in jedem Fall weiterhin anonym behandelt. Ihre Angaben fließen ausschließlich in aggregierter Form in eine Dissertation ein.

Name & Anschrift der Schule:	
------------------------------	--

Tragen Sie hier bitte **in jedem Fall** nochmals Ihren Code von der 1. Seite ein. Er soll es uns ermöglichen, evtl. noch später erhobene Daten richtig zuzuordnen.

Selbstbestimmter Code:							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Stelle

1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes
 3./4. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
 5./6. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Bundesland:

Anhang 2.3: Lehrerfragebogen

Selbstbestimmter Code						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Schulleiterbefragung

Stelle

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer,

Ihre Schulleiterin/ Ihr Schulleiter hat Ihnen diesen Fragebogen ausgehändigt, mit der Bitte, ihn auszufüllen.

Woher kommt der Fragebogen?

Ich heiße Anna Laux, bin Diplom-Psychologin und promoviere berufsbegleitend am Institut für Psychologie der Universität Potsdam unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Schaarschmidt. Dort werden seit 1994 zahlreiche Untersuchungen zu dem Schwerpunktthema Lehrerbelastung und Lehrergesundheit durchgeführt. Nähere Informationen zu den Forschungsaktivitäten, die vom dbb und seinen Lehrgewerkschaften gefördert werden, finden Sie unter

<http://www.persoenlichkeitspsychologie-potsdam.de/Projekte.htm>.

Darüber hinaus möchte ich Sie auf die Darstellung der bisherigen Ergebnisse in folgendem Buch hinweisen: Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Beltz-Verlag (2. Auflage).

Bitte beachten Sie weiterhin, dass die vorliegende Befragung offiziell vom Kultusministerium Baden-Württemberg genehmigt ist.

Wozu dient der Fragebogen?

Nachdem sich die bisherigen Erhebungen fast ausschließlich auf die Lehrerinnen und Lehrer konzentrierten, geht es nun auch darum, mehr Aufschluss über die bundesweite Situation der Schulleiterinnen und Schulleiter zu erhalten. Daher hat Ihre Schulleiterin/ Ihr Schulleiter umfangreiches Fragebogenmaterial erhalten, unter anderem auch zu ihrem/ seinem Führungsverhalten.

Sinnvollerweise wird eine solche Selbsteinschätzung des eigenen Führungsverhaltens durch eine Einschätzung von den „Gefhrten“, also den Lehrerinnen und Lehrern ergänzt (Fremdeinschätzung). Mit dem *ersten Teil* des vorliegenden Fragebogen haben Sie die Möglichkeit, Ihrer Schulleiterin/ Ihrem Schulleiter eine Rückmeldung darüber zu geben, wie Sie ihr/sein Führungsverhalten wahrnehmen.

Der *zweite Teil* enthält Fragen zu dem Erleben Ihrer eigenen Arbeit und reiht sich in unsere Untersuchungen zur Lehrerbelastung und –gesundheit ein.

Was passiert mit den Ergebnissen?

- Die Befragung erfolgt anonym. Der von Ihnen ausgefllte Fragebogen wird Ihrer Schulleiterin/ Ihrem Schulleiter durch eine Zahl zugeordnet, d.h. es können keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden.
- Sie schicken den ausgefllten Fragebogen direkt zu meinen Händen zurück.
- Bei dem Vorliegen einer Mindestanzahl von fünf ausgefllten Fremdeinschätzungen des Führungsverhaltens melde ich Ihrer Schulleiterin/ Ihrem Schulleiter die durchschnittliche Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zurück. Einschätzungen des zweiten Fragebogenteils zum Erleben der eigenen Arbeit werden nicht weitergegeben.
- Nach der Rückmeldung der durchschnittlichen Fremdeinschätzung des Führungsverhaltens gegenüber Ihrer Schulleiterin/ Ihrem Schulleiter durch mich lädt Ihre Schulleiterin/ Ihr Schulleiter zu einem Workshop ein, bei dem Ihre Schulleiterin/ Ihr Schulleiter unter meiner Moderation mit einer überschaubaren Anzahl von Lehrerinnen/ Lehrern über zentrale Aspekte der Führungsbeziehung mit dem Ziel ihrer Verbesserung diskutieren möchte. Die Teilnahme an diesem Workshop, die ein Aufgeben Ihrer Anonymität bedeuten kann, ist selbstverständlich freiwillig.
- Die Fragebogenergebnisse fließen in aggregierter Form in meine Dissertation ein.

Wie läuft die Befragung ab?

- Das Ausfüllen sollte kaum mehr als 30 Minuten dauern. Bitte überlegen Sie bei den einzelnen Fragen nicht zu lange, sondern antworten Sie spontan.
- Zur Gewährleistung der Anonymität wird (unter Berücksichtigung des Bundesdatenschutzgesetzes) außer der Zahlenzuordnung zu Ihrer Schulleiterin/ Ihrem Schulleiter ein Code verwendet, der nur von Ihnen nachvollzogen werden kann. Der Code soll es ermöglichen, evtl. noch später erhobene Daten richtig zuzuordnen.
- Den Code bilden Sie nach folgender Regel:
1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes
3./4. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
5./6. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters
- Bitte tragen Sie diesen 6-stelligen Code oben auf der ersten Seite und dann nochmals auf der letzten Seite des Fragebogens ein.
- Die ersten beiden Seiten des Materials können Sie abtrennen und für sich aufbewahren, damit Sie Ihren Code nicht vergessen. Danach sollte das bearbeitete Material im beiliegenden Kuvert an Anna Laux, Alte Eppelheimerstr. 18, 69115 Heidelberg geschickt werden.

Bei Rückfragen kommen Sie sehr gerne auf mich zu!
Tel.: 06221/653888, Email: annamaria_laux@yahoo.de

Es würde mich sehr freuen, wenn ich mit Ihrer Teilnahme rechnen kann.

Mit herzlichem Dank und freundlichem Gruß

Dipl.-Psych. Anna Laux
Bearbeiterin des Teilprojekts zur Schulleiterbelastung und -gesundheit

unter Leitung von:
Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt
Projektverantwortlicher
Institut für Psychologie der Universität Potsdam

1. Teil: Einschätzung des Führungsverhaltens Ihrer Schulleiterin/ Ihres Schulleiters

Im Folgenden bitten wir Sie, eine Einschätzung des Führungsverhaltens Ihrer Schulleiterin/ Ihres Schulleiters vorzunehmen. Entscheiden Sie, in welchem Maße die folgenden Aussagen zutreffen, und kreuzen Sie die entsprechende Zahl an.

5 trifft völlig zu	4 trifft überwiegend zu	3 teils/teils	2 trifft überwiegend nicht zu	1 trifft überhaupt nicht zu
-----------------------	----------------------------	------------------	-------------------------------------	-----------------------------------

Unsere Schulleiterin/ unser Schulleiter...

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. ... ermutigt die Lehrerinnen/Lehrer zu originellen Ideen und Problemlösungsvorschlägen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. ... ist bei außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schülerinnen/Schüler anwesend..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. ... sorgt dafür, dass außerordentliche Leistungen von Lehrerinnen/Lehrern im Kollegium bekannt werden..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. ... diskutiert alle anstehenden wichtigen Entscheidungen freimütig und offen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. ... arbeitet an der Entwicklung von langfristigen Zielen für die Schule..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. ... hat stets ein offenes Ohr für die Anliegen der Lehrerinnen/Lehrer..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. ... bringt die Lehrerinnen/Lehrer dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. ... ist sehr darum bemüht, dass sich die Lehrerinnen/Lehrer an der Schule wohlfühlen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. ... hilft den Lehrerinnen/Lehrern, ihre Stärken auszubauen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. ... entscheidet häufiger alleine, ohne das Kollegium zu Rate zu ziehen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. ... regt Lehrerinnen/Lehrer dazu an, an Weiterbildungen teilzunehmen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. ... gibt den Lehrerinnen/Lehrern individuelle Hilfe und Beratung..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. ... nimmt sich Zeit, in den Pausen mit möglichst vielen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern zu sprechen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. ... besitzt die Fähigkeit, aufkommende Frustrationen und Konflikte unter den Lehrerinnen/Lehrern auszugleichen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. ... überprüft stets aufs Neue, ob zentrale/wichtige Annahmen unserer schulischen Arbeit noch angemessen sind..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. ... ist immer ansprechbar, wenn sie/er gebraucht wird..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. ... hat einen klaren Blick für das, was an der Schule zu tun ist..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. ... tendiert dazu, die Meinung einer kleinen Gruppe von Lehrerinnen/Lehrern besonders zu berücksichtigen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. ... hat großes Vertrauen, dass unsere Schule die gesteckten Ziele erreicht..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. ... ist neuen Ideen und Entwicklungen der pädagogischen Diskussion und Forschung gegenüber stets aufgeschlossen..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. ... lobt Lehrerinnen/Lehrer persönlich für ihren Einsatz oder ihre Leistungen bei der Ausübung ihrer Aufgaben..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

5 trifft völlig zu	4 trifft überwiegend zu	3 teils/teils	2 trifft überwiegend nicht zu	1 trifft überhaupt nicht zu
-----------------------	----------------------------	------------------	----------------------------------	--------------------------------

Unsere Schulleiterin/ unser Schulleiter...

22. ... weiß das Engagement der Lehrerinnen/Lehrer für Schüler und Schule zu schätzen.....	5	4	3	2	1
23. ... springt als Vertretung ein, wenn Lehrerinnen/Lehrer plötzlich verhindert sind.....	5	4	3	2	1
24. ... spricht über das Leitbild und die Vision unserer Schule mit Leuten außerhalb der Schule (Eltern, andere Schulen, Gemeinde usw.).....	5	4	3	2	1
25. ... legt großen Wert auf Kooperation und Koordination von Aktivitäten zwischen Lehrerinnen/Lehrern.....	5	4	3	2	1
26. ... schafft ein Klima, in dem den Lehrerinnen/Lehrern das Arbeiten Freude macht.....	5	4	3	2	1
27. ... sucht konstruktiv nach Lösungen, wenn Lehrerinnen/Lehrer mit einem Anliegen kommen.....	5	4	3	2	1
28. ... führt Besprechungen und Konferenzen effizient durch.....	5	4	3	2	1
29. ... erkennt die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ressourcen der Lehrerinnen/Lehrer.....	5	4	3	2	1
30. ... gibt in Konferenzen Gelegenheit, über die pädagogischen Ziele der Schule zu diskutieren.....	5	4	3	2	1
31. ... nimmt in Sitzungen und Konferenzen alle Diskussionsbeiträge ernst.....	5	4	3	2	1
32. ... antizipiert kritische Situationen und Probleme und entschärft sie durch sachgerechte Entscheidungen.....	5	4	3	2	1
33. ... informiert die Lehrerinnen/Lehrer über Möglichkeiten der Weiterbildung.....	5	4	3	2	1
34. ... besitzt viel Einfühlungsvermögen in die Probleme und Schwierigkeiten der Lehrerinnen/Lehrer.....	5	4	3	2	1
35. ... äußert sich optimistisch über die Zukunft der Schule.....	5	4	3	2	1
36. ... macht in Problemsituationen fast immer konstruktive Problemlösungsvorschläge.....	5	4	3	2	1
37. ... berücksichtigt die Individualität der einzelnen Lehrerinnen/Lehrer und behandelt sie jeweils nicht nur als eine/einen Lehrerin/Lehrer unter vielen.....	5	4	3	2	1
38. ... lässt die Lehrerinnen/Lehrer spüren, dass sie mit Problemen und Fragen auf sie/ihn zukommen können.....	5	4	3	2	1
39. ... äußert den Lehrerinnen/Lehrern gegenüber konstruktiv Kritik.....	5	4	3	2	1
40. ... bestärkt die Lehrerinnen/Lehrer darin, ihr Bestes zu geben.....	5	4	3	2	1
41. ... räumt in Konferenzen Zeit dafür ein, dass die Lehrerinnen/Lehrer Informationen über Weiterbildungsangebote austauschen können.....	5	4	3	2	1
42. ... ist interessiert an der Meinung der einzelnen Lehrerinnen/Lehrer.....	5	4	3	2	1
43. ... verweist oft auf die pädagogischen Ziele der Schule (z.B. wenn Entscheidungen über das Curriculum getroffen werden müssen).....	5	4	3	2	1
44. ... sucht den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Institutionen, um Anregungen für die Verbesserung der eigenen pädagogischen Praxis zu erhalten.....	5	4	3	2	1

5 trifft völlig zu	4 trifft überwiegend zu	3 teils/teils	2 trifft überwiegend nicht zu	1 trifft überhaupt nicht zu
-----------------------	----------------------------	------------------	-------------------------------------	-----------------------------------

Unsere Schulleiterin/ unser Schulleiter...

45. ... steht auch bei Fehlern und in schwierigen Situationen zu den Lehrerinnen/ Lehrern.....	5	4	3	2	1
46. ... versteht es, die Lehrerinnen/Lehrer für ihre Arbeit an dieser Schule zu begeistern.....	5	4	3	2	1
47. ... sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Blickwinkeln.....	5	4	3	2	1
48. ist sehr darum bemüht, das soziale Klima im Kollegium zu verbessern.....	5	4	3	2	1
49. ... besitzt viel Gelassenheit und Humor im Umgang mit den täglichen Problemen und Konflikten.....	5	4	3	2	1
50. ... ermutigt die Lehrerinnen/Lehrer dazu, Kritik offen anzusprechen.....	5	4	3	2	1
51. ... informiert die Lehrerinnen/Lehrer umfassend und ausreichend.....	5	4	3	2	1
52. ... löst Probleme, die eine Lehrerin/ein Lehrer mit ihrer/seiner Klasse hat, gemeinsam mit den Betroffenen.....	5	4	3	2	1
53. ... delegiert Aufgaben gezielt an bestimmte Funktionsträger.....	5	4	3	2	1
54. ... formuliert eine überzeugende Zukunftsvision für unsere Schule.....	5	4	3	2	1

An dieser Stelle bitten wir Sie herzlich, noch folgende offenen Fragen zu beantworten:

Was gelingt Ihrer Schulleiterin/ Ihrem Schulleiter bei der Leitung der Schule besonders gut? (bitte max. 3 Nennungen)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Was könnte Ihre Schulleiterin/ Ihr Schulleiter bei ihrer/ seiner Führungsarbeit noch verbessern? (bitte max. 3 Nennungen)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

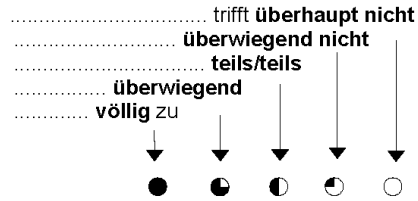
2. Teil: Erleben der eigenen Arbeit

Wir bitten Sie im Folgenden, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf Ihr Arbeitsleben Bezug genommen wird. Dazu finden Sie eine Reihe von Aussagen.

Lesen Sie jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft.

Bitte kreuzen Sie das jeweilige Zeichen an:

Bitte nicht verwechseln:
 Voller Kreis heißt, dass Sie der Aussage völlig zustimmen,
 leerer Kreis heißt, dass Sie überhaupt nicht zustimmen.



		↓	↓	↓	↓	↓
		●	◐	◑	◒	○
1.	Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.....	●	◐	◑	◒	○
2.	Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.....	●	◐	◑	◒	○
3.	Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.....	●	◐	◑	◒	○
4.	Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.....	●	◐	◑	◒	○
5.	Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.....	●	◐	◑	◒	○
6.	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.....	●	◐	◑	◒	○
7.	Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.....	●	◐	◑	◒	○
8.	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.....	●	◐	◑	◒	○
9.	Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.....	●	◐	◑	◒	○
10.	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.....	●	◐	◑	◒	○
11.	Mein Partner /meine Partnerin ¹ zeigt Verständnis für meine Arbeit.....	●	◐	◑	◒	○
12.	Die Arbeit ist mein ein und alles.....	●	◐	◑	◒	○
13.	Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.....	●	◐	◑	◒	○
14.	Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.....	●	◐	◑	◒	○
15.	Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.....	●	◐	◑	◒	○
16.	Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.....	●	◐	◑	◒	○
17.	Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.....	●	◐	◑	◒	○
18.	Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!.....	●	◐	◑	◒	○
19.	Ich bin ein ruheloser Mensch.....	●	◐	◑	◒	○
20.	In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.....	●	◐	◑	◒	○

- ¹21. Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden..... ● ● ● ● ○
 22. Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme ● ● ● ● ○
 23. Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein..... ● ● ● ● ○
 24. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig..... ● ● ● ● ○
 25. Ich arbeite wohl mehr als ich sollte..... ● ● ● ● ○
 26. Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen ● ● ● ● ○
 27. Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten..... ● ● ● ● ○
 28. Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen..... ● ● ● ● ○
 29. Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung..... ● ● ● ● ○
 30. Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin..... ● ● ● ● ○
 31. Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben..... ● ● ● ● ○
 32. Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen..... ● ● ● ● ○
 33. Von meinem Partner/ meiner Partnerin¹ wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme..... ● ● ● ● ○
 34. Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen..... ● ● ● ● ○
 35. Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.. ● ● ● ● ○
 36. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten..... ● ● ● ● ○
 37. Was immer ich tue, es muss perfekt sein..... ● ● ● ● ○
 38. Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keinen Gedanken mehr an die Arbeit..... ● ● ● ● ○
 39. Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr..... ● ● ● ● ○
 40. Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann..... ● ● ● ● ○
 41. Ich glaube, ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld..... ● ● ● ● ○
 42. In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen... ● ● ● ● ○
 43. Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen..... ● ● ● ● ○
 44. Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung..... ● ● ● ● ○
 45. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte..... ● ● ● ● ○
 46. Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen..... ● ● ● ● ○
 47. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt..... ● ● ● ● ○

¹ bzw. die Person, zu der die engste persönliche Bindung besteht

48. Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin..... ● ● ● ● ○
49. Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag..... ● ● ● ● ○
50. Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe..... ● ● ● ● ○
51. Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken..... ● ● ● ● ○
52. Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten. ● ● ● ● ○
53. Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet... ● ● ● ● ○
54. Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht..... ● ● ● ● ○
55. Manchmal wünschte ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung..... ● ● ● ● ○
56. Es gibt Wichtigeres im Leben als die Arbeit..... ● ● ● ● ○
57. Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel..... ● ● ● ● ○
58. In der Arbeit verausgabe ich mich stark..... ● ● ● ● ○
59. Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte..... ● ● ● ● ○
60. Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit..... ● ● ● ● ○
61. Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen..... ● ● ● ● ○
62. Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich um so mehr an..... ● ● ● ● ○
63. Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt..... ● ● ● ● ○
64. Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen..... ● ● ● ● ○
65. Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben, als ich es bin..... ● ● ● ● ○
66. Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da..... ● ● ● ● ○

Wir bitten Sie abschließend um folgende Angaben:

- 1) Geschlecht: männlich weiblich
- 2) Geburtsjahr: 19__ (bitte eintragen)

Tragen Sie hier bitte hier nochmals Ihren Code von der 1. Seite ein. Er soll es uns ermöglichen, evtl. noch später erhobene Daten richtig zuzuordnen.

Selbstbestimmter Code:						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Stelle

- 1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes
3./4. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
5./6. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Bundesland:

Anhang 3: Stichprobendaten

Anhang 3.1 Grundlegende deskriptive Stichprobendaten im Überblick

Anhang 3.2 Stichprobenvergleich Schulleitungen

Anhang 3.1 Grundlegende deskriptive Stichprobendaten im Überblick

Stichprobe	Anzahl		Geschlecht		Alter		
	<i>n</i>	%	männlich %	weiblich %	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.- Max.</i>
Gesamt	816	100.0	53.3	46.7	50.4	8.9	25-67
Schulleitungen	484	59.3	59.6	40.4	53.0	6.6	29-65
- davon Brandenburg*	174	36.2	32.4	67.6	50.4	6.1	32-65
- davon Baden-Württemberg *	306	63.6	74.8	25.2	54.5	6.4	29-65
- davon <i>ohne</i> Führungs- feedback	295	96.4	74.6	25.4	54.5	6.5	29-65
- davon <i>mit</i> Führungsfeed- back	11	3.6	81.8	18.2	54.1	5.3	45-61
- davon Hessen (<i>mit</i> Führungs- feedback)	1	0.2	100.0	0.0	Verzicht auf Angabe wegen Anonymität		
Lehrer (mit Führungsfeedback)	332	40.7	43.0	57.0	46.1	10.4	25-67
- davon Baden-Württemberg*	298	92.5	44.1	55.9	46.1	10.3	25-67
- davon Hessen*	24	7.5	30.4	69.6	46.0	11.2	26-62

Anmerkung. *Abweichungen in den Summenwerten ergeben sich durch fehlende Angaben.

Anhang 3.2 Stichprobenvergleich Schulleitungen

Mann-Whitney-U-Tests mit dem Ergebnis signifikanter Unterschiede zwischen der Schulleitungsstichprobe mit Führungsfeedback ($n = 12$) und der Stichprobe der (übrigen) Schulleitungen aus Baden-Württemberg ($n = 295$) ohne Führungsfeedback

Deskriptive Statistiken

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Anzahl Lehrer	307	41.20	28.67
Anzahl Schüler	307	534.85	447.32

Ränge

	Stichprobenzugehörigkeit	<i>n</i>	Mittlerer Rang	Rangsumme
Anzahl Lehrer	Stichprobe außer den 12 Schulleitern	295	150.18	44304.50
	Stichprobe 12 Schulleiter	12	247.79	2973.50
	Gesamt	307		
Anzahl Schüler	Stichprobe außer den 12 Schulleitern	295	150.48	44392.50
	Stichprobe 12 Schulleiter	12	240.46	2885.50
	Gesamt	307		

Teststatistiken

	Anzahl Lehrer	Anzahl Schüler
Mann-Whitney-U	644.50	732.50
Wilcoxon-W	44304.50	44392.50
Z	-3.74	-3.44
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.000	.001

Anmerkung. Gruppenvariable: Stichprobenzugehörigkeit.

Hinweis: Die Ergebnisse der weiteren Tests zu demographischen Variablen (z.B. Dauer der Schulleitungstätigkeit), die keine signifikanten Unterschiede zwischen der Schulleitungsstichprobe mit Führungsfeedback ($n = 12$) und der Stichprobe der (übrigen) Schulleitungen aus Baden-Württemberg ($n = 295$) ohne Führungsfeedback sowie zwischen der Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer aus Baden-Württemberg und der Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer aus Hessen belegen konnten, können jederzeit bei der Autorin der vorliegenden Arbeit angefordert werden.

Anhang 4: Ergebnisse

- Anhang 4.1 Zu 4.4 Auswertungsmethode
- Anhang 4.2 Zu 5.1.1.1 Berufsvergleich
- Anhang 4.3 Zu 5.1.1.2 Regionenvergleich
- Anhang 4.4 Zu 5.1.1.3 Geschlechtsvergleich
- Anhang 4.5 Zu 5.1.2.2 Wahrgenommene Autonomie der Schule
- Anhang 4.6 Zu 5.1.2.4 Belastungserleben von Arbeitsbedingungen
- Anhang 4.7 Zu 5.1.2.5 Erholungswert von Pausen
- Anhang 4.8 Zu 5.1.3.1 Körperliche/psychische Verfassung und Beschwerden
- Anhang 4.9 Zu 5.1.3.2 Krankentage
- Anhang 4.10 Zu 5.1.5.2 Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens und arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben
- Anhang 4.11 Zu 5.2 Ergebnisse und Interpretation zur Rolle der Schulleitung für die Lehrergesundheit
- Anhang 4.12 Zu 5.2.3.1 Begründung und Darstellung des statistischen Verfahrens: Mehrebenenanalyse
- Anhang 4.13 Zu 6.1.3 Und umgekehrt? Rolle der Lehrer für die Schulleitungsgesundheit (ergänzendes Ergebnis)

Anhang 4.1 Zu 4.4 Auswertungsmethode

AVEM-Dimensionen (Skalensummen, Selbsteinschätzung Schulleitungen)

Deskriptive Statistiken

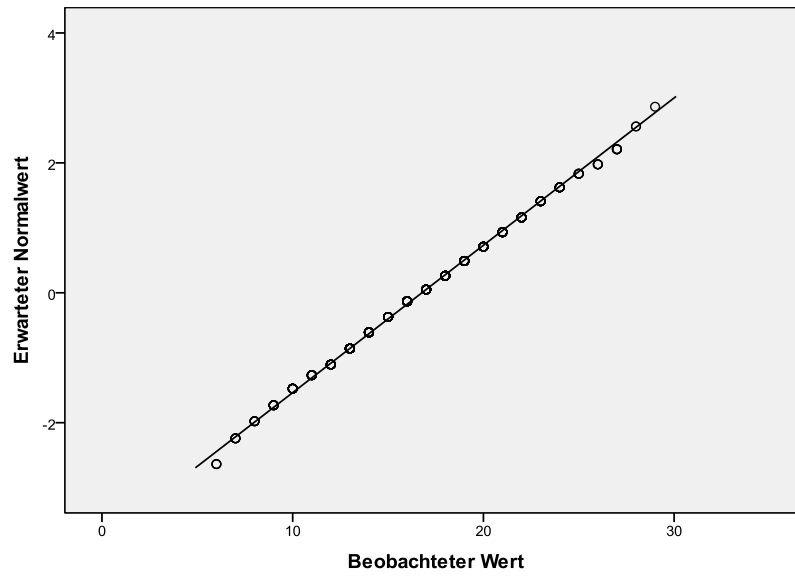
AVEM-Dimension (Skalensumme)	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	482	6.00	29.00	16.79	4.41
Beruflicher Ehrgeiz	481	6.00	30.00	18.26	4.50
Verausgabungsbereitschaft	482	6.00	30.00	20.09	4.67
Perfektionsstreben	482	8.00	30.00	21.28	4.35
Distanzierungsfähigkeit	482	6.00	30.00	16.38	4.82
Resignationstendenz	482	6.00	28.00	14.53	4.00
Offensive Problembewältigung	482	14.00	30.00	22.22	3.00
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	482	10.00	30.00	20.53	3.98
Erfolgs erleben im Beruf	482	14.00	30.00	25.20	2.95
Lebenszufriedenheit	482	13.00	30.00	23.52	3.47
Erleben sozialer Unterstützung	479	11.00	30.00	23.25	3.98
Gültige Werte (Listenweise)	478				

Tests auf Normalverteilung

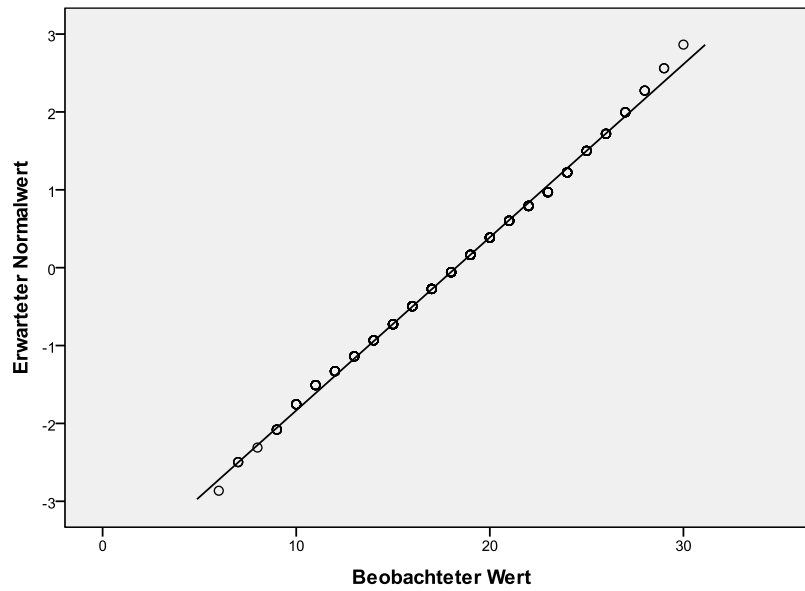
	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistik	<i>df</i>	Signifikanz
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	.062	478	.000
Beruflicher Ehrgeiz	.047	478	.014
Verausgabungsbereitschaft	.048	478	.010
Perfektionsstreben	.076	478	.000
Distanzierungsfähigkeit	.072	478	.000
Resignationstendenz	.058	478	.001
Offensive Problembewältigung	.072	478	.000
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	.079	478	.000
Erfolgs erleben im Beruf	.107	478	.000
Lebenszufriedenheit	.078	478	.000
Erleben sozialer Unterstützung	.089	478	.000

Q-Q-Diagramme

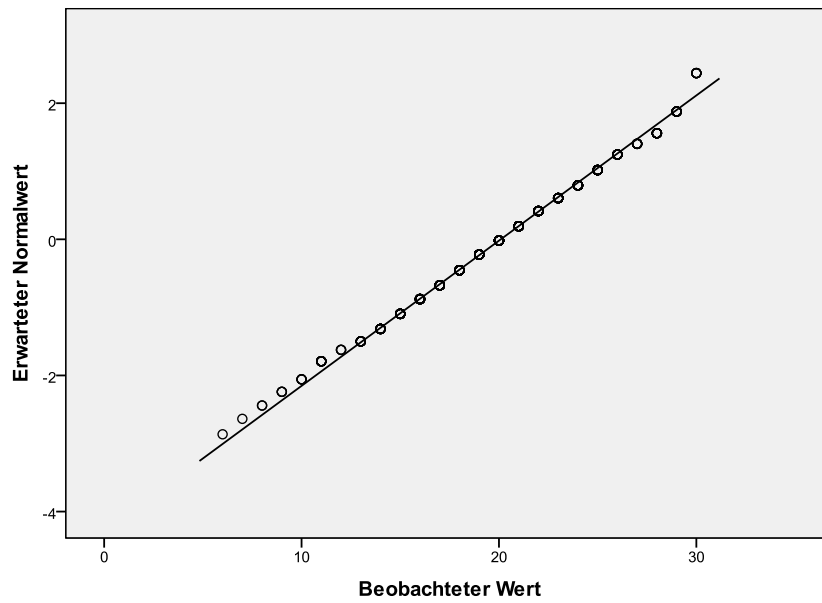
Q-Q-Diagramm Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit



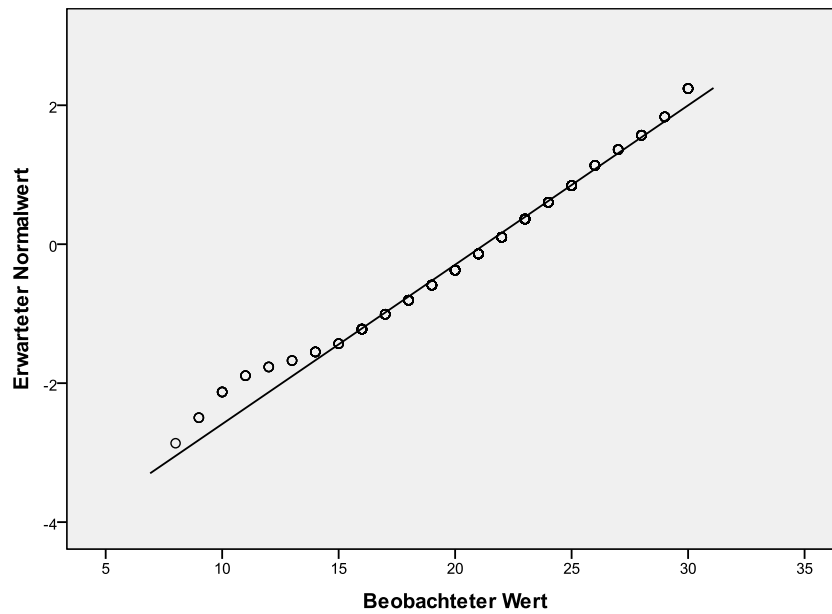
Q-Q-Diagramm Beruflicher Ehrgeiz



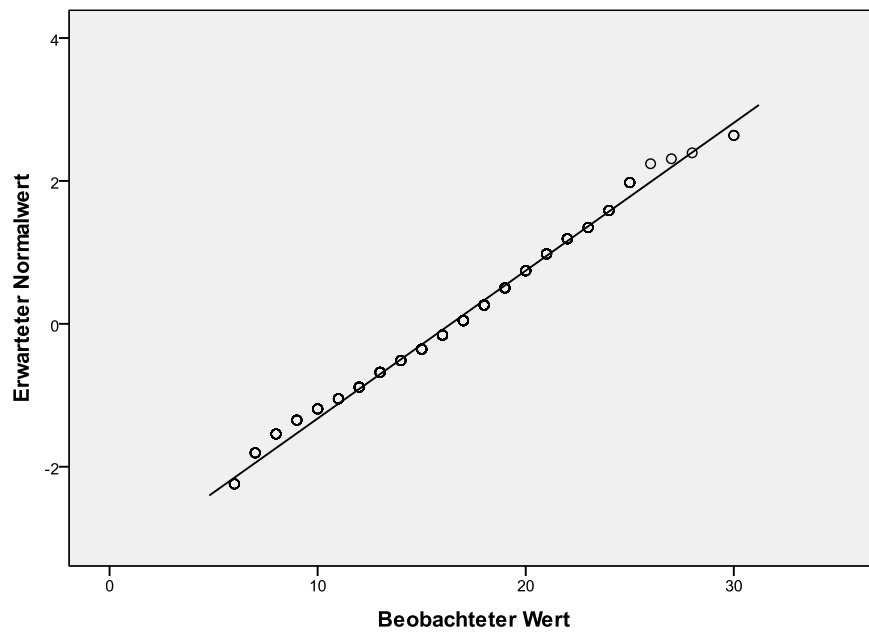
Q-Q-Diagramm Verausgabungsbereitschaft



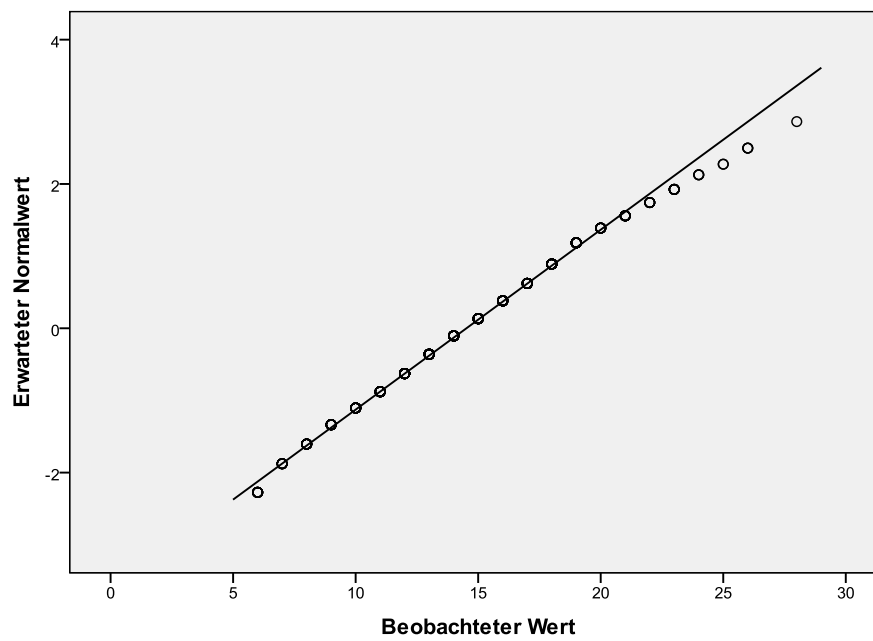
Q-Q-Diagramm Perfektionsstreben



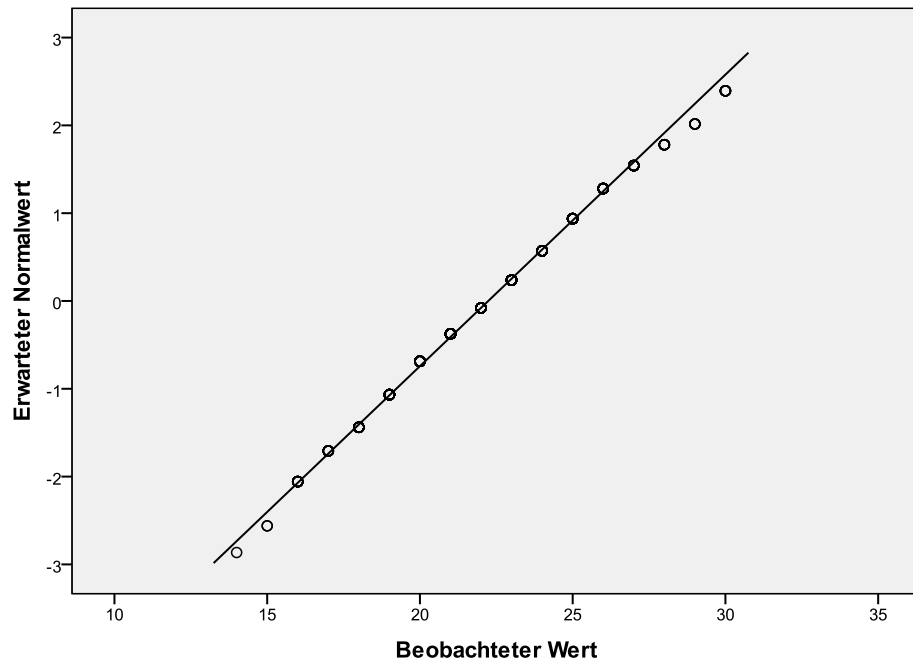
Q-Q-Diagramm Distanzierungsfähigkeit



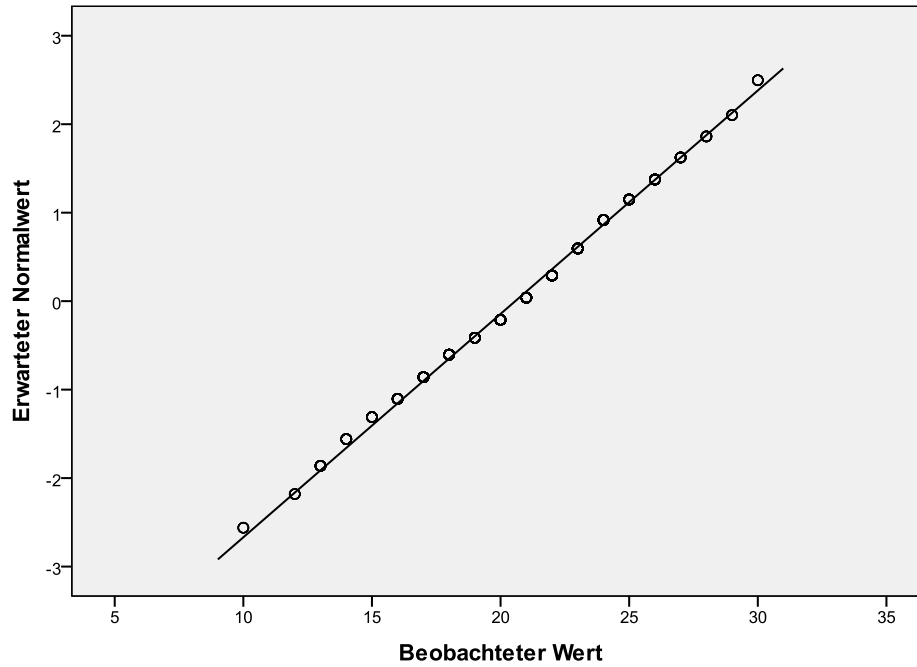
Q-Q-Diagramm Resignationstendenz



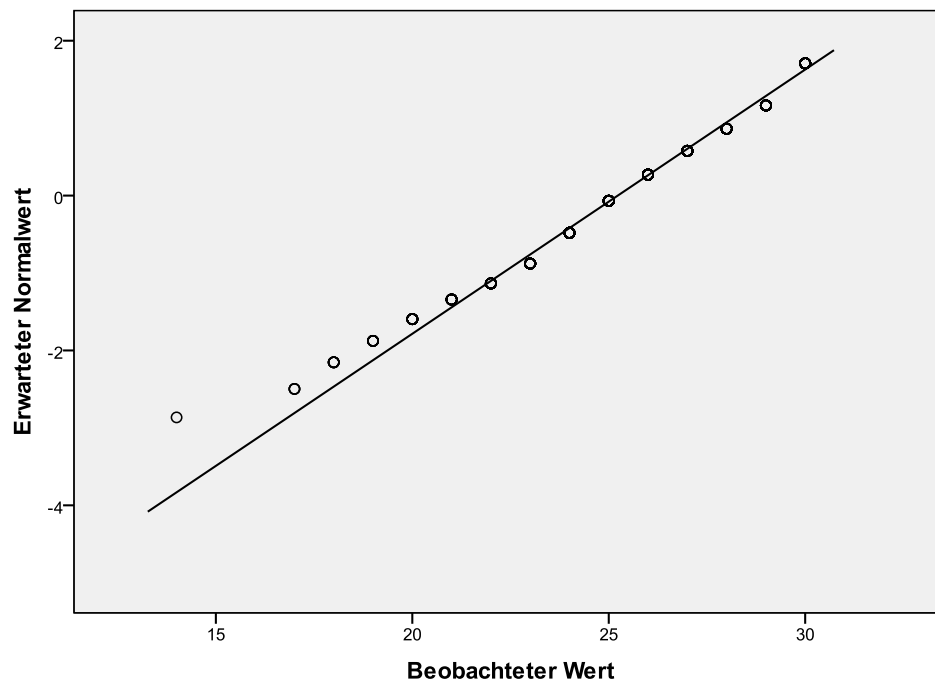
Q-Q-Diagramm Offensive Problembewältigung



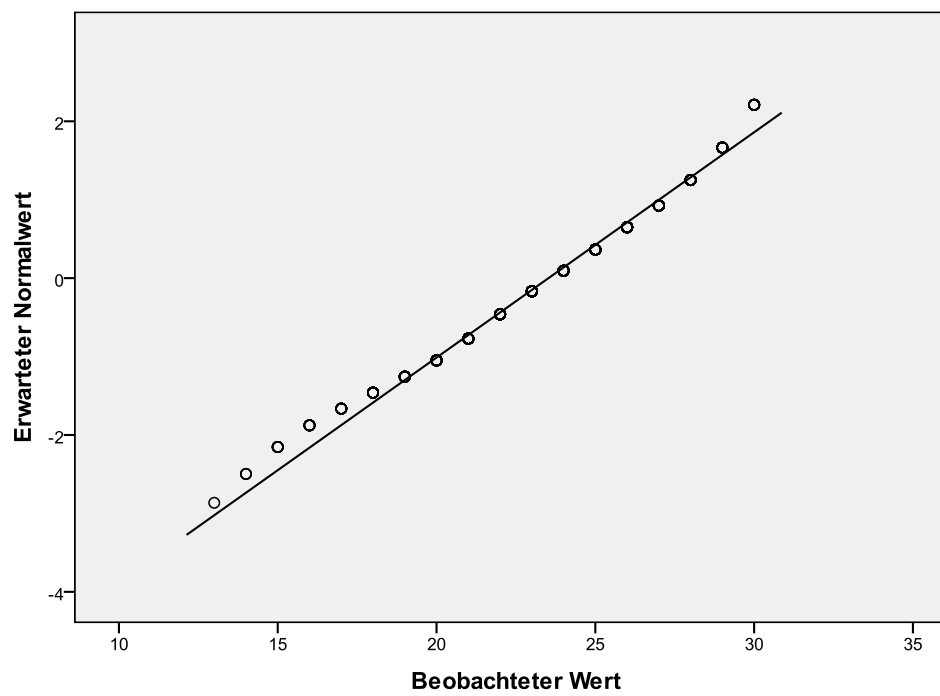
Q-Q-Diagramm Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit

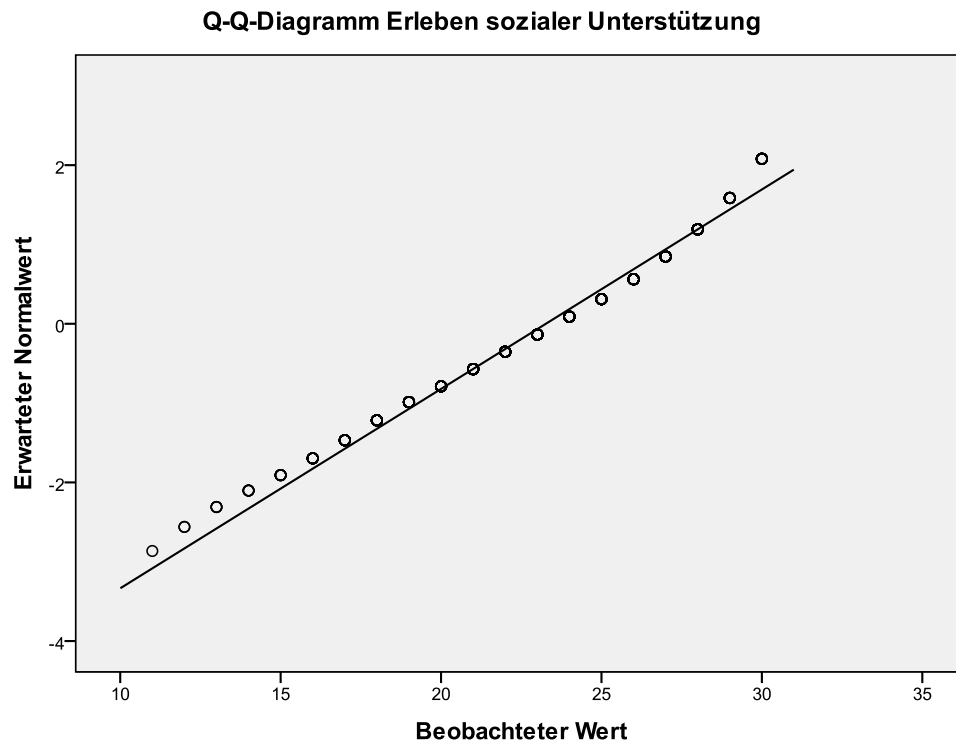


Q-Q-Diagramm Erfolgserleben im Beruf



Q-Q-Diagramm Lebenszufriedenheit





Anhang 4.2 Zu 5.1.1.1 Berufsvergleich

Einfaktorielle multivariate Varianzanalyse mit dem Faktor „Beruf“ und den 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen (Skalensummen)

Deskriptive Statistiken

AVEM-Dimension (Skalensumme)	Beruf	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Schulleiter	15.78	4.23	303
	Lehrer	15.00	4.41	273
	Gesamt	15.41	4.33	576
Beruflicher Ehrgeiz	Schulleiter	18.11	4.65	303
	Lehrer	16.81	5.10	273
	Gesamt	17.50	4.91	576
Verausgabungsbereitschaft	Schulleiter	19.95	4.71	303
	Lehrer	19.38	4.94	273
	Gesamt	19.68	4.82	576
Perfektionsstreben	Schulleiter	21.22	4.48	303
	Lehrer	21.23	4.70	273
	Gesamt	21.22	4.58	576
Distanzierungsfähigkeit	Schulleiter	16.72	5.06	303
	Lehrer	15.86	4.57	273
	Gesamt	16.31	4.85	576
Resignationstendenz	Schulleiter	14.11	3.99	303
	Lehrer	15.30	4.15	273
	Gesamt	14.67	4.11	576
Offensive Problembewältigung	Schulleiter	22.31	2.97	303
	Lehrer	21.58	3.26	273
	Gesamt	21.97	3.13	576
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Schulleiter	21.11	3.89	303
	Lehrer	20.22	4.62	273
	Gesamt	20.69	4.27	576
Erfolgs erleben im Beruf	Schulleiter	25.76	2.84	303
	Lehrer	23.81	4.21	273
	Gesamt	24.84	3.68	576
Lebenszufriedenheit	Schulleiter	24.02	3.51	303
	Lehrer	23.80	3.66	273
	Gesamt	23.92	3.58	576
Erleben sozialer Unterstützung	Schulleiter	23.37	4.08	303
	Lehrer	24.25	4.40	273
	Gesamt	23.78	4.25	576

Voraussetzungsprüfungen

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	160.36
<i>F</i>	2.38
<i>df1</i>	66
<i>df2</i>	1027744.90
Sig.	.000

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

AVEM-Dimension (Skalensumme)	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	0.98	1	574	.324
Beruflicher Ehrgeiz	4.20	1	574	.041
Verausgabungsbereitschaft	0.47	1	574	.494
Perfektionsstreben	1.30	1	574	.254
Distanzierungsfähigkeit	3.08	1	574	.080
Resignationstendenz	0.38	1	574	.537
Offensive Problembewältigung	1.60	1	574	.206
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	3.30	1	574	.070
Erfolgserleben im Beruf	34.22	1	574	.000
Lebenszufriedenheit	1.44	1	574	.231
Erleben sozialer Unterstützung	0.84	1	574	.359

Univariate Statistiken

Abhängige Variable AVEM-Dimension (Skalensumme)	Faktor	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i> ≤ α ?	η^2_{partial}
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Beruf	1	87.20	4.68	.031	.008
	Fehler	574	18.62			
Beruflicher Ehrgeiz	Beruf	1	242.34	10.22	.001	.017
	Fehler	574	23.71			
Verausgabungsbereitschaft	Beruf	1	46.58	2.01	.157	.003
	Fehler	574	23.24			
Perfektionsstreben	Beruf	1	.024	0.001	.973	.000
	Fehler	574	21.03			
Distanzierungsfähigkeit	Beruf	1	104.98	4.49	.034	.008
	Fehler	574	23.36			
Resignationstendenz	Beruf	1	206.25	12.46	.000	.021
	Fehler	574	16.55			
Offensive Problembewältigung	Beruf	1	76.76	7.95	.005	.014
	Fehler	574	9.65			
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Beruf	1	115.33	6.38	.012	.011
	Fehler	574	18.08			
Erfolgserleben im Beruf	Beruf	1	541.93	42.85	.000	.069
	Fehler	574	12.65			
Lebenszufriedenheit	Beruf	1	7.242	0.56	.453	.001
	Fehler	574	12.84			
Erleben sozialer Unterstützung	Beruf	1	111.91	6.25	.013	.011
	Fehler	574	17.91			

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind *p* -Werte $\leq .01$.

Anhang 4.3 Zu 5.1.1.2 Regionenvergleich

Einfaktorielle multivariate Varianzanalyse mit dem Faktor „Bundesland“ und den 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen (Skalensummen)

Deskriptive Statistiken

AVEM-Dimension (Skalensumme)	Bundesland	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Brandenburg	18.56	4.17	171
	Baden-Württemberg	15.78	4.23	303
	Gesamt	16.78	4.41	474
Beruflicher Ehrgeiz	Brandenburg	18.47	4.13	171
	Baden-Württemberg	18.11	4.65	303
	Gesamt	18.24	4.47	474
Verausgabungsbereitschaft	Brandenburg	20.35	4.67	171
	Baden-Württemberg	19.95	4.71	303
	Gesamt	20.09	4.69	474
Perfektionsstreben	Brandenburg	21.50	4.11	171
	Baden-Württemberg	21.22	4.48	303
	Gesamt	21.32	4.35	474
Distanzierungsfähigkeit	Brandenburg	15.84	4.41	171
	Baden-Württemberg	16.72	5.06	303
	Gesamt	16.40	4.85	474
Resignationstendenz	Brandenburg	15.36	3.90	171
	Baden-Württemberg	14.11	3.99	303
	Gesamt	14.56	4.00	474
Offensive Problembewältigung	Brandenburg	22.07	3.08	171
	Baden-Württemberg	22.31	2.97	303
	Gesamt	22.23	3.01	474
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Brandenburg	19.49	3.82	171
	Baden-Württemberg	21.11	3.89	303
	Gesamt	20.53	3.94	474
Erfolgs erleben im Beruf	Brandenburg	24.22	2.81	171
	Baden-Württemberg	25.76	2.84	303
	Gesamt	25.20	2.92	474
Lebenszufriedenheit	Brandenburg	22.54	3.20	171
	Baden-Württemberg	24.02	3.51	303
	Gesamt	23.49	3.47	474
Erleben sozialer Unterstützung	Brandenburg	23.01	3.79	171
	Baden-Württemberg	23.37	4.08	303
	Gesamt	23.24	3.97	474

Voraussetzungsprüfungen

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	89.83
<i>F</i>	1.32
<i>df1</i>	66
<i>df2</i>	411849.92
Sig.	.040

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

AVEM-Dimension (Skalensumme)	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	0.01	1	472	.939
Beruflicher Ehrgeiz	3.35	1	472	.068
Verausgabungsbereitschaft	0.27	1	472	.603
Perfektionsstreben	1.86	1	472	.174
Distanzierungsfähigkeit	3.63	1	472	.057
Resignationstendenz	0.07	1	472	.799
Offensive Problembewältigung	0.42	1	472	.515
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	0.04	1	472	.848
Erfolgserleben im Beruf	1.40	1	472	.237
Lebenszufriedenheit	1.87	1	472	.172
Erleben sozialer Unterstützung	1.25	1	472	.264

Univariate Statistiken

Abhängige Variable AVEM-Dimension (Skalensumme)	Faktor	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i> ≤ α ?	η^2_{partial}																																																																																																
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Bundesland	1	848.34	47.92	.000	.092																																																																																																
	Fehler	472	17.71				Beruflicher Ehrgeiz	Bundesland	1	13.82	0.69	.406	.001	Fehler	472	19.96	Verausgabungsbereitschaft	Bundesland	1	17.02	0.77	.380	.002	Fehler	472	22.05	Perfektionsstreben	Bundesland	1	8.524	0.45	.503	.001	Fehler	472	18.93	Distanzierungsfähigkeit	Bundesland	1	84.14	3.60	.058	.008	Fehler	472	23.36	Resignationstendenz	Bundesland	1	171.10	10.92	.001	.023	Fehler	472	15.67	Offensive Problembewältigung	Bundesland	1	6.47	0.72	.398	.002	Fehler	472	9.05	Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Bundesland	1	287.22	19.21	.000	.039	Fehler	472	14.96	Erfolgserleben im Beruf	Bundesland	1	259.04	32.37	.000	.064	Fehler	472	8.00	Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042	Fehler	472	11.57	Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344
Beruflicher Ehrgeiz	Bundesland	1	13.82	0.69	.406	.001																																																																																																
	Fehler	472	19.96				Verausgabungsbereitschaft	Bundesland	1	17.02	0.77	.380	.002	Fehler	472	22.05	Perfektionsstreben	Bundesland	1	8.524	0.45	.503	.001	Fehler	472	18.93	Distanzierungsfähigkeit	Bundesland	1	84.14	3.60	.058	.008	Fehler	472	23.36	Resignationstendenz	Bundesland	1	171.10	10.92	.001	.023	Fehler	472	15.67	Offensive Problembewältigung	Bundesland	1	6.47	0.72	.398	.002	Fehler	472	9.05	Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Bundesland	1	287.22	19.21	.000	.039	Fehler	472	14.96	Erfolgserleben im Beruf	Bundesland	1	259.04	32.37	.000	.064	Fehler	472	8.00	Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042	Fehler	472	11.57	Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002	Fehler	472	15.80						
Verausgabungsbereitschaft	Bundesland	1	17.02	0.77	.380	.002																																																																																																
	Fehler	472	22.05				Perfektionsstreben	Bundesland	1	8.524	0.45	.503	.001	Fehler	472	18.93	Distanzierungsfähigkeit	Bundesland	1	84.14	3.60	.058	.008	Fehler	472	23.36	Resignationstendenz	Bundesland	1	171.10	10.92	.001	.023	Fehler	472	15.67	Offensive Problembewältigung	Bundesland	1	6.47	0.72	.398	.002	Fehler	472	9.05	Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Bundesland	1	287.22	19.21	.000	.039	Fehler	472	14.96	Erfolgserleben im Beruf	Bundesland	1	259.04	32.37	.000	.064	Fehler	472	8.00	Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042	Fehler	472	11.57	Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002	Fehler	472	15.80																
Perfektionsstreben	Bundesland	1	8.524	0.45	.503	.001																																																																																																
	Fehler	472	18.93				Distanzierungsfähigkeit	Bundesland	1	84.14	3.60	.058	.008	Fehler	472	23.36	Resignationstendenz	Bundesland	1	171.10	10.92	.001	.023	Fehler	472	15.67	Offensive Problembewältigung	Bundesland	1	6.47	0.72	.398	.002	Fehler	472	9.05	Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Bundesland	1	287.22	19.21	.000	.039	Fehler	472	14.96	Erfolgserleben im Beruf	Bundesland	1	259.04	32.37	.000	.064	Fehler	472	8.00	Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042	Fehler	472	11.57	Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002	Fehler	472	15.80																										
Distanzierungsfähigkeit	Bundesland	1	84.14	3.60	.058	.008																																																																																																
	Fehler	472	23.36				Resignationstendenz	Bundesland	1	171.10	10.92	.001	.023	Fehler	472	15.67	Offensive Problembewältigung	Bundesland	1	6.47	0.72	.398	.002	Fehler	472	9.05	Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Bundesland	1	287.22	19.21	.000	.039	Fehler	472	14.96	Erfolgserleben im Beruf	Bundesland	1	259.04	32.37	.000	.064	Fehler	472	8.00	Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042	Fehler	472	11.57	Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002	Fehler	472	15.80																																				
Resignationstendenz	Bundesland	1	171.10	10.92	.001	.023																																																																																																
	Fehler	472	15.67				Offensive Problembewältigung	Bundesland	1	6.47	0.72	.398	.002	Fehler	472	9.05	Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Bundesland	1	287.22	19.21	.000	.039	Fehler	472	14.96	Erfolgserleben im Beruf	Bundesland	1	259.04	32.37	.000	.064	Fehler	472	8.00	Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042	Fehler	472	11.57	Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002	Fehler	472	15.80																																														
Offensive Problembewältigung	Bundesland	1	6.47	0.72	.398	.002																																																																																																
	Fehler	472	9.05				Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Bundesland	1	287.22	19.21	.000	.039	Fehler	472	14.96	Erfolgserleben im Beruf	Bundesland	1	259.04	32.37	.000	.064	Fehler	472	8.00	Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042	Fehler	472	11.57	Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002	Fehler	472	15.80																																																								
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Bundesland	1	287.22	19.21	.000	.039																																																																																																
	Fehler	472	14.96				Erfolgserleben im Beruf	Bundesland	1	259.04	32.37	.000	.064	Fehler	472	8.00	Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042	Fehler	472	11.57	Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002	Fehler	472	15.80																																																																		
Erfolgserleben im Beruf	Bundesland	1	259.04	32.37	.000	.064																																																																																																
	Fehler	472	8.00				Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042	Fehler	472	11.57	Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002	Fehler	472	15.80																																																																												
Lebenszufriedenheit	Bundesland	1	239.19	20.67	.000	.042																																																																																																
	Fehler	472	11.57				Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002	Fehler	472	15.80																																																																																						
Erleben sozialer Unterstützung	Bundesland	1	14.21	0.90	.344	.002																																																																																																
	Fehler	472	15.80																																																																																																			

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind *p*-Werte $\leq .01$.

Anhang 4.4 Zu 5.1.1.3 Geschlechtsvergleich

Einfaktorielle multivariate Varianzanalyse mit dem Faktor „Geschlecht“ und den 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen (Skalensummen)

Deskriptive Statistiken

AVEM-Dimension (Skalensumme)	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	männlich	16.15	4.36	282
	weiblich	17.70	4.35	191
	Gesamt	16.78	4.41	473
Beruflicher Ehrgeiz	männlich	18.32	4.58	282
	weiblich	18.10	4.30	191
	Gesamt	18.23	4.46	473
Verausgabungsbereitschaft	männlich	19.59	4.50	282
	weiblich	20.86	4.87	191
	Gesamt	20.11	4.69	473
Perfektionsstreben	männlich	21.20	4.13	282
	weiblich	21.52	4.64	191
	Gesamt	21.33	4.34	473
Distanzierungsfähigkeit	männlich	17.04	4.76	282
	weiblich	15.42	4.79	191
	Gesamt	16.38	4.83	473
Resignationstendenz	männlich	14.05	3.92	282
	weiblich	15.32	4.02	191
	Gesamt	14.56	4.00	473
Offensive Problembewältigung	männlich	22.16	2.93	282
	weiblich	22.31	3.13	191
	Gesamt	22.22	3.01	473
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	männlich	21.14	3.76	282
	weiblich	19.59	4.01	191
	Gesamt	20.51	3.93	473
Erfolgserleben im Beruf	männlich	25.26	2.91	282
	weiblich	25.13	2.95	191
	Gesamt	25.21	2.92	473
Lebenszufriedenheit	männlich	23.58	3.44	282
	weiblich	23.37	3.52	191
	Gesamt	23.49	3.47	473
Erleben sozialer Unterstützung	männlich	23.28	3.81	282
	weiblich	23.21	4.20	191
	Gesamt	23.25	3.97	473

Voraussetzungsprüfungen

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	73.64
<i>F</i>	1.09
<i>df1</i>	66
<i>df2</i>	535216.42
Sig.	.293

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

AVEM-Dimension (Skalensumme)	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	0.46	1	471	.498
Beruflicher Ehrgeiz	1.65	1	471	.200
Verausgabungsbereitschaft	0.04	1	471	.839
Perfektionsstreben	3.57	1	471	.060
Distanzierungsfähigkeit	0.02	1	471	.892
Resignationstendenz	0.00	1	471	.969
Offensive Problembewältigung	1.29	1	471	.257
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	0.92	1	471	.339
Erfolgsereben im Beruf"	0.08	1	471	.778
Lebenszufriedenheit	0.05	1	471	.825
Erleben sozialer Unterstützung	4.04	1	471	.045

Univariate Statistiken

Abhängige Variable AVEM-Dimension (Skalensumme)	Faktor	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i> ≤ <i>α</i> ?	η^2_{partial}
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Geschlecht	1	274.51	14.49	.000	.030
	Fehler	471	18.95			
Beruflicher Ehrgeiz	Geschlecht	1	5.32	0.27	.606	.001
	Fehler	471	19.95			
Verausgabungsbereitschaft	Geschlecht	1	184.15	8.50	.004	.018
	Fehler	471	21.67			
Perfektionsstreben	Geschlecht	1	11.77	0.62	.430	.001
	Fehler	471	18.88			
Distanzierungsfähigkeit	Geschlecht	1	298.91	13.12	.000	.027
	Fehler	471	22.79			
Resignationstendenz	Geschlecht	1	184.61	11.78	.001	.024
	Fehler	471	15.67			
Offensive Problembewältigung	Geschlecht	1	2.60	0.29	.593	.001
	Fehler	471	9.08			
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Geschlecht	1	272.42	18.25	.000	.037
	Fehler	471	14.93			
Erfolgsereben im Beruf	Geschlecht	1	1.87	0.22	.641	.000
	Fehler	471	8.54			
Lebenszufriedenheit	Geschlecht	1	4.85	0.40	.527	.001
	Fehler	471	12.08			
Erleben sozialer Unterstützung	Geschlecht	1	.514	0.03	.857	.000
	Fehler	471	15.78			

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind *p*-Werte ≤ .01.

Anhang 4.4 Zu 5.1.1.3 Geschlechtsvergleich

Zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse mit den Faktoren „Geschlecht“ und „Bundesland“ und den 11 AVEM-Dimensionen als abhängigen Variablen (Skalensummen)

Deskriptive Statistiken

AVEM-Dimension (Skalensumme)	Geschlecht	Bundesland	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	männlich	Brandenburg	18.09	3.72	56
		Baden-Württemberg	15.67	4.38	226
		Gesamt	16.15	4.36	282
	weiblich	Brandenburg	18.79	4.39	114
		Baden-Württemberg	16.09	3.77	77
		Gesamt	17.70	4.35	191
	Gesamt	Brandenburg	18.56	4.18	170
		Baden-Württemberg	15.78	4.23	303
		Gesamt	16.78	4.41	473
Beruflicher Ehrgeiz	männlich	Brandenburg	18.59	3.87	56
		Baden-Württemberg	18.25	4.74	226
		Gesamt	18.32	4.58	282
	weiblich	Brandenburg	18.36	4.25	114
		Baden-Württemberg	17.71	4.37	77
		Gesamt	18.10	4.30	191
	Gesamt	Brandenburg	18.44	4.12	170
		Baden-Württemberg	18.11	4.65	303
		Gesamt	18.23	4.46	473
Verausgabungsbereitschaft	männlich	Brandenburg	19.05	4.57	56
		Baden-Württemberg	19.73	4.49	226
		Gesamt	19.59	4.50	282
	weiblich	Brandenburg	21.04	4.58	114
		Baden-Württemberg	20.61	5.30	77
		Gesamt	20.86	4.87	191
	Gesamt	Brandenburg	20.38	4.66	170
		Baden-Württemberg	19.95	4.71	303
		Gesamt	20.11	4.69	473
Perfektionsstreben	männlich	Brandenburg	20.66	3.27	56
		Baden-Württemberg	21.34	4.31	226
		Gesamt	21.20	4.13	282
	weiblich	Brandenburg	21.96	4.39	114
		Baden-Württemberg	20.87	4.95	77
		Gesamt	21.52	4.64	191
	Gesamt	Brandenburg	21.54	4.09	170
		Baden-Württemberg	21.22	4.48	303
		Gesamt	21.33	4.34	473
Distanzierungsfähigkeit	männlich	Brandenburg	17.07	4.26	56
		Baden-Württemberg	17.03	4.89	226
		Gesamt	17.04	4.76	282
	weiblich	Brandenburg	15.16	4.29	114
		Baden-Württemberg	15.81	5.46	77
		Gesamt	15.42	4.79	191
	Gesamt	Brandenburg	15.79	4.36	170
		Baden-Württemberg	16.72	5.06	303
		Gesamt	16.38	4.83	473
Resignationstendenz	männlich	Brandenburg	14.13	3.90	56

		Baden-Württemberg	14.03	3.93	226
		Gesamt	14.05	3.92	282
	weiblich	Brandenburg	15.98	3.78	114
		Baden-Württemberg	14.34	4.18	77
		Gesamt	15.32	4.02	191
	Gesamt	Brandenburg	15.37	3.91	170
		Baden-Württemberg	14.11	3.99	303
		Gesamt	14.56	4.00	473
Offensive Problembewältigung	männlich	Brandenburg	22.16	2.77	56
		Baden-Württemberg	22.16	2.97	226
		Gesamt	22.16	2.93	282
	weiblich	Brandenburg	22.02	3.25	114
		Baden-Württemberg	22.75	2.93	77
		Gesamt	22.31	3.13	191
	Gesamt	Brandenburg	22.06	3.09	170
		Baden-Württemberg	22.31	2.97	303
		Gesamt	22.22	3.01	473
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	männlich	Brandenburg	20.61	3.56	56
		Baden-Württemberg	21.27	3.81	226
		Gesamt	21.14	3.76	282
	weiblich	Brandenburg	18.88	3.78	114
		Baden-Württemberg	20.65	4.13	77
		Gesamt	19.59	4.01	191
	Gesamt	Brandenburg	19.45	3.79	170
		Baden-Württemberg	21.11	3.89	303
		Gesamt	20.51	3.93	473
Erfolgs erleben im Beruf	männlich	Brandenburg	23.84	2.79	56
		Baden-Württemberg	25.61	2.83	226
		Gesamt	25.26	2.91	282
	weiblich	Brandenburg	24.42	2.81	114
		Baden-Württemberg	26.18	2.84	77
		Gesamt	25.13	2.95	191
	Gesamt	Brandenburg	24.23	2.81	170
		Baden-Württemberg	25.76	2.84	303
		Gesamt	25.21	2.92	473
Lebenszufriedenheit	männlich	Brandenburg	22.88	3.29	56
		Baden-Württemberg	23.75	3.46	226
		Gesamt	23.58	3.44	282
	weiblich	Brandenburg	22.39	3.16	114
		Baden-Württemberg	24.82	3.55	77
		Gesamt	23.37	3.52	191
	Gesamt	Brandenburg	22.55	3.21	170
		Baden-Württemberg	24.02	3.51	303
		Gesamt	23.49	3.47	473
Erleben sozialer Unterstützung	männlich	Brandenburg	23.39	2.95	56
		Baden-Württemberg	23.25	4.00	226
		Gesamt	23.28	3.81	282
	weiblich	Brandenburg	22.87	4.12	114
		Baden-Württemberg	23.71	4.29	77
		Gesamt	23.21	4.20	191
	Gesamt	Brandenburg	23.04	3.77	170
		Baden-Württemberg	23.37	4.08	303
		Gesamt	23.25	3.97	473

Voraussetzungsprüfung

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	236.53
<i>F</i>	1.13
<i>df1</i>	198
<i>df2</i>	142185.44
Sig.	.104

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

AVEM-Dimension (Skalensumme)	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	1.81	3	469	.144
Beruflicher Ehrgeiz	1.72	3	469	.163
Verausgabungsbereitschaft	0.58	3	469	.626
Perfektionsstreben	3.62	3	469	.013
Distanzierungsfähigkeit	2.31	3	469	.075
Resignationstendenz	0.68	3	469	.566
Offensive Problembewältigung	0.61	3	469	.612
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	0.21	3	469	.889
Erfolgs erleben im Beruf	0.44	3	469	.727
Lebenszufriedenheit	0.64	3	469	.587
Erleben sozialer Unterstützung	4.12	3	469	.007

Univariate Statistiken

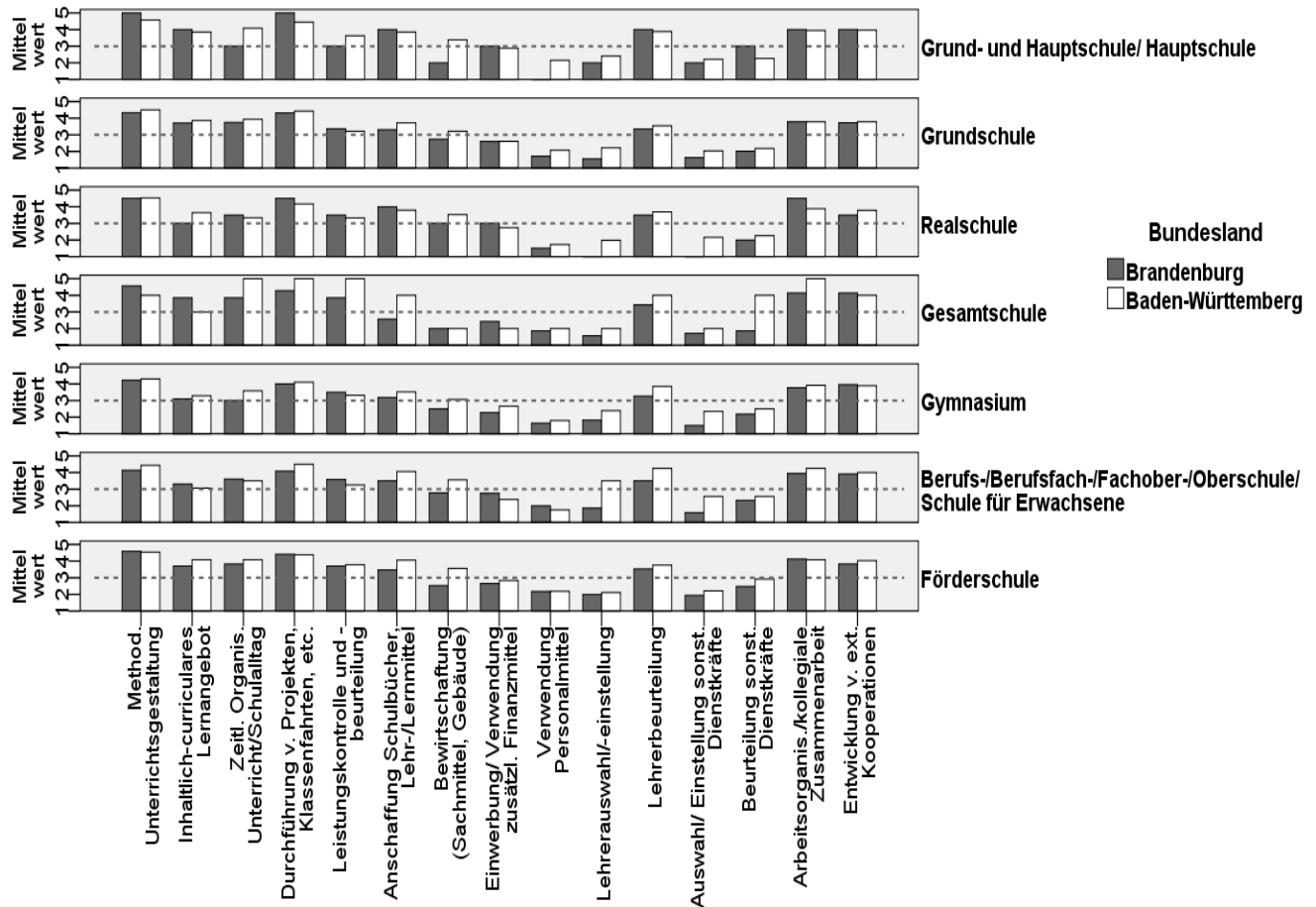
Abhängige Variable AVEM-Dimension (Skalensumme)	Faktor	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Geschlecht	1	28.63	1.61	.205	.003
	Bundesland	1	595.16	33.52	.000	.067
	Geschlecht *Bundesland	1	1.75	0.10	.754	.000
	Fehler	469	17.76			
Beruflicher Ehrgeiz	Geschlecht	1	13.22	0.66	.416	.001
	Bundesland	1	22.11	1.11	.293	.002
	Geschlecht *Bundesland	1	1.75	0.10	.754	.000
	Fehler	469	19.99			
Verausgabungsbereitschaft	Geschlecht	1	186.54	8.60	.004	.018
	Bundesland	1	1.39	0.06	.800	.000
	Geschlecht *Bundesland	1	2.10	0.11	.746	.000
	Fehler	469	21.70			
Perfektionsstreben	Geschlecht	1	15.95	0.85	.358	.002
	Bundesland	1	3.99	0.21	.645	.000
	Geschlecht *Bundesland	1	27.31	1.26	.262	.003
	Fehler	469	18.80			
Distanzierungsfähigkeit	Geschlecht	1	223.78	9.79	.002	.020
	Bundesland	1	8.36	0.37	.545	.001
	Geschlecht *Bundesland	1	71.16	3.79	.052	.008
	Fehler	469	22.85			
Resignationstendenz	Geschlecht	1	106.78	6.90	.009	.015
	Bundesland	1	69.00	4.46	.035	.009
	Geschlecht *Bundesland	1	10.74	0.470	.493	.001
	Fehler	469	15.47			
Offensive Problembewältigung	Geschlecht	1	4.52	0.50	.480	.001

	Bundesland	1	12.39	1.37	.243	.003
	Geschlecht *Bundesland	1	54.29	3.51	.062	.007
	Fehler	469	9.06			
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Geschlecht	1	125.45	8.57	.004	.018
	Bundesland	1	134.62	9.19	.003	.019
	Geschlecht *Bundesland	1	12.19	1.35	.247	.003
	Fehler	469	14.64			
Erfolgs erleben im Beruf	Geschlecht	1	30.18	3.79	.052	.008
	Bundesland	1	283.27	35.53	.000	.070
	Geschlecht *Bundesland	1	27.95	1.92	.168	.004
	Fehler	469	7.98			
Lebenszufriedenheit	Geschlecht	1	7.79	0.68	.411	.001
	Bundesland	1	283.28	35.52	.000	.070
	Geschlecht *Bundesland	1	0.00	0.00	.986	.000
	Fehler	469	11.48			
Erleben sozialer Unterstützung	Geschlecht	1	.08	0.01	.945	.000
	Bundesland	1	11.15	0.71	.401	.002
	Geschlecht *Bundesland	1	54.29	4.73	.030	.010
	Fehler	469	15.78			

Anmerkung. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind p -Werte $\leq .01$.

Anhang 4.5 Zu 5.1.2.2 Wahrgenommene Autonomie der Schule

- a) Deskriptive Darstellung der Mittelwertverteilungen der wahrgenommenen Autonomie der Schulleitungen pro Schultyp bei den einzelnen Autonomieaspekten, differenziert nach Bundesland



Anmerkungen.

- a. Skala von 1 „kein Spielraum“ bis 5 „sehr großer Spielraum“
 b. $n = 419$; $M_{min} = 1.00$ bis $M_{max} = 5.00$; $SD_{min} = 0.00$ bis $SD_{max} = 1.41$

Anhang 4.5 Zu 5.1.2.2 Wahrgenommene Autonomie der Schule

- b) Korrelationen (Spearman-Rho) zwischen „Status Dienstvorgesetzter ja/nein“ und den Ausprägungen (Mittelwerte) auf den einzelnen Autonomieaspekten

Autonomieaspekt		Status Dienstvorgesetzter
Methodische Gestaltung von Unterricht	Spearman-Rho	-.60
	Sig. (2-seitig)	.219
Inhaltlich-curriculares Lernangebot	r_s	.08
	Sig. (2-seitig)	.087
Zeitliche Organisation Unterrichtsangebot und Schulalltag	r_s	.03
	Sig. (2-seitig)	.596
Durchführung von Projekten, Klassenfahrten, außerunterrichtlichen Veranstaltungen	r_s	-.02
	Sig. (2-seitig)	.660
Verfahren der Leistungskontrolle und -beurteilung	r_s	-.01
	Sig. (2-seitig)	.811
Anschaffung Schulbücher, Lehr- und Lernmittel	r_s	.00
	Sig. (2-seitig)	.950
Bewirtschaftung Sachmittel und Gebäudebewirtschaftung	r_s	-.01
	Sig. (2-seitig)	.845
Einwerbung und Verwendung zusätzlicher Finanzmittel	r_s	-.02
	Sig. (2-seitig)	.699
Verwendung von Personalmitteln	r_s	.13**
	Sig. (2-seitig)	.008
Auswahl und Einstellung von Lehrern	r_s	.01
	Sig. (2-seitig)	.859
Beurteilung von Lehrern	r_s	-.05
	Sig. (2-seitig)	.333
Auswahl und Einstellung sonstiger Dienstkräfte	r_s	.02
	Sig. (2-seitig)	.741
Beurteilung sonstiger Dienstkräfte	r_s	.05
	Sig. (2-seitig)	.343
Innerschulische Arbeitsorganisation und kollegiale Zusammenarbeit	r_s	.02
	Sig. (2-seitig)	.703
Entwicklung von Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern	r_s	-.03
	Sig. (2-seitig)	.570

Anmerkungen.

- Für alle Korrelationen gilt $df = 434$.
- Es ist jeweils die zweiseitige Signifikanz angegeben. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .05$ gewählt. Markiert sind Korrelationen mit $p \leq .05$.

Anhang 4.5 Zu 5.1.2.2 Wahrgenommene Autonomie der Schule

- c) Multifaktorielle, multivariate Varianzanalyse mit den Faktoren „Wahrgenommene Autonomie“ (Summe über alle Autonomieaspekte, eingeteilt in annähernd gleich besetzte Kategorien), „Bundesland“ und „Geschlecht“ und den 11 AVEM-Dimensionen (Skalensummen) als abhängigen Variablen

Deskriptive Statistiken

Hinweis: Aufgrund des erheblichen Umfangs der deskriptiven Statistiken, der sich aus der Kombination der einzelnen Variablen ergibt, und des nicht-signifikanten und daher nicht weiterverfolgten Ergebnisses der Varianzanalyse (siehe Text) erfolgt hier ausnahmsweise keine Darstellung. Die deskriptiven Statistiken können auf Wunsch bei der Autorin der vorliegenden Arbeit angefordert werden.

Voraussetzungsprüfungen

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	1328.36
<i>F</i>	1.11
<i>df1</i>	924
<i>df2</i>	33811.43
Sig.	.014

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

AVEM-Dimension (Skalensumme)	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	1.02	19	418	.435
Beruflicher Ehrgeiz	0.70	19	418	.816
Verausgabungsbereitschaft	1.28	19	418	.191
Perfektionsstreben	2.51	19	418	.000
Distanzierungsfähigkeit	1.40	19	418	.123
Resignationstendenz	0.76	19	418	.759
Offensive Problembewältigung	0.88	19	418	.612
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	0.89	19	418	.600
Erfolgsereben im Beruf	1.20	19	418	.258
Lebenszufriedenheit	1.24	19	418	.220
Erleben sozialer Unterstützung	2.11	19	418	.004

Anhang 4.5 Zu 5.1.2.2 Wahrgenommene Autonomie der Schule

- d) Partialkorrelationen zwischen der wahrgenommenen Autonomie (Gesamtsumme und Autonomieaspekte) und den 11 AVEM-Dimensionen (Skalensummen) unter Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „Bundesland“ als Kontrollvariablen

Deskriptive Statistiken

Variablen	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Methodische Gestaltung von Unterricht	4.41	0.63	438
Inhaltlich-curriculares Lernangebot	3.59	0.81	438
Zeitliche Organisation Unterrichtsangebot und Schulalltag	3.66	1.04	438
Durchführung von Projekten, Klassenfahrten, außerunterrichtlichen Veranstaltungen	4.26	0.76	438
Verfahren der Leistungskontrolle und -beurteilung	3.46	0.85	438
Anschaffung Schulbücher, Lehr- und Lernmittel	3.64	1.00	438
Bewirtschaftung Sachmittel und Gebäudebewirtschaftung	3.11	1.13	438
Einwerbung und Verwendung zusätzlicher Finanzmittel	2.67	1.02	438
Verwendung von Personalmitteln	1.90	0.90	438
Auswahl und Einstellung von Lehrern	2.10	0.95	438
Beurteilung von Lehrern	3.67	0.88	438
Auswahl und Einstellung sonstiger Dienstkräfte	4.41	0.63	438
Beurteilung sonstiger Dienstkräfte	3.59	0.81	438
Innerschulische Arbeitsorganisation und kollegiale Zusammenarbeit	3.66	1.04	438
Entwicklung von Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern	4.26	0.76	438
Wahrgenommene Autonomie gesamt (Summe über alle Autonomieaspekte)	3.46	0.85	438
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Skalensumme)	3.64	1.00	438
Beruflicher Ehrgeiz (Skalensumme)	3.11	1.13	438
Verausgabungsbereitschaft (Skalensumme)	2.67	1.02	438
Perfektionsstreben (Skalensumme)	1.90	0.90	438
Distanzierungsfähigkeit (Skalensumme)	2.10	0.95	438
Resignationstendenz (Skalensumme)	3.67	0.88	438
Offensive Problembewältigung (Skalensumme)	4.41	0.63	438
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit (Skalensumme)	3.59	0.81	438
Erfolgs erleben im Beruf (Skalensumme)	3.66	1.04	438
Lebenszufriedenheit (Skalensumme)	4.26	0.76	438
Erleben sozialer Unterstützung (Skalensumme)	3.46	0.85	438

Tests auf Normalverteilung (der wahrgenommenen Autonomie)

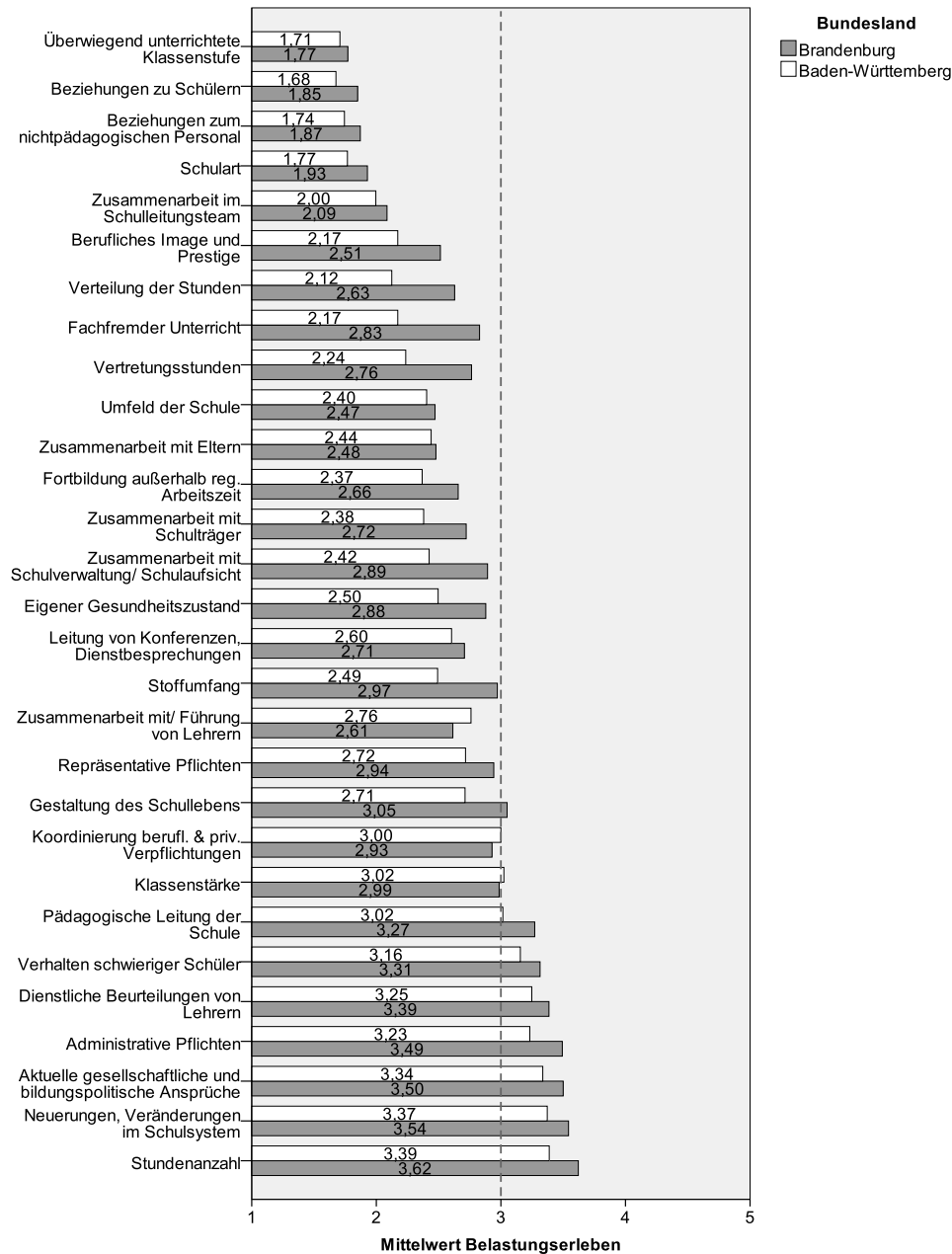
Wahrgenommene Autonomie	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistik	<i>df</i>	Signifikanz
Methodische Gestaltung von Unterricht	.312	444	.000
Inhaltlich-curriculares Lernangebot	.240	444	.000
Zeitliche Organisation Unterrichtsangebot und Schulalltag	.237	444	.000
Durchführung von Projekten, Klassenfahrten, außerunterrichtlichen Veranstaltungen	.256	444	.000
Verfahren der Leistungskontrolle und -beurteilung	.246	444	.000
Anschaffung Schulbücher, Lehr- und Lernmittel	.213	444	.000
Bewirtschaftung Sachmittel und Gebäudebewirtschaftung	.182	444	.000
Einwerbung und Verwendung zusätzlicher Finanzmittel	.250	444	.000
Verwendung von Personalmitteln	.272	444	.000
Auswahl und Einstellung von Lehrern	.252	444	.000
Beurteilung von Lehrern	.254	444	.000
Auswahl und Einstellung sonstiger Dienstkräfte	.230	444	.000

Beurteilung sonstiger Dienstkräfte	.222	444	.000
Innerschulische Arbeitsorganisation und kollegiale Zusammenarbeit	.280	444	.000
Entwicklung von Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern	.256	444	.000
Wahrgenommene Autonomie gesamt (Summe über alle Autonomieaspekte)	.080	444	.000

Anhang 4.6 Zu 5.1.2.4 Belastungserleben von Arbeitsbedingungen

- a) Deskriptive Darstellung des Belastungserlebens der Schulleitungen (Mittelwerte) bei den einzelnen Arbeitsbedingungen

Differenziert nach Bundesland



Anmerkungen:

- Skala von 1 = „belastet mich gar nicht“ bis 5 = „belastet mich stark“
- $n = 390$, davon Brandenburg $n = 140$, Baden-Württemberg $n = 250$
- $SD_{min} = 0.76$ bis $SD_{max} = 1.35$; markiert ist der Skalenmittelwert.

Differenziert nach Geschlecht



Anmerkungen:

- Skala von 1 = „belastet mich gar nicht“ bis 5 = „belastet mich stark“
- $n = 389$, davon Männer $n = 236$, Frauen $n = 153$
- $SD_{min} = 0,77$ bis $SD_{max} = 1,28$; markiert ist der Skalenmittelwert.

Anhang 4.6 Zu 5.1.2.4 Belastungserleben von Arbeitsbedingungen

- b) Einfaktorielle multivariate Varianzanalyse mit dem Faktor „AVEM-Musterzugehörigkeit“ und dem Belastungserleben (Mittelwerte) bei ausgewählten Arbeitsbedingungen

Deskriptive Statistiken

Belastungserleben bei ...	AVEM-Musterzugehörigkeit	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Dienstliche Beurteilungen von Lehrern	Muster G	3.14	1.12	138
	Muster S	3.21	1.05	135
	Risikomuster A	3.44	1.00	136
	Risikomuster B	3.37	1.15	54
	Gesamt	3.28	1.07	463
Zusammenarbeit mit/Führung von Lehrern	Muster G	2.56	1.03	138
	Muster S	2.55	0.91	135
	Risikomuster A	2.86	0.97	136
	Risikomuster B	3.11	0.88	54
	Gesamt	2.71	0.98	463
Aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche an Schule	Muster G	3.07	1.18	138
	Muster S	3.36	1.13	135
	Risikomuster A	3.68	1.07	136
	Risikomuster B	3.72	1.02	54
	Gesamt	3.41	1.14	463
Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem	Muster G	3.09	1.27	138
	Muster S	3.35	1.15	135
	Risikomuster A	3.74	1.11	136
	Risikomuster B	4.00	1.03	54
	Gesamt	3.46	1.20	463
Stundenanzahl	Muster G	3.23	1.40	138
	Muster S	3.32	1.31	135
	Risikomuster A	3.77	1.29	136
	Risikomuster B	3.74	1.17	54
	Gesamt	3.48	1.33	463

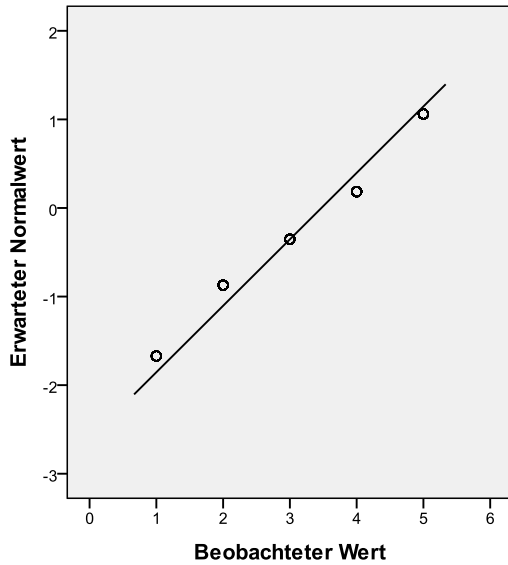
Voraussetzungsprüfungen

Tests auf Normalverteilung

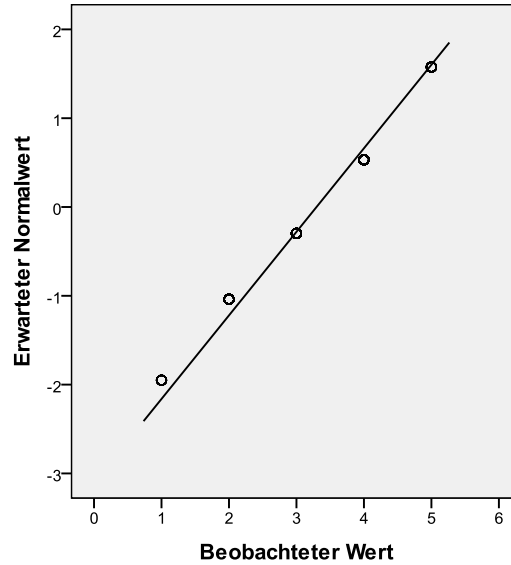
Belastungserleben bei ...	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistik	<i>df</i>	Signifikanz
Dienstliche Beurteilungen von Lehrern	.228	390	.000
Zusammenarbeit mit/Führung von Lehrern	.232	390	.000
Aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche an Schule	.238	390	.000
Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem	.222	390	.000
Stundenanzahl	.221	390	.000

Q-Q-Diagramme

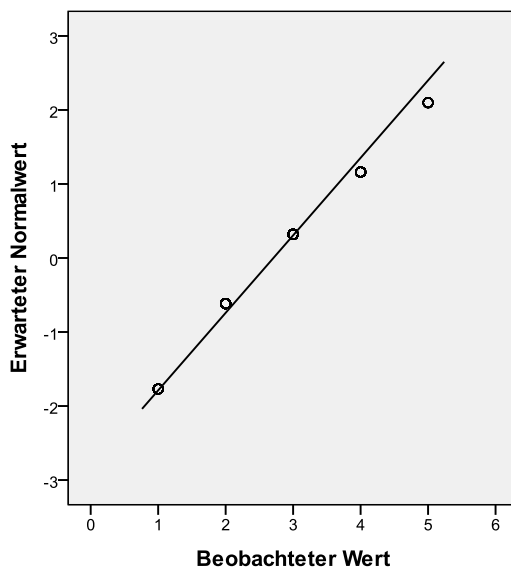
Q-Q-Diagramm von Stundenanzahl



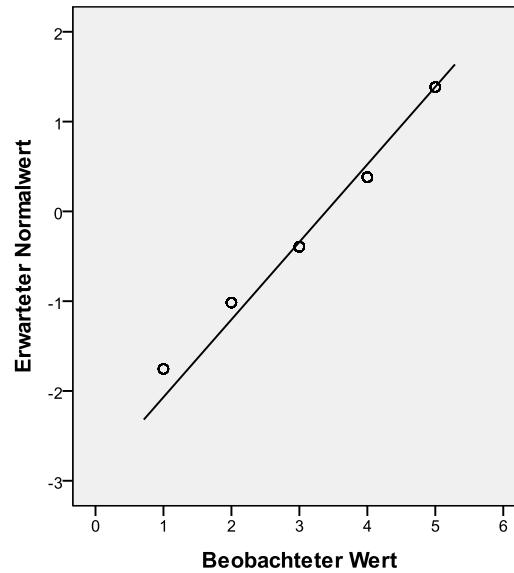
Q-Q-Diagramm von Dienstliche Beurteilungen von Lehrern



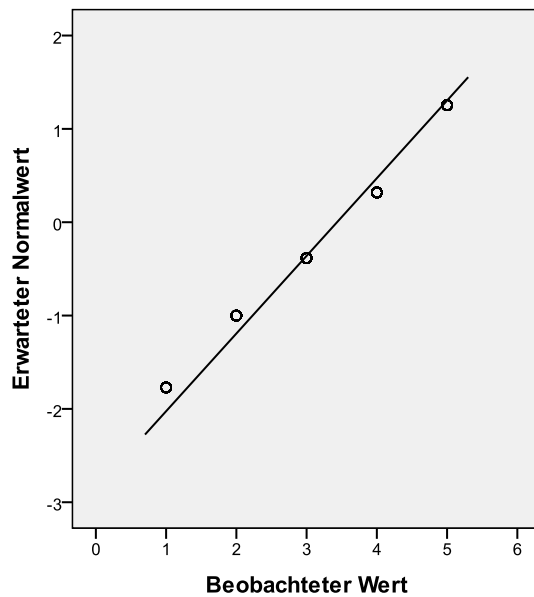
Q-Q-Diagramm von Zusammenarbeit mit/ Führung von Lehrern



Q-Q-Diagramm von Aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche an Schule



**Q-Q-Diagramm von Neuerungen,
Veränderungen im Schulsystem**



Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	41.36
<i>F</i>	.90
<i>df1</i>	45
<i>df2</i>	173433.68
Sig.	.667

Levene Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

Belastungserleben bei Arbeitsbedingung...	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
Dienstliche Beurteilungen von Lehrern	1.21	3	459	.305
Zusammenarbeit mit/Führung von Lehrern	1.39	3	459	.246
Aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche an Schule	0.64	3	459	.591
Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem	3.51	3	459	.015
Stundenanzahl	2.91	3	459	.034

Univariate Statistiken

Abhängige Variable: Belastungserleben bei Arbeitsbedingung...	Faktor	QS	df	MS	F	$p \leq \alpha?$	η^2_{partial}
Stundenanzahl	AVEM-Muster- zugehörigkeit	27.277	3	9.092	5.255	.001	.033
	Fehler	794.188	459	1.730			
Neuerungen/Verände- rungen im Schulsystem	AVEM-Muster- zugehörigkeit	46.757	3	15.586	11.531	.000	.070
	Fehler	620.405	459	1.352			
Aktuelle bildungspol. und gesellschaftliche Ansprüche an Schule	AVEM-Muster- zugehörigkeit	32.165	3	10.722	8.605	.000	.053
	Fehler	571.866	459	1.246			
Dienstliche Beurtei- lungen von Lehrerinnen und Lehrern	AVEM-Muster- zugehörigkeit	7.064	3	2.355	2.055	.105	.013
	Fehler	525.994	459	1.146			
Zusammenarbeit mit bzw. Führung von Lehrerinnen und Lehrern	AVEM-Muster- zugehörigkeit	18.485	3	6.162	6.684	.000	.042
	Fehler	423.152	459	.922			

Anmerkungen. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind p -Werte $\leq .01$.

Post-hoc-Tests mittels T2 nach Tamhane

Abhängige Variable	(I) AVEM-Musterzugehörigkeit	(J) AVEM-Musterzugehörigkeit	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	99%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Dienstliche Beurteilungen von Lehrern	Muster G	Muster S	-0.07	0.13	.996	-0.49	0.35
		Risikomuster A	-0.30	0.13	.123	-0.70	0.11
		Risikomuster B	-0.23	0.18	.780	-0.82	0.37
	Muster S	Muster G	0.07	0.13	.996	-0.35	0.49
		Risikomuster A	-0.23	0.12	.354	-0.62	0.17
		Risikomuster B	-0.16	0.18	.950	-0.74	0.43
	Risikomuster A	Muster G	0.30	0.13	.123	-0.11	0.70
		Muster S	0.23	0.12	.354	-0.17	0.62
		Risikomuster B	0.07	0.18	.999	-0.51	0.65
	Risikomuster B	Muster G	0.23	0.18	.780	-0.37	0.82
		Muster S	0.16	0.18	.950	-0.43	0.74
		Risikomuster A	-0.07	0.18	.999	-0.65	0.51
Zusammenarbeit mit/ Führung von Lehrern	Muster G	Muster S	0.01	0.12	1.000	-0.36	0.38
		Risikomuster A	-0.30	0.12	.073	-0.68	0.08
		Risikomuster B	-0.55*	0.15	.002	-1.03	-0.07
	Muster S	Muster G	-0.01	0.12	1.000	-0.38	0.36
		Risikomuster A	-0.31	0.11	.039	-0.67	0.05
		Risikomuster B	-0.56*	0.14	.001	-1.03	-0.10
	Risikomuster A	Muster G	0.30	0.12	.073	-0.08	0.68
		Muster S	0.31	0.11	.039	-0.05	0.67
		Risikomuster B	-0.25	0.15	.428	-0.72	0.22
	Risikomuster B	Muster G	0.55*	0.15	.002	0.07	1.03
		Muster S	0.56*	0.14	.001	0.10	1.03
		Risikomuster A	0.25	0.15	.428	-0.22	0.72

Aktuelle gesellschaftl. und bildungspolitische Ansprüche an Schule	Muster G	Muster S	-0.30	0.14	.188	-0.74	0.15
		Risikomuster A	-0.62*	0.14	.000	-1.05	-0.19
		Risikomuster B	-0.66*	0.17	.001	-1.21	-0.11
	Muster S	Muster G	0.30	0.14	.188	-0.15	0.74
		Risikomuster A	-0.32	0.13	.099	-0.75	0.10
		Risikomuster B	-0.36	0.17	.197	-0.90	0.19
	Risikomuster A	Muster G	0.62*	0.14	.000	0.19	1.05
		Muster S	0.32	0.13	.099	-0.10	0.75
		Risikomuster B	-0.04	0.17	1.000	-0.57	0.50
	Risikomuster B	Muster G	0.66*	0.17	.001	0.11	1.21
		Muster S	0.36	0.17	.197	-0.19	0.90
		Risikomuster A	0.04	0.17	1.000	-0.50	0.57
Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem	Muster G	Muster S	-0.25	0.15	.411	-0.72	0.21
		Risikomuster A	-0.65*	0.14	.000	-1.11	-0.19
		Risikomuster B	-0.91*	0.18	.000	-1.47	-0.34
	Muster S	Muster G	0.25	0.15	.411	-0.21	0.72
		Risikomuster A	-0.39	0.14	.026	-0.83	0.04
		Risikomuster B	-0.65*	0.17	.001	-1.20	-0.10
	Risikomuster A	Muster G	0.65*	0.14	.000	0.19	1.11
		Muster S	0.39	0.14	.026	-0.04	0.83
		Risikomuster B	-0.26	0.17	.570	-0.80	0.29
	Risikomuster B	Muster G	0.91*	0.18	.000	0.34	1.47
		Muster S	0.65*	0.17	.001	0.10	1.20
		Risikomuster A	0.26	0.17	.570	-0.29	0.80
Stundenanzahl	Muster G	Muster S	-0.09	0.16	.996	-0.61	0.43
		Risikomuster A	-0.54*	0.16	.006	-1.06	-0.02
		Risikomuster B	-0.51	0.20	.068	-1.15	0.13
	Muster S	Muster G	0.09	0.16	.996	-0.43	0.61
		Risikomuster A	-0.45	0.16	.026	-0.96	0.05
		Risikomuster B	-0.42	0.20	.179	-1.05	0.21
	Risikomuster A	Muster G	0.54*	0.16	.006	0.02	1.06
		Muster S	0.45	0.16	.026	-0.05	0.96
		Risikomuster B	0.03	0.19	1.000	-0.59	0.66
	Risikomuster B	Muster G	0.51	0.20	.068	-0.13	1.15
		Muster S	0.42	0.20	.179	-0.21	1.05
		Risikomuster A	-0.03	0.19	1.000	-0.66	0.59

Anmerkungen.

- Grundlage: beobachtete Mittelwerte.
- Der Fehlerterm ist Mittel der Quadrate (Fehler) = 1.730
- *. Die mittlere Differenz ist auf dem .01-Niveau signifikant.

Anhang 4.7 Zu 5.1.2.5 Erholungswert von Pausen

Einfaktorielle, univariate Varianzanalyse mit dem Faktor „AVEM-Musterzugehörigkeit“ und dem Erholungswert der Pausen (Mittelwert) als abhängiger Variablen

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Erholungswert Pausen

AVEM-Musterzugehörigkeit	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Muster G	2.54	1.10	136
Muster S	2.57	1.00	133
Risikomuster A	2.14	0.91	132
Risikomuster B	2.20	0.91	49
Gesamt	2.40	1.01	450

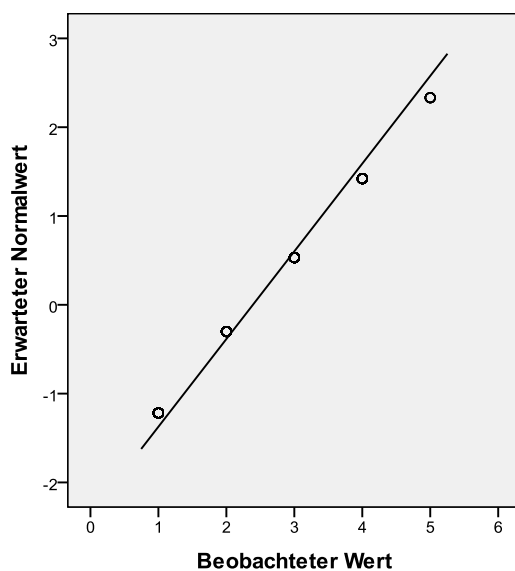
Voraussetzungsprüfungen

Test auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistik	<i>df</i>	Signifikanz
Erholungswert Pausen	.192	456	.000

Q-Q-Diagramm

Q-Q-Diagramm von Erholungswert Pausen



Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

Abhängige Variable: Erholungswert Pausen			
<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
4.30	3	446	.005

Post-hoc-Tests mittels T2 nach Tamhane

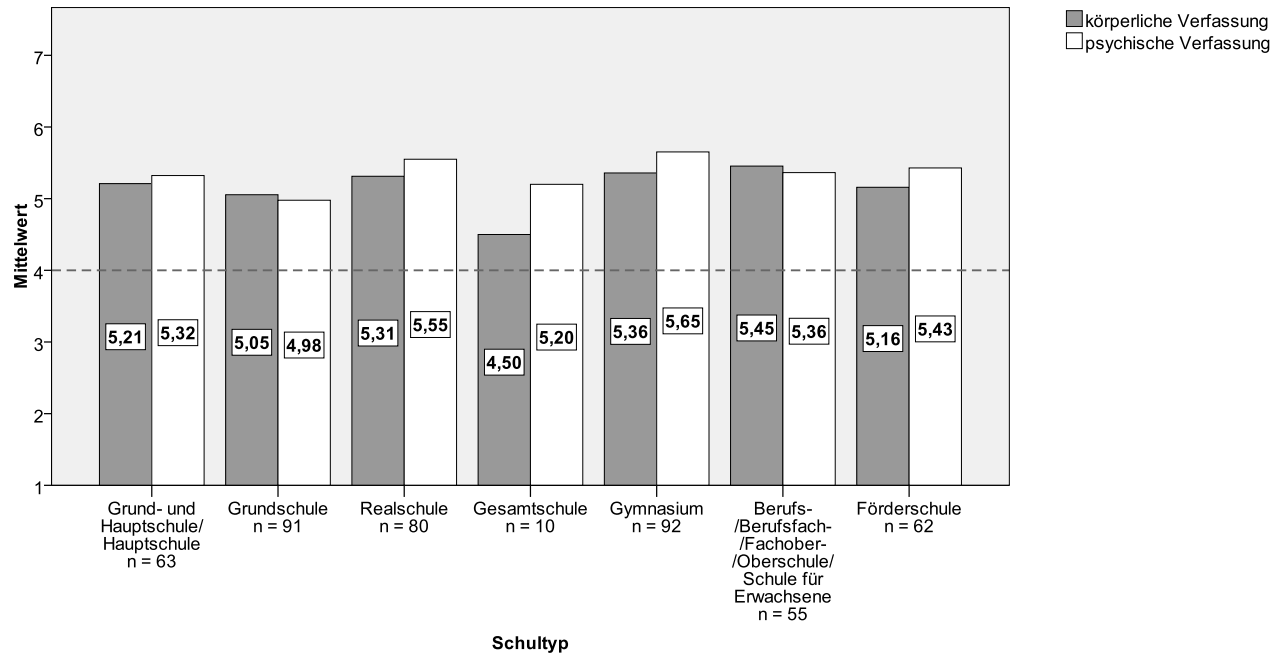
Abhängige Variable: Erholungswert Pausen						
(I) AVEM-Musterzugehörigkeit	(J)AVEM-Musterzugehörigkeit	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Muster G	Muster S	-0.03	0.13	1.000	-0.44	0.37
	Risikomuster A	0.39*	0.12	.010	0.00	0.78
	Risikomuster B	0.33	0.16	.224	-0.19	0.85
Muster S	Muster G	0.03	0.13	1.000	-0.37	0.44
	Risikomuster A	0.43*	0.12	.002	0.05	0.80
	Risikomuster B	0.37	0.16	.120	-0.14	0.87
Risikomuster A	Muster G	-0.39*	0.12	.010	-0.78	0.00
	Muster S	-0.43*	0.12	.002	-0.80	-0.05
	Risikomuster B	-0.06	0.15	.999	-0.56	0.43
Risikomuster B	Muster G	-0.33	0.16	.224	-0.85	0.19
	Muster S	-0.37	0.16	.120	-0.87	0.14
	Risikomuster A	0.06	0.15	.999	-0.43	0.56

Anmerkungen.

- a. Grundlage: beobachtete Mittelwerte.
- b. Der Fehlerterm ist Mittel der Quadrate (Fehler) = 0.997
- c. *. Die mittlere Differenz ist auf dem .01-Niveau signifikant.

Anhang 4.8 Zu 5.1.3.1 Körperliche/psychische Verfassung und Beschwerden

- a) Deskriptive Darstellung der eingeschätzten körperlichen und psychischen Verfassung der Schulleitungen (Mittelwerte), differenziert nach Schultyp



Anmerkungen:

- 7stufige Skala: Höhere Werte entsprechen positiverer Beurteilung
- $n = 454$
- $SD_{min} = 0.85$ bis $SD_{max} = 1.40$; markiert ist der Skalenmittelwert

Anhang 4.8 Zu 5.1.3.1 Körperliche/psychische Verfassung und Beschwerden

- b) Einfaktorielle, multivariate Varianzanalyse mit dem Faktor „AVEM-Musterzugehörigkeit“ und der körperlichen und psychischen Verfassung (Mittelwerte) als abhängigen Variablen

Deskriptive Statistiken

	AVEM-Musterzugehörigkeit	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Körperliche Verfassung	Muster G	5.70	1.06	143
	Muster S	5.50	1.18	135
	Risikomuster A	4.81	1.19	138
	Risikomuster B	4.54	1.26	56
	Gesamt	5.25	1.24	472
Psychische Verfassung	Muster G	5.85	0.83	143
	Muster S	5.68	1.00	135
	Risikomuster A	4.91	1.08	138
	Risikomuster B	4.61	1.17	56
	Gesamt	5.38	1.11	472

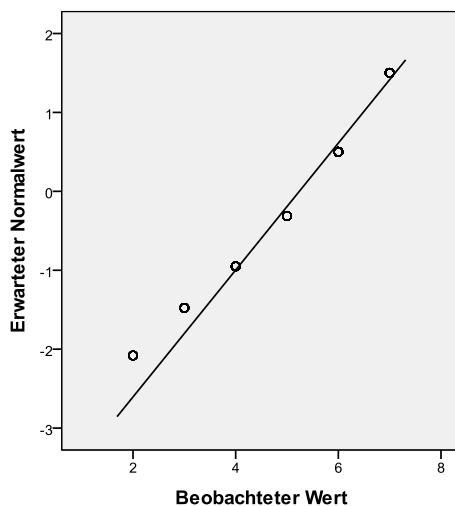
Voraussetzungsprüfungen

Tests auf Normalverteilung

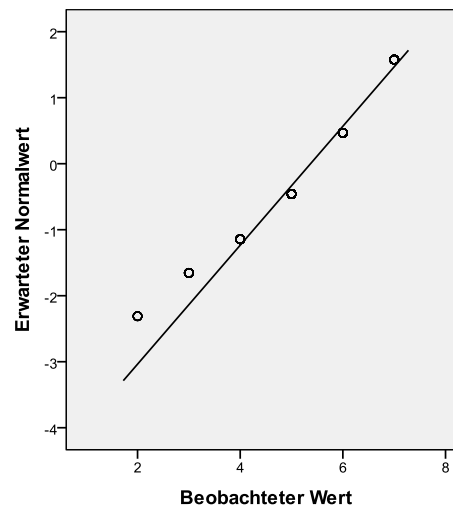
	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistik	<i>df</i>	Signifikanz
Körperliche Verfassung	.214	479	.000
Psychische Verfassung	.242	478	.000

Q-Q-Diagramme

Q-Q-Diagramm von Körperliche Verfassung



Q-Q-Diagramm von Psychische Verfassung



Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	20.33
<i>F</i>	2.24
<i>df1</i>	9
<i>df2</i>	446106.80
Sig.	.017

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
Körperliche Verfassung	1.60	3	468	.189
Psychische Verfassung	4.90	3	468	.002

Post-hoc-Tests mittels T2 nach Tamhane

Abhängige Variable	(I) AVEM-Musterzugehörigkeit	(J) AVEM-Musterzugehörigkeit	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	99%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Körperliche Verfassung	Muster G	Muster S	0.20	0.13	.614	-0.23	0.62
		Risikomuster A	0.89*	0.13	.000	0.46	1.31
		Risikomuster B	1.16*	0.19	.000	0.55	1.78
	Muster S	Muster G	-0.20	0.13	.614	-0.62	0.23
		Risikomuster A	0.69*	0.14	.000	0.24	1.15
		Risikomuster B	0.97*	0.20	.000	0.33	1.61
	Risikomuster A	Muster G	-0.89*	0.13	.000	-1.31	-0.46
		Muster S	-0.69*	0.14	.000	-1.15	-0.24
		Risikomuster B	0.28	0.20	.661	-0.36	0.91
	Risikomuster B	Muster G	-1.16*	0.19	.000	-1.78	-0.55
		Muster S	-0.97*	0.20	.000	-1.61	-0.33
		Risikomuster A	-0.28	0.20	.661	-0.91	0.36
Psychische Verfassung	Muster G	Muster S	0.17	0.11	.539	-0.18	0.52
		Risikomuster A	0.95*	0.12	.000	0.58	1.31
		Risikomuster B	1.25*	0.17	.000	0.69	1.80
	Muster S	Muster G	-0.17	0.11	.539	-0.52	0.18
		Risikomuster A	0.78*	0.13	.000	0.38	1.18
		Risikomuster B	1.07*	0.18	.000	0.50	1.65
	Risikomuster A	Muster G	-0.95*	0.12	.000	-1.31	-0.58
		Muster S	-0.78*	0.13	.000	-1.18	-0.38
		Risikomuster B	0.30	0.18	.479	-0.29	0.89
	Risikomuster B	Muster G	-1.25*	0.17	.000	-1.80	-0.69
		Muster S	-1.07*	0.18	.000	-1.65	-0.50
		Risikomuster A	-0.30	0.18	.479	-0.89	0.29

Anmerkungen.

- Grundlage: beobachtete Mittelwerte.
- Der Fehlerterm ist Mittel der Quadrate (Fehler) = .996
- *. Die mittlere Differenz ist auf dem .01-Niveau signifikant.

Anhang 4.8 Zu 5.1.3.1 Körperliche/psychische Verfassung und Beschwerden

- c) Zweifaktorielle, multivariate Varianzanalyse mit dem Faktor „Bundesland“, dem Faktor „Geschlecht“ und den Beschwerden als abhängigen Variablen

Deskriptive Statistiken

Beschwerde	Bundesland	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Abgespanntheit	Brandenburg	männlich	3.21	0.71	56
		weiblich	3.54	0.72	113
		Gesamt	3.43	0.73	169
	Baden-Württemberg	männlich	3.10	0.86	227
		weiblich	3.24	0.83	76
		Gesamt	3.13	0.85	303
	Gesamt	männlich	3.12	0.83	283
		weiblich	3.42	0.78	189
		Gesamt	3.24	0.82	472
Lustlosigkeit	Brandenburg	männlich	2.32	0.69	56
		weiblich	2.59	0.73	113
		Gesamt	2.50	0.73	169
	Baden-Württemberg	männlich	2.30	0.74	227
		weiblich	2.22	0.78	76
		Gesamt	2.28	0.75	303
	Gesamt	männlich	2.30	0.73	283
		weiblich	2.44	0.77	189
		Gesamt	2.36	0.75	472
Übermüdung	Brandenburg	männlich	2.87	0.83	56
		weiblich	3.30	0.89	113
		Gesamt	3.16	0.89	169
	Baden-Württemberg	männlich	3.04	0.93	227
		weiblich	3.28	1.02	76
		Gesamt	3.10	0.96	303
	Gesamt	männlich	3.01	0.91	283
		weiblich	3.29	0.94	189
		Gesamt	3.12	0.93	472
Nervosität	Brandenburg	männlich	2.57	0.71	56
		weiblich	2.73	0.91	113
		Gesamt	2.68	0.85	169
	Baden-Württemberg	männlich	2.47	0.90	227
		weiblich	2.61	0.87	76
		Gesamt	2.50	0.89	303
	Gesamt	männlich	2.49	0.86	283
		weiblich	2.68	0.89	189
		Gesamt	2.57	0.88	472
Überforderungserleben	Brandenburg	männlich	2.52	0.81	56
		weiblich	2.96	0.98	113
		Gesamt	2.81	0.95	169
	Baden-Württemberg	männlich	2.47	0.94	227
		weiblich	2.71	0.96	76
		Gesamt	2.53	0.95	303
	Gesamt	männlich	2.48	0.91	283
		weiblich	2.86	0.98	189
		Gesamt	2.63	0.96	472

Vergesslichkeit	Brandenburg	männlich	2.61	0.73	56
		weiblich	2.83	0.95	113
		Gesamt	2.76	0.89	169
	Baden-Württemberg	männlich	2.61	0.88	227
		weiblich	2.79	0.87	76
		Gesamt	2.65	0.88	303
	Gesamt	männlich	2.61	0.85	283
		weiblich	2.81	0.92	189
		Gesamt	2.69	0.89	472
Zerstretheit	Brandenburg	männlich	2.25	0.75	56
		weiblich	2.50	0.95	113
		Gesamt	2.41	0.89	169
	Baden-Württemberg	männlich	2.33	0.84	227
		weiblich	2.42	0.90	76
		Gesamt	2.35	0.85	303
	Gesamt	männlich	2.31	0.82	283
		weiblich	2.47	0.93	189
		Gesamt	2.37	0.87	472
Konzentrationschwäche	Brandenburg	männlich	2.41	0.63	56
		weiblich	2.77	0.87	113
		Gesamt	2.65	0.81	169
	Baden-Württemberg	männlich	2.33	0.77	227
		weiblich	2.37	0.85	76
		Gesamt	2.34	0.79	303
	Gesamt	männlich	2.35	0.75	283
		weiblich	2.61	0.88	189
		Gesamt	2.45	0.81	472
Stimmungsschwankungen	Brandenburg	männlich	2.46	0.76	56
		weiblich	2.72	0.86	113
		Gesamt	2.63	0.84	169
	Baden-Württemberg	männlich	2.39	0.84	227
		weiblich	2.25	0.94	76
		Gesamt	2.35	0.86	303
	Gesamt	männlich	2.40	0.82	283
		weiblich	2.53	0.92	189
		Gesamt	2.45	0.86	472
Grübeleien	Brandenburg	männlich	2.75	1.08	56
		weiblich	3.34	1.01	113
		Gesamt	3.14	1.07	169
	Baden-Württemberg	männlich	2.42	1.08	227
		weiblich	2.42	1.10	76
		Gesamt	2.42	1.09	303
	Gesamt	männlich	2.49	1.09	283
		weiblich	2.97	1.13	189
		Gesamt	2.68	1.13	472
Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern, Rücken	Brandenburg	männlich	2.80	1.21	56
		weiblich	3.51	1.15	113
		Gesamt	3.28	1.22	169
	Baden-Württemberg	männlich	2.69	1.30	227
		weiblich	3.25	1.34	76
		Gesamt	2.83	1.33	303
	Gesamt	männlich	2.71	1.28	283
		weiblich	3.41	1.23	189
		Gesamt	2.99	1.31	472
Durchschlafprobleme	Brandenburg	männlich	2.86	1.15	56

		weiblich	3.16	1.24	113	
		Gesamt	3.06	1.21	169	
	Baden-Württemberg	männlich	2.46	1.24	227	
		weiblich	2.68	1.28	76	
		Gesamt	2.51	1.25	303	
	Gesamt	männlich	2.54	1.23	283	
		weiblich	2.97	1.27	189	
		Gesamt	2.71	1.27	472	
Angstgefühle/Angstzustände	Brandenburg	männlich	1.91	0.82	56	
		weiblich	2.16	1.06	113	
		Gesamt	2.08	0.99	169	
	Baden-Württemberg	männlich	1.67	0.83	227	
		weiblich	1.86	0.88	76	
		Gesamt	1.72	0.84	303	
	Gesamt	männlich	1.72	0.83	283	
		weiblich	2.04	1.00	189	
		Gesamt	1.85	0.91	472	
	Gefühle der Niedergeschlagenheit, Depression, Resignation	Brandenburg	männlich	1.88	0.88	56
			weiblich	2.54	1.13	113
			Gesamt	2.32	1.10	169
Baden-Württemberg		männlich	1.91	0.96	227	
		weiblich	2.08	0.98	76	
		Gesamt	1.95	0.97	303	
Gesamt		männlich	1.90	0.94	283	
		weiblich	2.35	1.10	189	
		Gesamt	2.08	1.03	472	

Voraussetzungsprüfungen

Tests auf Normalverteilung

Beschwerde	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistik	<i>df</i>	Signifikanz
Abgespanntheit	.220	473	.000
Lustlosigkeit	.282	473	.000
Übermüdung	.191	473	.000
Nervosität	.234	473	.000
Überforderungserleben	.224	473	.000
Vergesslichkeit	.218	473	.000
Zerstreuung	.263	473	.000
Konzentrationsschwäche	.283	473	.000
Stimmungsschwankungen	.260	473	.000
Grübeleien	.184	473	.000
Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern, Rücken	.180	473	.000
Durchschlafprobleme	.204	473	.000
Angstgefühle/Angstzustände	.260	473	.000
Gefühle der Niedergeschlagenheit, Depression, Resignation	.225	473	.000

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	380.84
<i>F</i>	1.12
<i>df1</i>	315
<i>df2</i>	139476.06
Sig.	.065

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

Beschwerde	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
Abgespanntheit	0.84	3	468	.472
Lustlosigkeit	0.26	3	468	.851
Übermüdung	1.62	3	468	.184
Nervosität	1.32	3	468	.267
Überforderungserleben	0.85	3	468	.469
Vergesslichkeit	1.02	3	468	.385
Zerstreuung	2.48	3	468	.061
Konzentrationsschwäche	1.62	3	468	.184
Stimmungsschwankungen	0.75	3	468	.525
Grübeleien	1.12	3	468	.339
Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern, Rücken	2.15	3	468	.094
Durchschlafprobleme	1.05	3	468	.369
Angstgefühle/Angstzustände	3.06	3	468	.028
Gefühle der Niedergeschlagenheit, Depression, Resignation	4.13	3	468	.007

Univariate Statistiken

Abhängige Variable	Faktor	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i> ≤ α ?	η^2_{partial}
Abgespanntheit	Geschlecht	1	4.89	7.56	.006	.016
	Bundesland	1	3.99	6.16	.013	.013
	Geschlecht *Bundesland	1	0.78	1.20	.274	.003
	Fehler	468	0.65			
Lustlosigkeit	Geschlecht	1	0.90	1.65	.199	.004
	Bundesland	1	3.53	6.46	.011	.014
	Geschlecht *Bundesland	1	2.66	4.86	.028	.010
	Fehler	468	0.55			
Übermüdung	Geschlecht	1	9.78	11.49	.001	.024
	Bundesland	1	0.47	0.55	.457	.001
	Geschlecht *Bundesland	1	0.85	0.99	.319	.002
	Fehler	468	0.85			
Nervosität	Geschlecht	1	2.05	2.68	.102	.006
	Bundesland	1	1.23	1.61	.205	.003
	Geschlecht *Bundesland	1	0.01	0.02	.893	.000
	Fehler	468	0.77			
Überforderungserleben	Geschlecht	1	10.36	11.79	.001	.025
	Bundesland	1	1.92	2.19	.140	.005
	Geschlecht *Bundesland	1	0.89	1.02	.314	.002
	Fehler	468	0.88			
Vergesslichkeit	Geschlecht	1	3.73	4.80	.029	.010

	Bundesland	1	0.04	0.05	.823	.000
	Geschlecht *Bundesland	1	0.04	0.05	.816	.000
	Fehler	468	0.78			
Zerstreutheit	Geschlecht	1	2.62	3.51	.062	.007
	Bundesland	1	0.00	0.00	.994	.000
	Geschlecht *Bundesland	1	0.51	0.69	.408	.001
	Fehler	468	0.75			
Konzentrationschwäche	Geschlecht	1	3.49	5.55	.019	.012
	Bundesland	1	5.15	8.20	.004	.017
	Geschlecht *Bundesland	1	2.39	3.81	.051	.008
	Fehler	468	0.63			
Stimmungsschwankungen	Geschlecht	1	0.30	0.41	.522	.001
	Bundesland	1	6.67	9.21	.003	.019
	Geschlecht *Bundesland	1	3.44	4.75	.030	.010
	Fehler	468	0.72			
Grübeleien	Geschlecht	1	7.72	6.77	.010	.014
	Bundesland	1	34.86	30.57	.000	.061
	Geschlecht *Bundesland	1	7.81	6.85	.009	.014
	Fehler	468	1.14			
Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern, Rücken	Geschlecht	1	36.32	22.80	.000	.046
	Bundesland	1	3.18	2.00	.158	.004
	Geschlecht *Bundesland	1	0.52	0.33	.569	.001
	Fehler	468	1.59			
Durchschlafprobleme	Geschlecht	1	6.30	4.13	.043	.009
	Bundesland	1	17.26	11.30	.001	.024
	Geschlecht *Bundesland	1	0.13	0.09	.770	.000
	Fehler	468	1.53			
Angstgefühle/ Angstzustände	Geschlecht	1	4.17	5.21	.023	.011
	Bundesland	1	6.61	8.24	.004	.017
	Geschlecht *Bundesland	1	0.10	0.13	.721	.000
	Fehler	468	0.80			
Gefühle der Niedergeschlagenheit, Depression, Resignation	Geschlecht	1	15.80	15.84	.000	.033
	Bundesland	1	4.15	4.16	.042	.009
	Geschlecht *Bundesland	1	5.50	5.51	.019	.012
	Fehler	468	1.00			

Anmerkungen. Als Signifikanzniveau wurde $\alpha = .01$ gewählt. Markiert sind p -Werte $\leq .01$.

Anhang 4.8 Zu 5.1.3.1 Körperliche/psychische Verfassung und Beschwerden

- d) Zweifaktorielle, multivariate Varianzanalyse mit dem Faktor „AVEM-Musterzugehörigkeit“ und den häufigsten Beschwerden als abhängigen Variablen

Deskriptive Statistiken

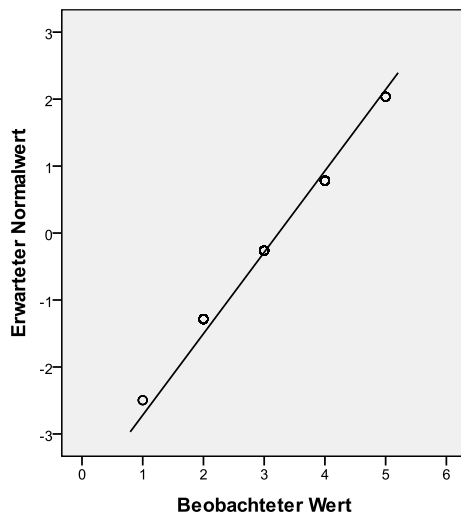
Beschwerde	AVEM-Musterzugehörigkeit	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Abgespanntheit	Muster G	2.96	0.81	141
	Muster S	3.03	0.82	137
	Risikomuster A	3.50	0.75	138
	Risikomuster B	3.73	0.59	56
	Gesamt	3.23	0.82	472
Übermüdung	Muster G	2.96	0.88	141
	Muster S	2.87	0.93	137
	Risikomuster A	3.36	0.92	138
	Risikomuster B	3.54	0.85	56
	Gesamt	3.12	0.94	472
Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern, Rücken	Muster G	2.80	1.24	141
	Muster S	2.61	1.23	137
	Risikomuster A	3.34	1.26	138
	Risikomuster B	3.54	1.38	56
	Gesamt	2.99	1.31	472

Voraussetzungsprüfungen

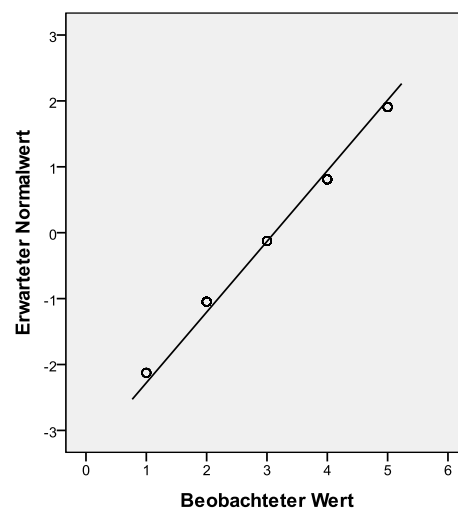
Tests auf Normalverteilung (für die Kolmogorov-Smirnov-Tests siehe 4.8 c)

Q-Q-Diagramme

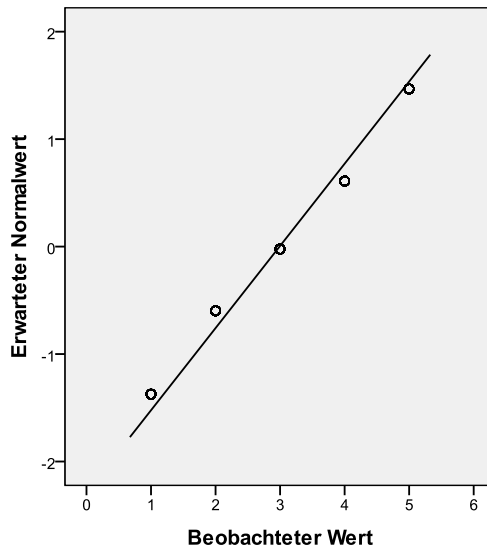
Q-Q-Diagramm von Abgespanntheit



Q-Q-Diagramm von Übermüdung



Q-Q-Diagramm von Spannungsschmerzen in
Nacken, Schultern, Rücken



Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen

Box-M-Test	15.36
<i>F</i>	.84
<i>df1</i>	18
<i>df2</i>	242775.35
Sig.	.652

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen

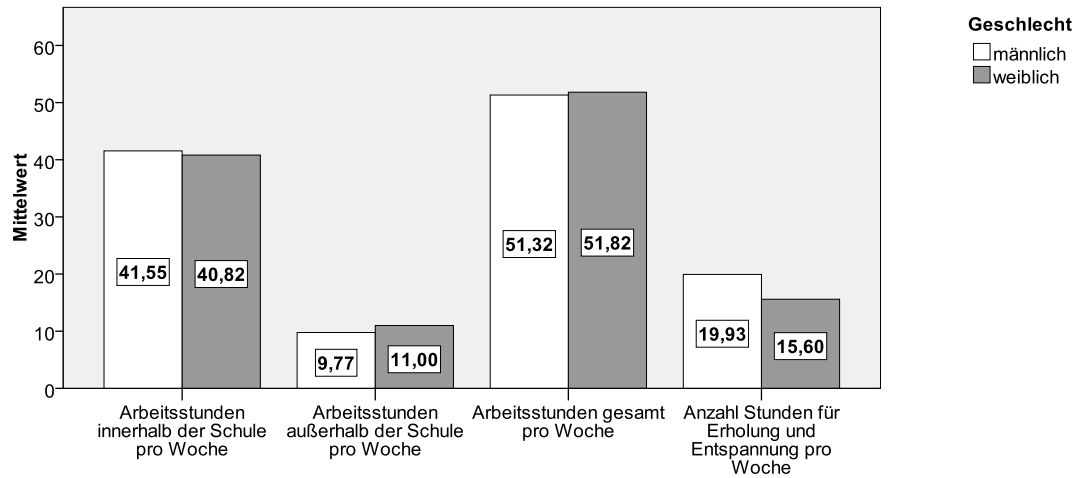
	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig.
Abgespanntheit	1.54	3	468	.204
Übermüdung	0.72	3	468	.541
Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern, Rücken	0.62	3	468	.602

Post-hoc-Tests mittels Scheffé

Abhängige Variable	(I)AVEM-Musterzugehörigkeit	(J) AVEM-Musterzugehörigkeit	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	99%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Abgespanntheit	Muster G	Muster S	-0.06	0.09	.922	-0.38	0.25
		Risikomuster A	-0.54*	0.09	.000	-0.85	-0.22
		Risikomuster B	-0.77*	0.12	.000	-1.18	-0.35
	Muster S	Muster G	0.06	0.09	.922	-0.25	0.38
		Risikomuster A	-0.47*	0.09	.000	-0.79	-0.15
		Risikomuster B	-0.70*	0.12	.000	-1.12	-0.29
	Risikomuster A	Muster G	0.54*	0.09	.000	0.22	0.85
		Muster S	0.47*	0.09	.000	0.15	0.79
		Risikomuster B	-0.23	0.12	.311	-0.65	0.18
	Risikomuster B	Muster G	0.77*	0.12	.000	0.35	1.18
		Muster S	0.70*	0.12	.000	0.29	1.12
		Risikomuster A	0.23	0.12	.311	-0.18	0.65
Übermüdung	Muster G	Muster S	0.10	0.11	.854	-0.27	0.46
		Risikomuster A	-0.40*	0.11	.004	-0.76	-0.03
		Risikomuster B	-0.57*	0.14	.001	-1.05	-0.09
	Muster S	Muster G	-0.10	0.11	.854	-0.46	0.27
		Risikomuster A	-0.49*	0.11	.000	-0.86	-0.12
		Risikomuster B	-0.67*	0.14	.000	-1.15	-0.18
	Risikomuster A	Muster G	0.40*	0.11	.004	0.03	0.76
		Muster S	0.49*	0.11	.000	0.12	0.86
		Risikomuster B	-0.17	0.14	.690	-0.66	0.31
	Risikomuster B	Muster G	0.57*	0.14	.001	0.09	1.05
		Muster S	0.67*	0.14	.000	0.18	1.15
		Risikomuster A	0.17	0.14	.690	-0.31	0.66
Spannungsschmerzen in Nacken, Schultern, Rücken	Muster G	Muster S	0.20	0.15	.644	-0.32	0.71
		Risikomuster A	-0.54*	0.15	.006	-1.05	-0.03
		Risikomuster B	-0.73*	0.20	.004	-1.41	-0.06
	Muster S	Muster G	-0.20	0.15	.644	-0.71	0.32
		Risikomuster A	-0.73*	0.15	.000	-1.25	-0.22
		Risikomuster B	-0.93*	0.20	.000	-1.61	-0.25
	Risikomuster A	Muster G	0.54*	0.15	.006	0.03	1.05
		Muster S	0.73*	0.15	.000	0.22	1.25
		Risikomuster B	-0.20	0.20	.812	-0.87	0.48
	Risikomuster B	Muster G	0.73*	0.20	.004	0.06	1.41
		Muster S	0.93*	0.20	.000	0.25	1.61
		Risikomuster A	0.20	0.20	.812	-0.48	0.87

Anhang 4.8 Zu 5.1.3.1 Körperliche/psychische Verfassung und Beschwerden

- e) Deskriptive Darstellung der wöchentlichen Arbeits- und Erholungsstunden in- und außerhalb der Schule (Mittelwerte), differenziert nach Geschlecht



Anmerkungen:

a. $n = 426$, davon Männer $n = 263$, Frauen $n = 163$

b. $SD_{min} = 5.68$ bis $SD_{max} = 15.13$

Anhang 4.9 Zu 5.1.3.2 Krankentage

Kruskal-Wallis-Test mit dem Faktor „AVEM-Musterzugehörigkeit“ und den Krankentagen als abhängiger Variablen (Mittelwert)

Deskriptive Statistiken

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Krankentage	453	3.24	6.67	0	60
AVEM-Musterzugehörigkeit	453	2.20	1.00	1	4

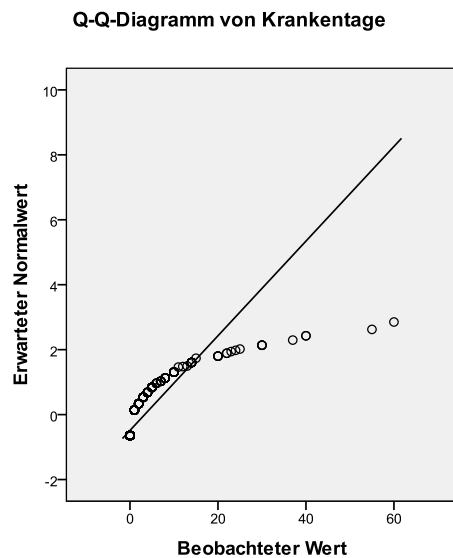
Ränge

	AVEM-Musterzugehörigkeit	<i>n</i>	Mittlerer Rang
Krankentage	Muster G	139	205.07
	Muster S	135	234.33
	Risikomuster A	128	233.37
	Risikomuster B	51	251.39
	Gesamt	453	

Vorangegangener Test auf Normalverteilung

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistik	<i>df</i>	Signifikanz
Krankentage	.313	459	.000

Q-Q-Diagramm



Anhang 4.10 Zu 5.1.5.2 Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens und arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben

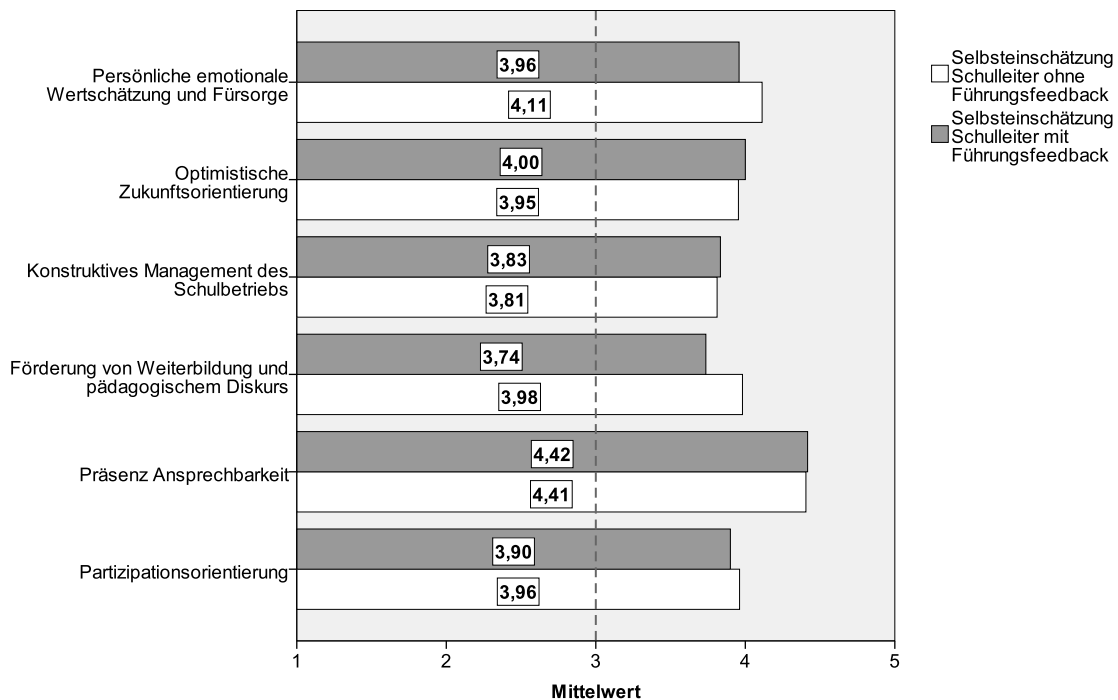
Zu den Partialkorrelationen zwischen der Selbsteinschätzung des Führungsverhaltens (Mittelwerte) auf den einzelnen Führungsskalen und den AVEM-Dimensionen (Skalensummen)

Deskriptive Statistiken

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Faktor/Skala 1: Persönliche emotionale Wertschätzung und Fürsorge	4.11	0.39	473
Faktor/Skala 2: Optimistische Zukunftsorientierung	3.96	0.59	473
Faktor/Skala 3: Konstruktives Management des Schulbetriebs	3.82	0.40	473
Faktor/Skala 4: Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs	3.98	0.48	473
Faktor/Skala 5: Präsenz Ansprechbarkeit	4.41	0.51	473
Faktor/Skala 6: Partizipationsorientierung	3.96	0.41	473
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	16.78	4.41	473
Beruflicher Ehrgeiz	18.23	4.46	473
Verausgabungsbereitschaft	20.11	4.69	473
Perfektionsstreben	21.33	4.34	473
Distanzierungsfähigkeit	16.38	4.83	473
Resignationstendenz	14.56	4.00	473
Offensive Problembewältigung	22.22	3.01	473
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	20.51	3.93	473
Erfolgs erleben im Beruf	25.21	2.92	473
Lebenszufriedenheit	23.49	3.47	473
Erleben sozialer Unterstützung	23.25	3.97	473

Anhang 4.11 Zu 5.2 Ergebnisse und Interpretation zur Rolle der Schulleitung für die Lehrer-
gesundheit

Deskriptive Darstellung der Selbsteinschätzungen auf den Führungsskalen (Mittelwerte), differenziert nach den Schulleitungen mit und ohne Führungsfeedback



Anmerkungen:

- Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“; markiert ist der Skalenmittelwert
- Schulleitungen mit Führungsfeedback $n = 12$, $SD_{min} = 0.33$ bis $SD_{max} = 0.51$
- Schulleitungen ohne Führungsfeedback $n = 472$, $SD_{min} = 0.39$ bis $SD_{max} = 0.59$

Anhang 4.12 Zu 5.2.3.1 Begründung und Darstellung des statistischen Verfahrens: Mehrebenenanalyse

a) Deskriptive Statistiken und Voraussetzungsprüfungen

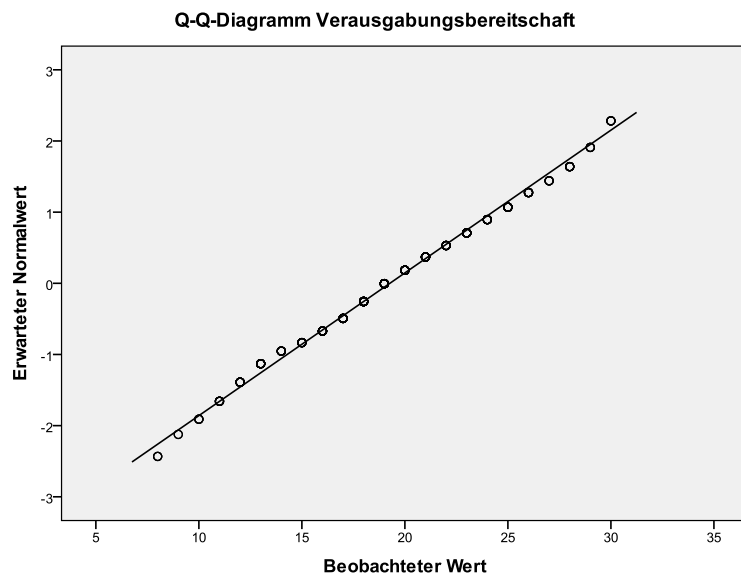
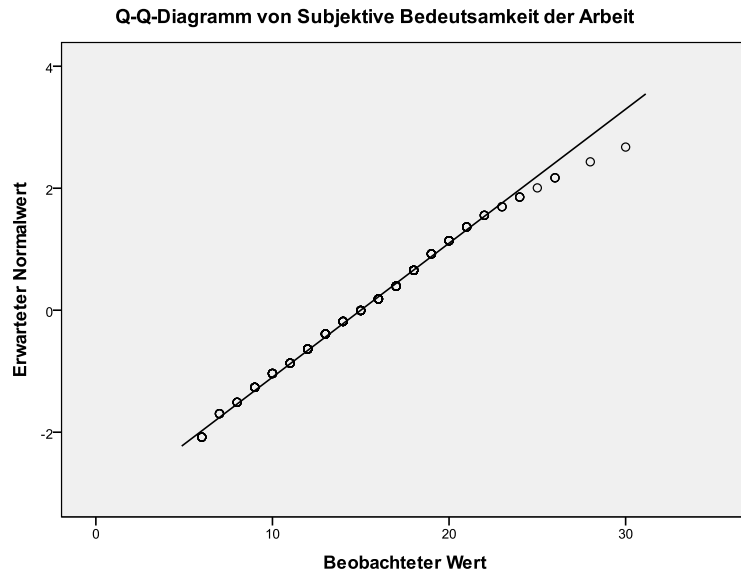
Deskriptive Statistiken (Individualebene/Level 1)

Verwendete Variablen	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Prädiktoren/UVs					
Geschlecht	266	0.13	0.99	-1.00	1.00
Alter	266	46.17	10.42	25.00	67.00
FE Führung gesamt	266	3.73	0.69	1.59	4.88
FE Soziale Unterstützung	266	3.66	0.81	1.18	4.86
FE Optimistische Zukunftsorientierung	266	4.06	0.65	2.25	5.00
FE Förderung Weiterbildung/päd. Diskurs	266	3.66	0.63	1.83	5.00
AVs					
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	266	15.00	4.55	6.00	30.00
Verausgabungsbereitschaft	266	19.27	4.99	8.00	30.00
Erfolgs erleben im Beruf	266	23.83	4.22	9.00	30.00
Lebenszufriedenheit	266	23.80	3.73	13.00	30.00

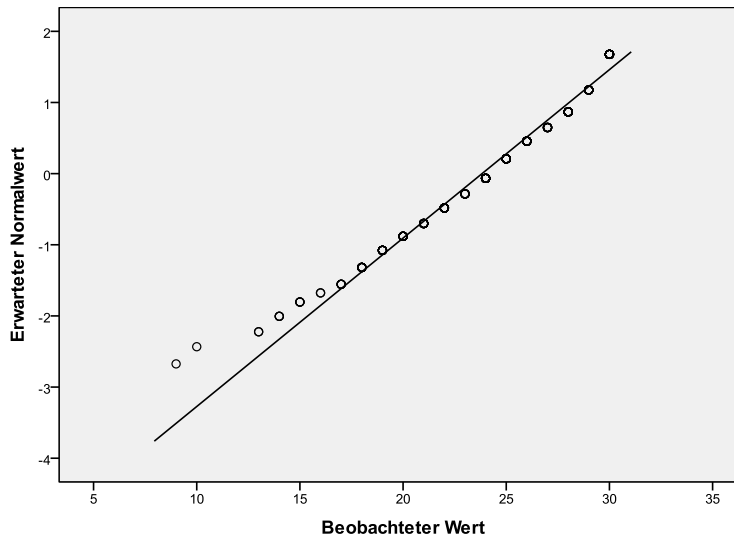
Nicht verwendete Variablen (vgl. Text)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Prädiktoren/UVs					
FE F1 Persönl. Wertschätzung/Fürsorge	266	3.54	0.88	1.00	5.00
FE F3 Konstr. Management Schulbetrieb	266	3.46	0.85	1.00	5.00
FE F5 Präsenz Ansprechbarkeit	266	4.07	0.92	1.00	5.00
FE F6 Partizipationsorientierung	266	3.58	0.89	1.00	5.00
AVs					
Beruflicher Ehrgeiz	266	16.62	5.12	6.00	30.00
Perfektionsstreben	266	21.18	4.80	6.00	30.00
Distanzierungsfähigkeit	266	15.89	4.53	6.00	30.00
Resignationstendenz bei Misserfolg	266	15.52	4.12	6.00	26.00
Offensive Problembewältigung	266	21.42	3.23	12.00	30.00
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	266	19.86	4.27	8.00	30.00
Erleben sozialer Unterstützung	266	24.39	4.37	9.00	30.00

Tests auf Normalverteilung (der ausgewählten AVEM-Dimensionen)

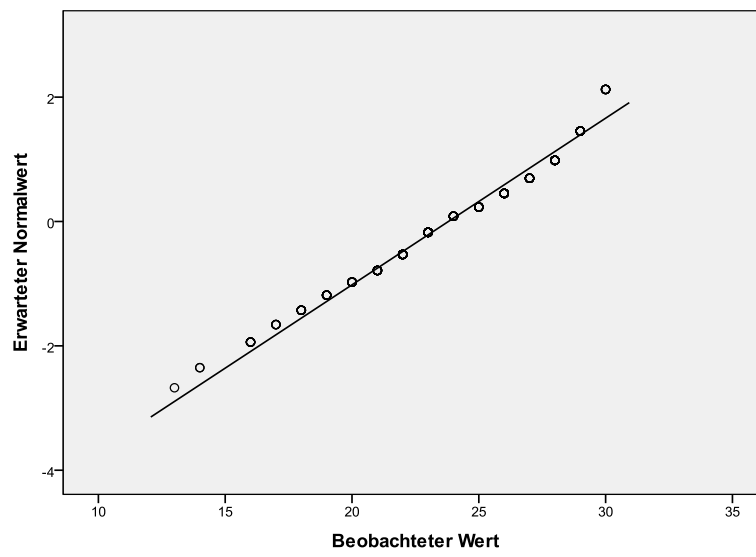
AVEM-Dimension (Skalensumme)	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistik	<i>df</i>	Signifikanz
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	.057	266	.036
Verausgabungsbereitschaft	.061	266	.018
Erfolgs erleben im Beruf	.103	266	.000
Lebenszufriedenheit	.098	266	.000

Q-Q-Diagramme (der ausgewählten AVEM-Dimensionen)

Q-Q-Diagramm von Erfolgserleben im Beruf



Q-Q-Diagramm von Lebenszufriedenheit



Anhang 4.12 Zu 5.2.3.1 Begründung und Darstellung des statistischen Verfahrens: Mehrebenenanalyse

- b) Interkorrelationen (Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson), interne Konsistenzen und Trennschärfen der neu gebildeten Variablen „Fremdeinschätzung Führung gesamt“ und „Fremdeinschätzung soziale Unterstützung“

Interkorrelationen

Variable		FE Soziale Unterstützung (Mittelwert FE 1, 3, 5, 6)	FE Führung gesamt (Mittelwert FE 1 bis FE6)
Geschlecht	<i>r</i>	.05	.05
Alter	<i>r</i>	-.22**	-.22**
FE 1: Persönliche emotionale Wert- schätzung und Fürsorge	<i>r</i>	.93**	.91**
FE 2: Optimistische Zukunftsorientierung	<i>r</i>	.63**	.74**
FE 3: Konstruktives Management des Schulbetriebs	<i>r</i>	.92**	.92**
FE 4: Förderung von Weiterbildung und pädagogischem Diskurs	<i>r</i>	.64**	.75**
FE 5: Präsenz Ansprechbarkeit	<i>r</i>	.89**	.86**
FE 6: Partizipationsorientierung	<i>r</i>	.92**	.89**
FE Soziale Unterstützung	<i>r</i>	1	.98**
FE Führung gesamt	<i>r</i>	.98**	1
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	<i>r</i>	-.17**	-.14*
Verausgabungsbereitschaft	<i>r</i>	-.12**	-.17
Erfolgs erleben im Beruf	<i>r</i>	.09	.12*
Lebenszufriedenheit	<i>r</i>	.21**	.22**

Anmerkungen.

- „FE“ bedeutet Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer zum Führungsverhalten der Schulleitung (Mittelwerte)
- Für alle Korrelationen gilt $df = 266$.
- Markiert sind Korrelationen mit $p \leq \alpha$.
 - ** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $\alpha = .01$ (2-seitig) signifikant.
 - * . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $\alpha = .05$ (2-seitig) signifikant.

Interne Konsistenzen und Trennschärfen

Variable „FE Soziale Unterstützung“ ($n = 266$):

Cronbachs $\alpha = .93$, Anzahl Items = 4 (Mittelwerte FE 1, 3, 5, 6)

$r_{itc\ min} = .80$ (Mittelwert FE 5); $r_{itc\ max} = .87$ (Mittelwert FE 1)

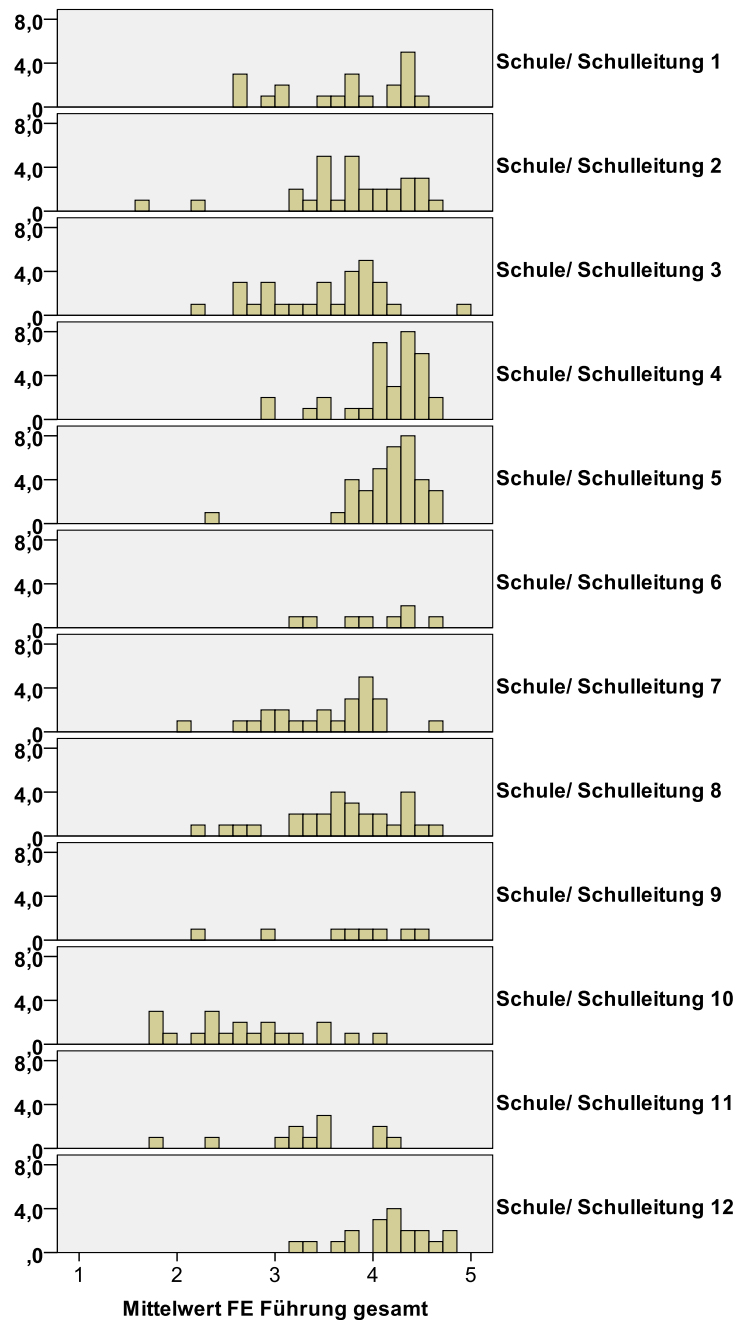
Variable „FE Führung gesamt“ ($n = 266$):

Cronbachs $\alpha = .92$, Anzahl Items = 6 (Mittelwerte FE 1 bis 6)

$r_{itc\ min} = .65$ (Mittelwert FE 2); $r_{itc\ max} = .87$ (Mittelwert FE 3)

Anhang 4.12 Zu 5.2.3.1 Begründung und Darstellung des statistischen Verfahrens: Mehrebenenanalyse

- c) Histogramme der Fremdeinschätzungen „Führung gesamt“ (Mittelwerte) durch die Lehrerinnen und Lehrer pro Schule/Schulleitung



Anmerkungen.

- „FE“ bedeutet „Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer“
- Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“; höhere Werte auf der x-Achse bedeuten positivere Einschätzung; y-Achse: Anzahl Fremdeinschätzungen
- $n = 266$, für die einzelnen Schulen siehe Text 5.2.3.1

Anhang 4.13 Zu 6.1.3 Und umgekehrt? Rolle der Lehrer für die Schulleitungsgesundheit

Korrelationen zwischen den Fremdeinschätzungen „FE Führung gesamt“ pro Schulleitung (Mittelwerte) und den Einschätzungen der 12 Schulleitungen auf den AVEM-Dimensionen (Skalensummen)

Deskriptive Statistiken

Variablen	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
FE Führung gesamt (Mittelwert)	3.69	0.41	12
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Skalensumme)	14.67	2.93	12
Beruflicher Ehrgeiz (Skalensumme)	20.08	5.40	12
Verausgabungsbereitschaft (Skalensumme)	19.92	3.20	12
Perfektionsstreben (Skalensumme)	19.83	4.32	12
Distanzierungsfähigkeit (Skalensumme)	20.33	4.48	12
Resignationstendenz bei Misserfolg (Skalensumme)	11.25	4.69	12
Offensive Problembewältigung (Skalensumme)	23.75	2.90	12
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Skalensumme)	23.17	4.78	12
Erfolgserleben im Beruf (Skalensumme)	27.67	1.72	12
Lebenszufriedenheit (Skalensumme)	25.42	3.37	12
Erleben sozialer Unterstützung (Skalensumme)	25.33	3.73	12

Korrelationen (Spearman Rho)

AVEM-Dimension (Skalensumme)		Mittelwert FE Führung gesamt
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	r_s	-.01
	p	.983
Beruflicher Ehrgeiz	r_s	-.07
	p	.829
Verausgabungsbereitschaft	r_s	-.21
	p	.510
Perfektionsstreben	r_s	-.35
	p	.270
Distanzierungsfähigkeit	r_s	.10
	p	.770
Resignationstendenz bei Misserfolg	r_s	-.39
	p	.212
Offensive Problembewältigung	r_s	.48
	p	.113
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	r_s	.43
	p	.168
Erfolgserleben im Beruf	r_s	.65*
	p	.022
Lebenszufriedenheit	r_s	.15
	p	.646
Erleben sozialer Unterstützung	r_s	.51
	p	.088

Anmerkungen.

a. Für alle Korrelationen gilt $df = 12$.

b. Markiert sind Korrelationen mit $p \leq \alpha$.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von $\alpha = .05$ (2-seitig) signifikant.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne unzulässige Hilfe Dritter verfasst und bei der Abfassung nur die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel benutzt sowie alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Dipl.-Psych. Anna Laux

Potsdam, 11. Juli 2011