



Dr. Stefan Brauckmann

Unter Mitarbeit von Christoph Herrmann, Klaus D. Hanßen,

Susanne Böse, Tina Holz & Prof. Dr. Tobias Feldhoff

Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten
Forschungsprojekts
„Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“

Berlin, den 06.05.2014

Projektleitung: Dr. Stefan Brauckmann

Förderkennzeichen: 01JG1007

Zuwendungsempfänger:

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin

Berichtszeitraum (Projektzeitraumbeginn): 01.02.2011 - 31.05.2013

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	I
I. Kurze Darstellung des Forschungsprojekts	1
I.1. Aufgabenstellung.....	1
I.2. Planung und Ablauf des Vorhabens	2
I.3. Forschungsstand.....	2
I.3.1. Schulleitungshandeln im Spannungsfeld von System, Organisation und Individuum.....	2
I.3.2. Belastungsempfinden von Schulleiterinnen und Schulleitern	7
II. Methodisches Vorgehen.....	9
II.1. Anlage der SHaRP-Studie.....	9
II.1.1. Untersuchungsdurchführung	9
II.1.1.1. Die dokumentengestützte Ausgangsanalyse.....	9
II.1.1.2. Die quantitative Feldphase.....	10
II.1.1.3. Stichprobenbeschreibung (quantitativer Forschungsstrang)	13
II.1.1.4. Die qualitative Feldphase.....	14
II.1.1.5. Stichprobenbeschreibung (qualitativer Forschungsstrang).....	14
II.1.1.6. Triangulation.....	17
II.1.2. Ergebnisse	17
II.1.2.1. Forschungsphase: Dokumentengestützte Ausgangsanalyse	17
II.1.2.2. Forschungsphase: Quantitative Datenanalysen	25
II.1.2.3. Forschungsphase: qualitative Analysebefunde.....	46
II.1.2.4. Forschungsphase: Triangulation.....	54
II.1.3. Zusammenfassung	57
II.2. Theoretische und praktische Implikationen der geleisteten Arbeit	61
II.3. Dissemination der Ergebnisse	61
II.4. Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen des Ergebnisses.....	62
Literaturverzeichnis.....	64

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	SHaRP-Untersuchungsdesign.....	2
Abb. 2:	Modell der Belastung und Beanspruchung nach Böhm-Kasper (2004) modifiziert für den Schulleitungsberuf	8
Abb. 3:	Entwicklung des Tätigkeitsinstruments	9
Abb. 4:	Zeitaufwand pro Woche in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“ und „Vertretung der Schule nach außen“ nach Bundesland.....	29
Abb. 5:	Zeitaufwand pro Woche in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“ und „Organisationsführung und -entwicklung“ nach Bundesland (Grundschulleiterinnen und -leiter)	30
Abb. 6:	Zeitaufwand pro Woche in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“ und „Personalführung und -entwicklung“ nach Bundesland (Gymnasialschulleiterinnen und -leiter).....	31
Abb. 7:	Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“, „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“, „Personalführung und -entwicklung“ und „Organisations-führung und -entwicklung“	32
Abb. 8:	Belastungserleben von Gymnasialschulleiterinnen und -leiter in den Tätigkeitsfeldern „Personalführung und -entwicklung“, „Organisationsführung und -entwicklung“, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“.....	33
Abb. 9:	zeitlicher Aufwand und tätigkeitbezogene Beanspruchung nach Tätigkeitsfeldern.....	35
Abb. 10:	Einarbeitung und Qualifizierung der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter.....	39
Abb. 11:	Bewertung des Nutzens der erhaltenen Qualifizierungen nach Tätigkeitsfeldern.	40
Abb. 12:	Maßnahmen der Sicherung und Festigung der Leitungskompetenz.....	40
Tab. 1:	Erfasste Merkmale in der SHaRP-Studie.....	6
Tab. 2:	Tätigkeitsfelder (verwendete Zeit pro Woche)	11
Tab. 3:	Verwendete Konstrukte „Kontextmerkmale“	12
Tab. 4:	Stichprobenverteilung (Anzahl, in%)	13
Tab. 5:	Angewendete Verfahren nach Fragestellung.....	27
Tab. 6:	Zeitlicher Aufwand in den Tätigkeitsfeldern nach Schulform	34
Tab. 7:	Erlebte Belastung in den Tätigkeitsfeldern nach Schulform	36

I. Kurze Darstellung des Forschungsprojekts

I.1. Aufgabenstellung

Hintergrund

Die aktuellen schulpolitischen Veränderungen in den Bundesländern zielen auf Qualitätssteigerungen durch Stärkung der Selbstständigkeit von Einzelschulen sowie auf jene selbst initiierten und selbst gesteuerten Entwicklungsprozesse ab, die mit externer Standardsetzung und verstärkter Ergebniskontrolle verknüpft werden. In diesem Zusammenhang gewinnt die Rolle von Schulleitung und deren Erfolg aus Gesamtsteuerungsperspektive zunehmend an Bedeutung. Als ein zentraler Akteur bei der Umsetzung dieser Konzeptionen rückt die Schulleitung zunehmend ins Blickfeld der Bildungsforschung. An Schulen mit mehr Eigenverantwortung stehen Schulleitungen vor neuen Aufgaben, wie etwa strategischen Führungsaufgaben, da Schulleitungen nicht nur das operative Management im Sinne des administrativen und pädagogischen Alltagsgeschäfts zufällt, sondern sie auch die Ziele jeweiliger Schulentwicklung festzulegen und deren konzeptionelle Umsetzung mit Blick auf die extern herangetragenen Standards zu sichern haben. Somit steht die Einzelschule vor der Aufgabe, ihre Entwicklung eigenständig, zielgerichtet und systematisch zu betreiben. Hierfür benötigt sie eine entsprechende Selbststeuerungsfähigkeit. Den Schulleitungen obliegt es, diese aufzubauen und zu fördern.

Die Mehrbelastung durch neue Aufgaben und erweiterte Anforderungen wird nicht nur von Interessenverbänden der Schulleiterinnen und Schulleitern, sondern auch in der Bildungsforschung als Problem angesehen. So wird insbesondere von der Bildungsforschung in Frage gestellt, ob die bisherigen Schulleiterqualifizierungsmaßnahmen noch den erweiterten Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleitern entsprechen.

Zielstellung

In diesem Zusammenhang will das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“ (**SHaRP**) zu einer weiteren empirisch fundierten Klärung des Belastungserlebens von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext neuer Steuerungsansätze beitragen. Zu diesem Zweck werden in Grundschulen und Gymnasien von sechs Bundesländern, die laut eines Schulautonomieindizes (vgl. Rürup, 2007) einen unterschiedlichen Grad an Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule ausweisen, quantitative und qualitative Daten (a) zum Schulleitungshandeln selbst, (b) zu Belastungsfaktoren im Schulleitungshandeln und schließlich (c) zu den Wirkungen des Schulleitungshandelns auf die Selbststeuerungsfähigkeit (z. B. Qualitätssicherung und Feedback) der Schule untersucht.

Die Befunde sollen es somit erlauben, Belastungsfaktoren und Tätigkeiten von Schulleiterinnen und Schulleitern, sowie regionale, institutionelle und auch persönlichkeitsbezogene Unterschiede zu identifizieren. Ziel ist es darüber hinaus, den Zusammenhang von Schulleitungshandeln und organisationalem Lernen zu erforschen.

Zentrale Fragestellungen

Zu den zentralen Fragestellungen zählen im Folgenden:

- Mit welchem Aufgabenspektrum sehen sich Schulleiterinnen und Schulleiter konfrontiert?
- Welche Tätigkeiten üben Schulleiterinnen und Schulleiter vorwiegend aus?
- Wie stark werden sie dabei beansprucht?

- Gibt es Zusammenhänge zwischen Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsfeldern und Führungsstilen?

I.2. Planung und Ablauf des Vorhabens

Anlage der Untersuchung

Das Projekt gliedert sich in vier Untersuchungsphasen:

(1) Um die Rahmenbedingungen, denen Schulleitungshandeln unterliegt, wissenschaftlich präzise erfassen zu können, sollten die Anforderungsprofile an Schulleitungshandeln über die theorie- und professionsbasierten Perspektiven hinaus, vor aus rechtlicher Perspektive beschrieben werden (Dokumentenanalyse).

(2) Quantitative Feldphase

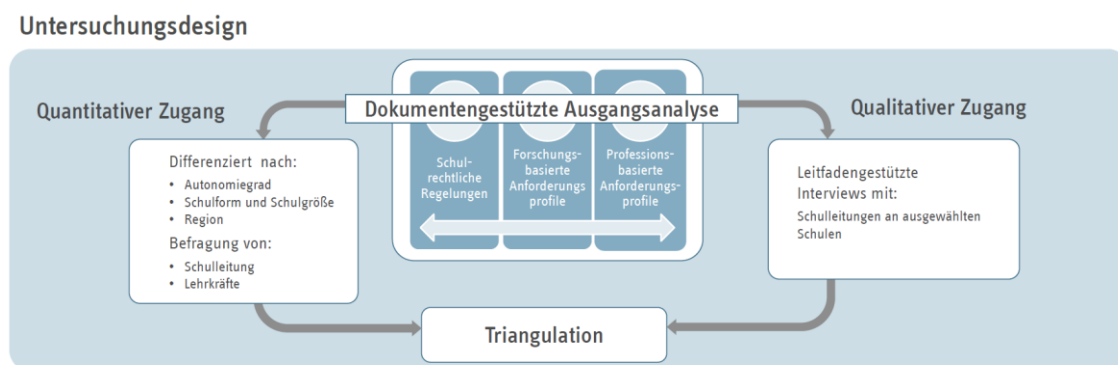
In dieser Phase wurden die Arbeitsbedingungen und die Tätigkeiten von Schulleitern innerhalb ihres Aufgabenbereiches erfasst, um ein Maß für die Belastung und Beanspruchung der „Arbeitskraft“ Schulleitung zu erhalten.

(3) Qualitative Feldphase

In dieser Phase wurden vertiefenden Interviews in Schulen durchgeführt. Die Schulen wurden als Subsamples der Gesamtstichprobe gezogen. Kriterium hierfür war, dass deren Leiter quantitative Tätigkeits- und Belastungsbefunde aufwiesen, die entweder im Widerspruch zu theoretischen Annahmen und Studien stehen oder aber über die bisher kein ausreichendes theoretisches oder aber empirisches Wissen vorliegt.

(4) Anschließend wurden der quantitative und qualitative Untersuchungsstrang aufeinander bezogen, um verschiedene Möglichkeiten sowie Formen des Umgangs mit erweiterten Handlungsspielräumen aufzuzeigen.

Abb. 1: **SHaRP**-Untersuchungsdesign



I.3. Forschungsstand

I.3.1. Schulleitungshandeln im Spannungsfeld von System, Organisation und Individuum

Blickt man auf die Befundlage der empirischen Schulleitungsforschung, so wird schnell deutlich, dass sich nur wenige Untersuchungen mit der Frage beschäftigen, von welchen systemischen, organisationalen und individuellen Bedingungen Schulleitungshandeln (Bolman & Deal, 1992 und Belastungsempfinden von

Schulleitern abhängen. Bislang wird in nur wenigen Modellen der Versuch einer integrierenden Gesamtdarstellung von potentiellen Einflussgrößen des Leitungshandelns in Schulen unternommen. Den Systemkontext von der Organisation und die Organisation von den Handelnden empirisch zu trennen, bzw. die damit angesprochenen Wechselbeziehungen empirisch adäquat zu modellieren bleibt vorerst ein zentrales Forschungsdesiderat.

Systemmerkmale als Einflussgröße von Schulleitungshandeln

Unter systemischen Rahmenbedingungen werden häufig *allgemeingesellschaftliche Herausforderungen* (demografische Entwicklung, Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft) und *ökonomische Rahmenbedingungen* (Finanzsituation der öffentlichen Haushalte, Entgrenzung der nationalen Arbeitsmärkte, zunehmende Internationalisierung von Arbeitskooperationen) gefasst (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S.15). Theoretisch-konzeptionell wird dieser Annahme durch die Integration von Systemkontextmerkmalen in Rahmen- (vgl. OECD, 2008) wie auch Wirkungsmodellen (vgl. Day et al., 2009) deskriptiv-analytisch in der indikatorengestützten nationalen Bildungsberichterstattung Rechnung getragen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Von großer Bedeutung, insbesondere im Zusammenhang mit (internationalen) systemvergleichenden Untersuchungen, sind darüber hinaus die *schulrechtlichen Rahmenbedingungen*, wie etwa der Grad an Autonomie der Einzelschulen (vgl. Wößmann et al., 2007). Da in den vorliegenden Untersuchungen auch auf mögliche schulrechtliche Einflussfaktoren von Schulleitungshandeln eingegangen wird, soll dieser Aspekt im Folgenden ausführlicher dargestellt werden.

Der Zusammenhang von schulrechtlichen Bedingungen und Führungshandeln wird nur selten zum zentralen Untersuchungsgegenstand erhoben. Beispielsweise wird in diesem Zusammenhang erfragt, inwieweit die de jure gewährten erweiterten Handlungsspielräume durch die Schulleitung im Sinne einer praktizierten Gestaltungsautonomie tatsächlich genutzt werden (vgl. Brauckmann, 2012a). Generell überwiegen deskriptiv-analytische Untersuchungen, die sich mit den veränderten Anforderungsprofilen von Schulleitungen im Rahmen der bildungspolitischen Stärkung schulischer Selbständigkeiten auseinandersetzen (für eine Zusammenstellung siehe Brauckmann, 2012a). Hierbei weisen bildungsrechtliche Analysen gegenüber den politischen Konzepten und Anforderungskatalogen den Vorteil des Rechts als objektiven Bezugsrahmen auf. So können Rechte und Pflichten als subjektive Rechte und Pflichten beschrieben werden, indem die Frage gestellt wird: Was hat eine Schulleiterin oder ein Schulleiter in einer tatbestandlich bestimmten Situation zu tun oder zu lassen? Hierzu zählen auch die Beteiligungs-, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsaufgaben in schulinternen und schulexternen Prozessen. Neben den subjektiven Rechten und Pflichten, die im Sinne demokratisch legitimierter allgemein geltender Regelungen bestimmte Rechtsfolgen herbeiführen sollen, wird Schulleitungshandeln auch durch objektives Recht geprägt (vgl. Hanßen, 2011). Zu diesen Rahmenbedingungen zählen der Rechtsstatus der Schule mit den Aufgabenabgrenzungen zur Schulaufsicht und zum Schulträger, die Qualifizierung und Unterstützung der Schulleitungen (Fort- und Weiterbildung, Supervision und Coaching) sowie die Ausstattung der Schule (zeitliche, sachliche und personelle Ressourcen).

Je nachdem was die Schulgesetze der Länder in Sachen Stärkung der Selbstständigkeit vorsehen (vgl. Hanßen, 2013 vbw, 2010), unterscheiden sich jedoch die Kompetenzen und die ihnen zugrundeliegenden Personalführungsinstrumente der Schulleitungen.

Organisationale Einflussgrößen von Schulleiterhandeln

Mit der Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von der System- auf die Schulebene gewinnt die Organisation Schule als Steuerungsakteur im Bildungssystem an Bedeutung (vgl. Brauckmann et al., 2012). Der Schulleitung als „strategische Spitze“ (Mintzberg, 1992) kommt für die Ausgestaltung der Schule eine exponierte Rolle zu. Aus organisationssoziologischer Perspektive lassen sich drei Ansatzpunkte (schul-

scher) Organisationsgestaltung ausmachen: Personal, Organisationsstrukturen und -abläufe sowie Programme (Luhmann, 2000; vgl. Thiel, 2008). Entlang dieser drei Aspekte können unterschiedliche Schulleiteranforderungen beschrieben werden: Bei dem Bereich Personal handelt es sich um einen genuinen Verantwortungsbereich der Schulleitung. Er umfasst Aufgaben der Personalrekrutierung, die Anwendung konkreter Personalentwicklungsinstrumente (z.B. Unterrichtsbesuche) sowie die Personalführung. Auch für den zweiten Aspekt, Organisationsstrukturen und -abläufe, kommt der strategischen Spitze eine zentrale Rolle zu. Die Festlegung von Strukturen und Prozessen ist sowohl im Hinblick auf das Kerngeschäft Unterricht (Unterrichtsorganisation) als auch im Hinblick auf gesamtschulische Aufgaben (Aufbau gemeinsamer Kommunikations- und Arbeitsstrukturen, Verwaltungs- und Organisationsarbeit, Kommunikation mit der Organisationsumwelt) von großer Bedeutung. Im dritten Bereich schulischer Organisationsgestaltung, der Entwicklung und Etablierung verbindlicher Programme (z.B. Schulprogramm), hat die Schulleitung in der Regel eine koordinierende bzw. führende Funktion inne. Die Programmentwicklung hingegen stellt, zumindest qua Schulgesetz, eine kooperative Aufgabe des Kollegiums dar.

Doch Schulleiterhandeln unterliegt ganz unterschiedlichen Bedingungen: Neben den oben beschriebenen Systembedingungen und individuellen Schulleitermerkmalen beeinflussen auch schulinterne situative Bedingungen (z.B. Schulgröße, Schulform, Schülerzusammensetzung) die Gestaltungsspielräume von Schulleitungen. So kommt etwa dem Aufbau von Arbeitsstrukturen in großen Schulen eine stärkere Bedeutung zu als in kleinen Schulen. Gezielte Personalentwicklung ist in Schulen mit einem hohen Anteil an Lehrkräften, die fachfremd unterrichten von besonderer Bedeutung und die Rolle der Schulleitung in der Schulprogrammarbeit dürfte je nach Führungsverständnis der Schulleitung, der Partizipationsbereitschaft des Kollegiums oder der spezifischen Schulkultur insgesamt variieren. Zugleich ist davon auszugehen, dass sich die internen Gestaltungsparameter ihrerseits gegenseitig beeinflussen: Der Aufbau von Kooperations- und Teamstrukturen kann etwa Aktivitäten der schulleiterzentrierten Personalentwicklung ersetzen oder die Etablierung von verbindlichen Programmen kann interne Kommunikations- und Abstimmungserfordernisse reduzieren (vgl. Feldhoff & Rolff, 2008; Kuper, 2008; Harazd, 2010; Harazd, Gieske & Gerrick, 2011; Keller-Schneider, & Albisser, 2012; Keller-Schneider, Albisser & Wissinger, 2013; Thillmann, 2012). Insofern sind verschiedene Gestaltungsoptionen sowie auch das entsprechende Schulleiterhandeln immer auch vor dem Hintergrund möglicher funktionaler Äquivalente zu betrachten.

Die empirische Befundlage zu organisationalen Einflussgrößen von Schulleiterhandeln ist allerdings insgesamt schmal und nimmt vorrangig die internen situativen Bedingungen in den Blick (vgl. Brauckmann 2012b, S. 229 ff.). Vergleichsweise gut erforscht ist der Einfluss der Schulform bzw. der Schulgröße auf das Führungsverhalten (Bolman & Deal, 1992; Wagner, 2011; Keller-Schneider & Albisser, 2012; Thillmann, 2012; Brauckmann & Pashiardis, 2011; Brauckmann, 2012a). So konnte in mehreren Studien eine stärkere unterrichtsbezogene Führung an Grundschulen bzw. an kleineren Schulen nachgewiesen werden (Heck, 1992, Salley et al., 1979, Hallinger & Murphy, 1985). Im Handlungsfeld schulischer Personalentwicklung geben Befunde jedoch Hinweise darauf, dass in größeren Schulen die Umsetzung von Personalfördermaßnahmen stärker verbreitet ist (Appius et al., 2012). Zum Teil widersprüchlich sind auch die Befunde zu möglichen Einflüssen der sozialen Komposition der Schülerschaft und dem Schulleiterhandeln (Day et al., 2009; Lortie, Crow & Prolman, 1983; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger & Murphy, 1986). Was das spezifische Handlungsfeld der Personalentwicklung betrifft, verweisen Befunde außerdem auf positive Zusammenhänge zwischen dem Alter der Lehrkräfte und einer Ablehnung von Personalentwicklung sowie auf die Bedeutsamkeit der Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte für die Implementierung von Personalentwicklungsmaßnahmen (Meetz, 2007).

Schulleiterhandeln unter dem Gesichtspunkt der individuellen Disposition von Schulleitung

Neben systemischen und organisationalen Einflussgrößen ist das Handeln der Schulleitung durch individuelle personenbezogene (Kontext-)Merkmale gekennzeichnet (vgl. Hallinger et al., 1996).

Eine systematische Forschung zum Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie eindeutige Forschungsbefunde zu dem daraus folgenden Schulleitungshandeln liegen derzeit nur in begrenztem Umfang vor. Vergleichsweise breit erforscht ist die Frage nach möglichen geschlechtsspezifischen Unterschieden im Führungsstil von Schulleitungen. Allerdings kommen die verschiedenen Studien zum Teil zu widersprüchlichen Ergebnissen. Insbesondere jüngere Untersuchungen legen keine Unterschiede im Führungsstil von männlichen und weiblichen Leitungspersonen nahe (vgl. Barbuto et al., 2007). Was mögliche Zusammenhänge zwischen beruflichen Erfahrungswerten und dem Führungshandeln betrifft, konnten Gross & Herriot (1965) zeigen, dass mehr berufliche Erfahrung nicht zwangsläufig zu einer Zunahme von Professionalität im Leitungshandeln führt (vgl. Brauckmann, 2012b, S. 232).

Vor diesem Hintergrund wurden in der **SHaRP**-Studie wie bereits oben ausgeführt, kontextuale Einflussgrößen auf den drei Ebenen System, Organisation und Individuum erhoben. Es bot sich daher im Sinn der Strukturierung wie Komprimierung von ausgewählten **SHaRP**-Ergebnissen an, eine übergreifende Fragestellung zu formulieren, die sich mit dem Einfluss verschiedener Einflussgrößen auf die unterschiedlichen Handlungsfelder von Schulleiterinnen und Schulleitern bezieht. Diese lautet: Inwieweit beeinflussen verschiedene Kontextmerkmale auf System-, Organisations- und individueller Schulleiterebene das, was Schulleiter tun und welchen Belastungsgrad sie dabei empfinden?

Tab. 1: Erfasste Merkmale in der SHaRP-Studie

Abhängige Variablen	Verwendete Zeit auf Tätigkeiten in den Tätigkeitsfeldern:		
	Eigener Unterricht (EU) Unterrichtsbezogene Führungsarbeit (UFA) Schüler- und elternbezogene Arbeit (SEA) Personalführung und -entwicklung Organisationsführung und -entwicklung (OF/OE) Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (VOA) Vertretung der Schule nach außen (VS)		
	Beanspruchungsempfinden in den Tätigkeitsfeldern:		
	Eigener Unterricht (EU) Unterrichtsbezogene Führungsarbeit (UFA) Schüler- und elternbezogene Arbeit (SEA) Personalführung und -entwicklung (PF/PE) Organisationsführung und -entwicklung (OF/OE) Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (VOA) Vertretung der Schule nach außen (VS)		
Unabhängige Variablen	System	Organisation	Individuum
	Land	Schulform: Organisationsgröße: Schüleranzahl Schülerzusammensetzung: Anteil Schüler nicht deutscher Herkunft Anteil Schüler aus Familien mit geringem Einkommen Anteil Schüler der Eltern aus Akademikerfamilien Personal: Lehrendes Personal Nicht-Lehrendes Personal	Personenbezogene Merkmale: Geschlecht Alter Qualifikation: Schuldienst Einarbeitung in das Amt Dauer der Amtsausübung Persönlichkeitseigenschaften: Gewissenhaftigkeit Soziabilität Selbstregulation
		strukturelle Ausdifferenzierung: Leitungsorganisation (Gruppen und Gremien) „objektive“ Problemlagen: Krankenstand	Führungsverhalten: Führungsstile tätigkeitsfeldbezogenes Delegationsverhalten tätigkeitsbezogene Qualifizierung Sicherung und Festigung der Leitungskompetenz „subjektive“ Problemlagen: Einschätzung der Belastung durch einzelschulischen Problemlagen

I.3.2. Belastungsempfinden von Schulleiterinnen und Schulleitern

Das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“ (**SHaRP**) will zu einer weiteren empirisch fundierten Klärung des Belastungserlebens von Schulleiterinnen und Schulleitern im Kontext neuer Steuerungsansätze beitragen. Die aktuellen schulpolitischen Veränderungen in den Bundesländern zielen auf Qualitätssteigerungen durch Stärkung der Selbstständigkeit von Einzelschulen sowie auf jene selbst initiierten und selbst gesteuerten Entwicklungsprozesse ab, die mit externer Standardsetzung und verstärkter Ergebniskontrolle verknüpft werden. In diesem Zusammenhang gewinnt die Rolle von Schulleitung und deren Erfolg aus Gesamtsteuerungsperspektive zunehmend an Bedeutung. Als ein zentraler Akteur bei der Umsetzung dieser Konzeptionen rückt die Schulleitung zunehmend ins Blickfeld der Bildungsforschung. An Schulen mit mehr Eigenverantwortung stehen Schulleitungen vor neuen Aufgaben, wie etwa strategischen Führungsaufgaben, da Schulleitungen nicht nur das operative Management im Sinne des administrativen und pädagogischen Alltagsgeschäfts zufällt, sondern sie auch die Ziele jeweiliger Schulentwicklung festzulegen und deren konzeptionelle Umsetzung mit Blick auf die extern herangetragen Standards zu sichern haben. Somit steht die Einzelschule vor der Aufgabe, ihre Entwicklung eigenständig, zielgerichtet und systematisch zu betreiben. Hierfür benötigt sie eine entsprechende Selbststeuerungsfähigkeit. Den Schulleitungen obliegt es, diese aufzubauen und zu fördern.

Zu diesem Zweck wurden in Grundschulen und Gymnasien von sechs Bundesländern, die laut eines Schulautonomieindizes (vgl. Rürup, 2007) einen unterschiedlichen Grad an Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule ausweisen, quantitative und qualitative Daten (a) zum Schulleitungshandeln selbst sowie (b) zum Belastungsempfinden von Schulleiterinnen und Schulleitern erhoben.

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

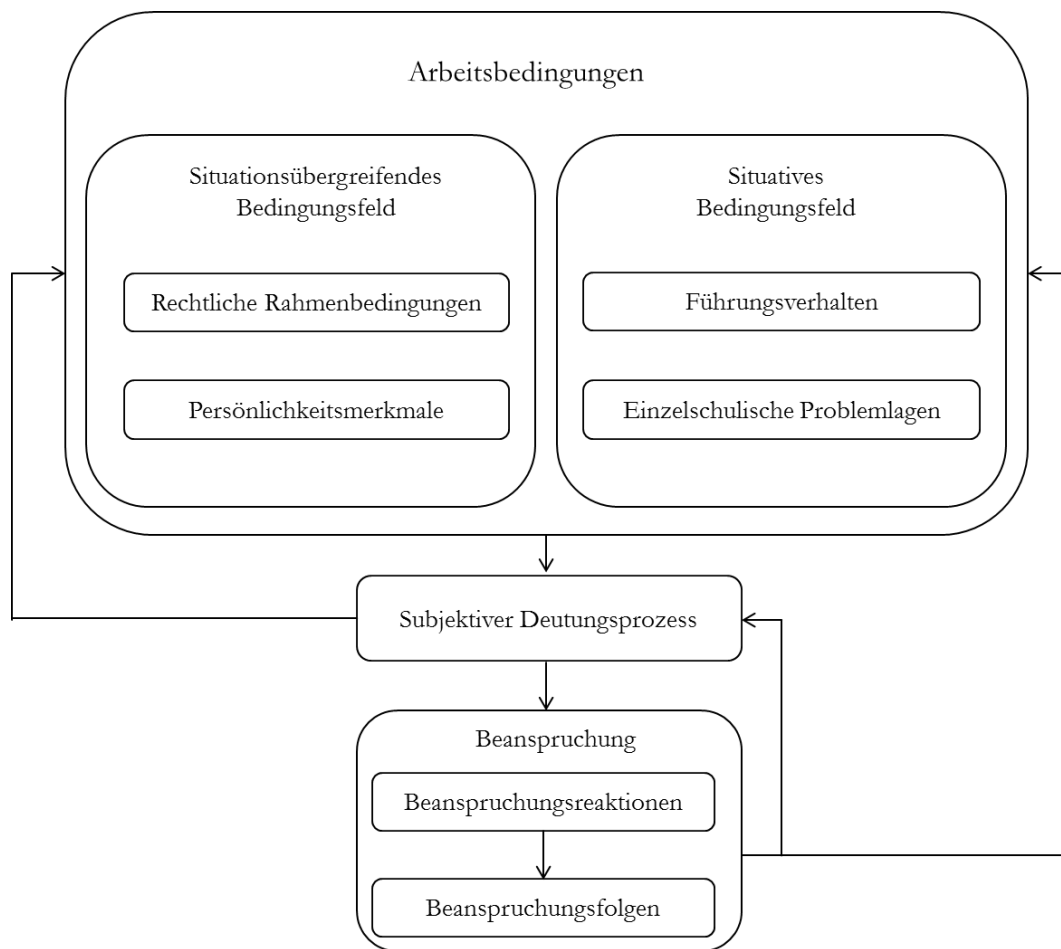
Das allgemein gehaltene und für die Akteursgruppen Lehrer und Schüler validierte theoretische Modell von Böhm-Kasper (2004) (vgl. Abb. 2) bietet einen Ausgangspunkt, um die komplexen Belastungs- und Beanspruchungszusammenhänge von Schulleitungen modellhaft darzustellen und zu untersuchen. Für den Bereich der Belastungsfaktoren betont er die Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen objektiven Tätigkeitsanforderungen, individuellen Handlungsvoraussetzungen und subjektiven und sachlichen Handlungsbedingungen. Zusammen bilden diese Kategorien die quantifizierbare Belastung ab, die vermittelt über subjektive Deutungsprozesse zu kurzzeitig (und zeitnah) auftretenden Beanspruchungsreaktionen und langfristig (überdauernd) auftretenden Beanspruchungsfolgen führen (vgl. Böhm-Kasper, 2004).

Im Sinne handlungstheoretischer Rahmenmodelle zur Belastung und Beanspruchung (vgl. Böhm-Kasper, 2004; Rudow, 1994) entsteht subjektive Belastung bzw. Beanspruchung aus der Bewertung und Interpretation von objektiven Anforderungen durch das Individuum mit all seinen Handlungsvoraussetzungen. „Objektive Belastungen“ sind einer transparenten Messung bzw. Erfassung nur schwer zugänglich. Näherungsweise sind sie durch die Normierung „neuer“ rechtlicher Anforderungsprofile bestimmbar, die auf die erhöhte Eigenverantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht des Schulleiters abzielen. Der der subjektiven Belastung vorausgehende interpretative Bewertungsprozess kann nicht direkt erfasst werden, sondern nur das Ergebnis desselbigen.

Für die Entstehung von subjektiv messbarer Belastung kann daher die Bewertung von Eigenschaften oder Merkmalen aus dem beruflichen Kontext herangezogen werden, um so auf latente Belastungsfaktoren zu schließen. Belastungsfaktoren sind demnach zu differenzieren, ob sie situationsübergreifend oder situativ sind, d.h. ob es sich um stabile Merkmale bzw. *Kontextfaktoren* (wie z.B. die Schulform) oder um situative Faktoren (z.B. den konkreten Ausfall von Personal an einem Schultag) handelt, die für die Interpretation

von entstandener Beanspruchung herangezogen werden können. Während der Umgang mit situativen Belastungsfaktoren einstellungsbezogen ist, da u.a. die Einschätzung von Sachaspekten (wie z.B. das Vorhandensein von materieller Ausstattung) oder Beziehungsaspekten (z.B. der Einschätzung der Kooperation im Kollegium) vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung reflektiert wird, sind situationsübergreifende Belastungsfaktoren, wie z.B. die Schulform als bestehende Größen zu betrachten (vgl. Abb.2).

Abb. 2: Modell der Belastung und Beanspruchung nach Böhm-Kasper (2004) modifiziert für den Schulleitungsberuf



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

II. Methodisches Vorgehen

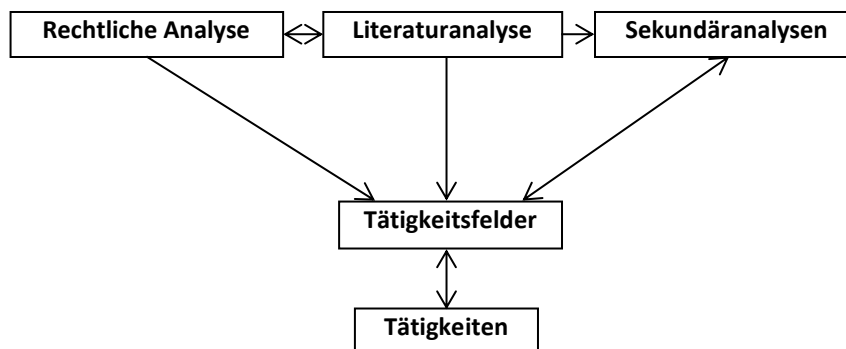
II.1. Anlage der SHaRP-Studie

II.1.1. Untersuchungsdurchführung

II.1.1.1. Die dokumentengestützte Ausgangsanalyse

Um die Rahmenbedingungen, denen Schulleitungshandeln unterliegt, wissenschaftlich seriös erfassen zu können, sollten die Anforderungsprofile an Schulleitungshandeln über die theorie- und professionsbasierten Perspektiven hinaus aus rechtlicher Perspektive beschrieben werden. Hierzu wurde ein schulrechtliches Gutachten in Auftrag gegeben. In ihm kam eine Untersuchungsperspektive zum Tragen, welche die Gestaltungsmöglichkeiten für ein schulinternes wie -externes Leitungshandeln herausarbeitet. Ziel war es, die Gestaltungsmöglichkeiten für ein schulinternes wie -externes Leitungshandeln bei der Initiierung, Organisation und Moderation qualitätsorientierter Selbststeuerung (z.B. Förderung der Problemlösungsfähigkeit des Kollegiums, Aufbau einer kollegialen Schulkultur, Sensibilisierung des Personals hinsichtlich innovativen und effektiven Unterrichts) herauszuarbeiten. Hierbei kommt der Initiierung, Organisation und Moderation qualitätsorientierter Selbststeuerung (z.B. Förderung der Problemlösungsfähigkeit des Kollegiums, Aufbau einer kollegialen Schulkultur, Sensibilisierung des Personals hinsichtlich innovativen und effektiven Unterrichts) eine besondere Bedeutung zu. Diese Analyse beinhaltet nicht nur die rechtswissenschaftliche Darstellung von Kompetenzen und Weisungsbefugnissen von Schulleitung, sondern darauf aufbauend auch die Beschreibung unterschiedlicher Beteiligungs-, Mitwirkungs- sowie Mitbestimmungsformen von Führungskräften in schulinternen wie schulexternen Prozessen der Entscheidungsfindung. Diese Perspektive erbrachte neue Informationen über inhaltliche und bisher vernachlässigte prozessuale Zusammenhänge eines auf qualitätsorientierte Selbststeuerung bezogenen Schulleitungshandelns. In diesem Zusammenhang wurden auf der Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse Tätigkeitskategorien erstellt. Zunächst wurden mittels eines in Auftrag gegebenen schulrechtlichen Gutachtens in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen die rechtlichen Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen untersucht. Die in Auftrag gegebene schulrechtliche Expertise liegt inzwischen für sechs Bundesländer vor.

Abb. 3: Entwicklung des Tätigkeitsinstruments



II.1.1.2. Die quantitative Feldphase

Im Rahmen der Forschungsphase II wurden die in Phase I schulrechtlich hergeleiteten Tätigkeitskategorien operationalisiert werden. Sie wurden mit einzelnen Tätigkeiten unterlegt, um die Tätigkeitskategorien empirisch überprüfbar zu machen. Gleichzeitig sollte die inhaltliche Trennschärfe der einzelnen Tätigkeitskategorien untereinander gewährleistet bleiben. Hierzu wurden Sekundäranalysen durchgeführt und ein international wie national ausgerichteter forschungsbasierter Literaturbericht erstellt (vgl. Brauckmann, 2012).¹

Das anschließend entwickelte Instrument zur empirischen Tätigkeitsanalyse bildete den Kern des **SHaRP**-Schulleiterfragebogens, mit dem die Arbeitsbedingungen und die Tätigkeiten innerhalb ihres Aufgabenbereiches so genau wie möglich erfasst werden sollten, um ein Maß für die Belastung und Beanspruchung der „Arbeitskraft“ Schulleitung zu erhalten. Auch die Fragen zu den Persönlichkeits- und Führungseigenschaften von Schulleitern dienten dazu, Einflussgrößen von Belastungserleben präziser bestimmen zu können.

Der Fragenkatalog an Schulleiterinnen und Schulleiter umfasst die folgenden Bereiche:

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

Daneben wurden die Lehrkräfte zu den Ausprägungsgraden „Organisationales Lernen“ an ihrer Schule befragt, wobei ausgewählte Teilbereiche des „Organisationales Lernen“, z.B. die Innovationsbereitschaft im Kollegium, Partizipation von Lehrkräften an Entscheidungsprozessen oder aber Kooperation zwischen Lehrkräften und der Schulleitung empirisch erfasst wurden. Untersuchungen (vgl. Holtappels, Klemm & Rolff 2008;) betonen in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung von Teamarbeit für die gemeinsame Entwicklung von Schulen und Kollegien. Zudem wird in verschiedenen Ansätzen zur Lehrerkoope-ration häufig die eher entlastende Wirkung von Kooperation und Teamarbeit im Kollegium betont. Zum effektiven Schulmanagement gehört dementsprechend – gerade wenn es um die gemeinsame Unterrichtsentwicklung geht – die Förderung und strukturelle Absicherung unterschiedlicher Formen von Lehrerkoope-ration, insbesondere die Teamentwicklung, z.B. in Form der professionellen Lerngemeinschaft(en).

Auf dieser Grundlage sind Tätigkeitskategorien erstellt und operationalisiert wurden, d.h. Tätigkeitsfelder sind mit einzelnen Tätigkeiten unterlegt wurden, um sie empirisch überprüfbar zu machen (vgl. Abb. 1, Abschnitt I.3). Gleichzeitig sollte die inhaltliche Trennschärfe der einzelnen Tätigkeitskategorien untereinander gewährleistet werden. In einem ersten Schritt wurden daher Sekundäranalysen mit Daten aus dem

¹ Mit eine Grundlage für die Erstellung des Schulleiterfragebogens bildeten auch bereits im **Vorfeld der SHaRP-Studie** durchgeführte Interviews, mit denen mehr Informationen über das Tätigkeitsspektrum und die Tätigkeitsdichte von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie über ihre Arbeitsabläufe in Erfahrung gebracht werden konnte. Ferner sollten die Schulleiterinnen und Schulleiter und ebenso die Anbieter von Professionalisierungsangeboten ihre Wahrnehmung von Belastungs- und Beanspruchungsmomenten schildern. Dazu wurden jeweils mit einem bzw. einer Grundschul- und Gymnasialleiter bzw. Gymnasialleiterin in Berlin und Brandenburg Gespräche geführt. Diese zeichneten sich überdies dadurch aus, dass sie über Vorerfahrungen im Umgang mit der eigenverantwortlichen Schule verfügten, zumal sie sich mit ihren Schulen an den Modellvorhaben zur erweiterten schulischen Eigenverantwortung in den Ländern Berlin und Brandenburg im Zeitraum von 2003-2006 beteiligt hatten (Sroka et al., 2007, Avenarius et al. 2006). Zudem sollten die Schulleiterinnen und Schulleiter entweder Gymnasien oder aber Grundschulen vorstehen, die sich in relevanten einzelschulspezifischen Kontextbedingungen (Schulgröße, Ballungsraum, ländlicher Raum) unterscheiden sollten.

Gutachten zur Orientierungsstufe in Niedersachsen (vgl. Avenarius u.a. 2001) durchgeführt², die die faktorielle Validität der Tätigkeitskategorien stützten. Daraufhin sind die Kategorien um weitere Items ergänzt und erneut im Pretest der Erhebungsinstrumente überprüft wurden. Auch hier zeigten die Kategorien eine hinreichende Trennschärfe bzw. wiesen eine zufriedenstellende Reliabilität auf. Der Begriff der Trennschärfe wird hier im Sinne der klassischen Testtheorie verwendet, d.h. die Items sind trennscharf, wenn sie mit entsprechenden Konstrukten (latenten Variablen) korrelieren bzw. ohne diese Items schlechtere Konsistenzen der Skalen vorliegen. Modellannahmen über die Dimensionalität der einzelnen Tätigkeitskategorien, die auf Interkorrelationen bzw. Korrelationen von Items oder Fehlertermen (außerhalb) der einzelnen Tätigkeitskategorien abzielen wurden nicht geprüft. Dennoch ist davon auszugehen, dass alle hier entwickelten, auf die Messung von Tätigkeiten absehbenden, Skalen zuverlässige und akzeptable Instrumente darstellen.

Tabelle 2 zeigt die entwickelten Tätigkeitsdimensionen und die Reliabilität der Skalen zur Erfassung der aufgewendeten Zeit. Des Weiteren wird zwischen aufgewendeter Zeit und daraus resultierender empfundener Beanspruchung differenziert. Das in Eigenentwicklung entstandene Instrument zur empirischen Tätigkeitsanalyse bildete den Kern des **SHaRP**-Schulleiterfragebogens. Darüber hinaus sind Fragen zur Struktur und Organisation der Schule, zum professionellen Handeln von Schulleitung, der Arbeitssituation von Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Persönlichkeitseigenschaften der Schulleiterinnen und Schulleiter erfasst wurden.

Tab. 2: Tätigkeitsfelder (verwendete Zeit pro Woche)

Skala	Bsp.-Item	Reliabilität (Chronbach's Alpha)	Anzahl Items
Eigener Unterricht (EU)	Korrekturarbeiten	0.54	6
Unterrichtsbezogene Führungsarbeit (UFA)	Konfliktschlichtung zwischen Lehrern(-innen) und Schülern(-innen) sowie deren Eltern	0.81	7
Schüler- und elternbezogene Arbeit (SEA)	Eltern individuell beraten (Schul- laufbahnberatung)	0.73	5
Personalführung und -entwicklung (PF/PE)	Sich für die Schulleitungsaufgaben fortbilden	0.79	5
Organisationsführung und -entwicklung (OF/OE)	Mit dem Kollegium auf die Lösung gemeinsamer Probleme hinarbeiten	0.79	4
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (VOA)	Aufträge und Anfragen der Schulaufsichtsbehörden erledigen	0.65	9
Vertretung der Schule nach außen (VS)	Die Schule in der Öffentlichkeit vertreten (z.B. Schulwettbewerbe, Sportturniere)	0.84	5

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

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

Außerdem sind Skalen zum sach- und personenbezogenen Führungsverhalten auf der Grundlage eines Instruments zur Beschreibung von fünf Führungsstilen (vgl. Brauckmann & Pashiardis, 2011) entwickelt und überprüft wurden. Beide Instrumente wiesen mit Cronbach's Alpha $> .800$ eine sehr hohe Reliabilität auf.

Besonders umfassend sind in **SHaRP** individuelle Kontextmerkmale erfasst wurden. Hierzu gehören neben manifesten diskreten und stetigen Merkmalen, wie z.B. dem Geschlecht, dem Alter und der Dauer der Amtsausübung, auch Likert-Skalen zur Einschätzung des eigenen Delegationsverhaltens oder der Qualifizierung in einem Tätigkeitsbereich. Das Konstrukt „Leitungskompetenz“ erfasst das Ausmaß der Nutzung unterschiedlicher Möglichkeiten zur Sicherung oder Festigung des Leitungshandelns, dazu gehören u.a. ein umfassender Erfahrungsaustausch oder die Nutzung von Fortbildungen und Coaching. Die auf Grundlage verschiedener Studien und Instrumente (vgl. hierzu u.a. van Dick, 2006; Sroka et al., 2007; Häbler & Kunz, 1985; Schubert, 1983) erstellten Skalen zur Erfassung schulischer Problemlagen, die die derzeitige Belastung durch unterschiedliche schulische Anforderungen zum Ausdruck bringen, wiesen eine akzeptable bis hohe Güte auf. Darüber hinaus sind bewährte, aufgrund statistischer Gütekriterien leicht modifizierte Persönlichkeitsskalen aus dem Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (vgl. Hossiep & Paschen, 2003) verwendet worden. Insgesamt ist von einer hohen Güte der verwendeten Instrumente auszugehen. Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die Konstrukte und deren Reliabilität.

Tab. 3: Verwendete Konstrukte „Kontextmerkmale“

Skala	Bsp.-Item	Reliabilität (Chronbach's Alpha)	Anzahl Items
Leitungskompetenz	Fortbildungen (u.a. Workshops)	0.66	5
Gewissenhaftigkeit (modifiziert)	Ich nehme die Dinge ganz genau.	0.79	12
Soziabilität (modifiziert)	Manchmal verletze ich andere durch ironische Bemerkungen. (-)	0.73	12
Selbstregulation	Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.	0.76	10
schulische Problemlagen „Lernschwierigkeiten“	mangelnde Motivation bzw. Konzentration der Schüler(-innen)	0.87	6
schulische Problemlagen „Ärger und Ausstattung“	nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung (z.B. Fachfremder Unterricht)	0.76	5

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

II.1.1.3. Stichprobenbeschreibung (quantitativer Forschungsstrang)

Die Stichprobenziehung der Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgte auf der Grundlage einer Zufallsauswahl der Gesamtlisten der Schulverzeichnisse der Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Niedersachsen, Hessen, Brandenburg und Berlin. Das Studiendesign sah dabei zwei Erhebungswellen vor. Die Teilnahme an der Erhebung erfolgte freiwillig. Von insgesamt 1454 kontaktierten Grundschul- und Gymnasialleiterinnen und Gymnasialleiter waren 237 bereit, an der Befragung teilzunehmen. Dies entspricht einer länderübergreifenden Rücklaufquote von ca. 16%. Tabelle 4 zeigt die Verteilung der Personen auf die Schulformen nach Geschlecht in Prozent (12 Personen haben keine Angabe gemacht).

Tab. 4: Stichprobenverteilung (Anzahl, in%)

		Schulform				Gesamt
		Grundschule	Gymnasium ohne Oberstufe	Gymnasium mit Oberstufe	Andere	
weiblich	Anzahl	93	1	29	7	130
	% i. v. Geschlecht	71.5%	.8%	22.3%	5.4%	100.0%
	% i. v. Schulform	80.2%	100.0%	29.9%	63.6%	57.8%
	% der Gesamtzahl	41.3%	.4%	12.9%	3.1%	57.8%
männlich	Anzahl	23	0	68	4	95
	% i. v. Geschlecht	24.2%	.0%	71.6%	4.2%	100.0%
	% i. v. Schulform	19.8%	.0%	70.1%	36.4%	42.2%
	% der Gesamtzahl	10.2%	.0%	30.2%	1.8%	42.2%
Gesamt	Anzahl	116	1	97	11	225
	% i. v. Geschlecht	51.6%	.4%	43.1%	4.9%	100.0%
	% i. v. Schulform	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% der Gesamtzahl	51.6%	.4%	43.1%	4.9%	100.0%

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

Die Mehrheit der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter steht Grundschulen vor (ca. 52%). Diese werden vorwiegend von weiblichen Personen (71.5 %; schulformunabhängig ist dies mit ca. 58% die größte Gruppe der Befragten) geleitet. Bei Gymnasien ist es umgekehrt: Hier ist die Mehrheit der Befragten männlich (71.6%; diese stellen mit ca. 42% die zweitgrößte Gruppe der Befragten dar). Insgesamt sind ca. 43% der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter Leitungen von Gymnasien. Insgesamt waren 42% der Befragten weiblich.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Schüleranzahl zwischen den Schulformen stark variiert. Grundschulen weisen in der Regel weniger Schülerinnen und Schüler auf als Gymnasien.

Aufgrund der positiv selektierten Stichprobe (freiwillige Teilnahme) und der geringen Fallzahlen der befragten Schulleitungen pro Bundesland können die berechneten Koeffizienten und Mittelwertdifferenzen, trotz der Anwendung weitgehend standardisierter Instrumente und Verfahren, nur bedingt generalisiert werden. So ist es z.B. möglich, dass die anhand der vorliegenden Werte durchgeführten Berechnungen aufgrund der nicht kontrollierbaren Durchführungsbedingungen und der Selektivität der Stichprobe (freiwillige Teilnahme der Schulleitungen) zu signifikanten Ergebnissen führen, obwohl in der Population kein

Zusammenhang bzw. Unterschied besteht. Auch sind situative Einflüsse, die zum Zeitpunkt der Befragung mit in das Antwortverhalten der Befragten eingehen nicht auszuschließen. Insofern können die Ergebnisse nur für einen bestimmten Zeitpunkt bzw. Zeitraum unter spezifischen Umständen gelten, die nur eingeschränkt Rückschlüsse auf wechselseitige Bedingungen im Antwortverhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter zulassen. Diese genannten Einschränkungen treffen jedoch auf nahezu jede fragebogenbasierte Befragung zu (vgl. Lienert & Raatz, 1998; zit. nach: Katzenburg 2008), sodass eine besondere Beeinträchtigung dieser Studie klar verneint werden kann.

II.1.1.4. *Die qualitative Feldphase*

Nach Abschluss der Haupterhebung sollen ausgewählte quantitative Befunde zur Tätigkeitsausübung und zum Belastungsempfinden zur Auswahl für diejenigen Schulleiterinnen und Schulleiter herangezogen werden, mit denen vertiefende Interviews vor Ort durchgeführt werden. Dementsprechend wurden Schulen für vertiefende, weitergehende Interviews ausgewählt, deren Leiterinnen und Leiter Tätigkeits- und Belastungsbefunde aufwiesen, die entweder im Widerspruch zu theoretischen Annahmen und Studien stehen oder aber über die bisher kein ausreichendes theoretisches und empirisches Wissen vorliegt. Erst auf der Ergebnisgrundlage der Forschungsphase II konnte mit der Generierung der Forschungsfragen und Entwicklung der Leitfäden für die qualitative Forschungsphase begonnen werden. Neben der tätigkeitsbezogenen ermittelten Zeit und der daraus resultierenden Beanspruchung ist die Zeitwahrnehmung selbst als Kriterium herangezogen wurden. Zudem war eine regionale Streuung erstrebenswert, d.h. Leiterinnen und Leiter von Grundschulen und Gymnasien aus den Bundesländern Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Hessen sollten gleichermaßen sowohl „städtischen“ als auch „ländlichen“ Schulen vorstehen. Von insgesamt 12 ausgewählten Schulleiterinnen und Schulleitern, hatten sich 6 Personen (zwei je Bundesland und jeweils eine Person pro Schulform) bereit erklärt, an der qualitativen Befragung teilzunehmen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 50%.

II.1.1.5. *Stichprobenbeschreibung (qualitativer Forschungsstrang)*

Nachdem die Gesetzgeber in den Ländern die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine erweiterte Eigenverantwortung der Schulen geschaffen haben, kommt es nunmehr darauf an, herauszufinden wie die Schulleitung diesen Rahmen ausfüllen und mit den Vorschriften zur inhaltlichen und organisatorischen Steuerung der Schulen umgehen. Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Gewichtung ihrer Arbeitszeit (im Sinn von Aufmerksamkeitsschwerpunkten) und die Kontextbedingungen ihres Handelns vor dem Hintergrund zunehmend komplexer werdender Anforderungen. Der bzw. die in den „Neuen Steuerungskontext“ eingebundene Schulleiterin oder Schulleiter und dessen verwaltungs- wie gestaltungsbezogenes Handeln stehen im Vordergrund der geführten Interviews. Es wird davon ausgegangen, dass aufgrund der neuen Steuerungsansätze nicht nur die Schulen, sondern auch insbesondere die Leiter von Schulen mit veränderten Aufgaben und neuen Herausforderungen konfrontiert würden, die sich auch in ihrem Tätigkeits- und Belastungsprofil niederschlagen. Damit analysieren wir gewissermaßen retrospektiv die Rekonstruktion und Interpretation der Experten (d.h. der Schulleiterinnen und Schulleiter) bezüglich ihres eigenen Handelns (das jeweilige Tätigkeitsprofil einen Handlungsausschnitt) sowie dem damit verbundenen Belastungsgrad (Ausschnitt aus der Belastungswirklichkeit) zu einem bestimmten Zeitpunkt. Dabei gilt es möglichst viele konkrete Erfahrungen und Sichtweisen auf das Handeln der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie ihr Wissen über Belastungsfaktoren herauszuarbeiten.

Im Rahmen dieser Forschung ist von besonderem Interesse, wie Schulleiterinnen und Schulleiter Tätigkeiten in den Handlungsfeldern des Gestaltens und Verwaltens einschätzen und wie sie diese deuten. Auch

ist von Interesse, welche konstitutiven Widersprüche sie bei der Ausübung ihrer neuen Rolle in der Organisation Schule (kollektive Orientierung, soziale Deutungsmuster) erleben und von welcher Seite sie hauptsächlich Unterstützung beim Umgang mit diesen erwarten.

Gemäß tätigkeitsbezogener Auswertungen sind in die Stichprobe Schulleiter eingegangen, die einerseits einen hohen Zeitaufwand in den Tätigkeitsfeldern der „Neuer Steuerung“ aufwiesen und andererseits (kontra-)intuitive Belastungs- und Beanspruchungsrelationen bei „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ zeigten. Mit anderen Worten Schulleiter, die einen besonders hohen oder geringen Grad an Beanspruchung trotz hohem zeitlichem Aufwand angegeben haben.

Die Zeitwahrnehmung selbst ist über die Diskrepanz zwischen eingeschätzter und ermittelter wöchentlicher Arbeitszeit operationalisiert wurden. So sind in der Stichprobe sowohl Leitungspersonen mit einer realistischen Zeiteinschätzung als auch mit einer unrealistischen Zeiteinschätzung vertreten. Insgesamt sind die aus dem Tätigkeitsinstrument ermittelten Zeitangaben überdurchschnittlich hoch. Die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter stehen vorwiegend Schulen in Städten vor.

Kurzbeschreibung der Tätigkeits- und Belastungsprofile der jeweils interviewten Schulleiter:

Interview I (N.):

Der befragte Grundschulleiter zeichnet sich durch eine gute Selbsteinschätzung aus. Differenzen zwischen geschätzter Arbeitszeit und tatsächlicher Arbeitszeit sind zwar vorhanden, aber nicht erheblich. Insgesamt wird über alle Tätigkeitsfelder hinweg eine moderate Beanspruchung erlebt. Priorisierung von Tätigkeitsfeldern und die Ausübung von Tätigkeiten stimmen überein. Eine Ausnahme bildet das Tätigkeitsfeld „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“. Am meisten Zeit wird für das Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ und „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ verwendet. Es findet kaum „Organisationsführung und -entwicklung“, „Personalführung und -entwicklung“ oder „Vertretung der Schule nach außen“ statt (Tätigkeiten „Neuer“ Steuerung). Es handelt sich um eine Grundschule in einer größeren Stadt (ca. 100.000 Einwohner) im Land Brandenburg.

Interview II (J.):

Die befragte Gymnasialschulleiterin weißt eine außerordentlich unrealistische Zeiteinschätzung auf. Insgesamt arbeitet die Befragte ca. 150 Stunden pro Woche. Wesentlich für diese Überschätzung sind ihrer Angaben im Tätigkeitsfeld „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ mit ca. 50 Stunden pro Woche. Das Tätigkeitsfeld weist neben dem Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ die größte Beanspruchung auf. Das Profil ist hinsichtlich dieser Ergebnisse tendenziell erwartungsgemäß, d.h. mit zunehmender zeitlicher Belastung geht eine stärkere Beanspruchung einher. Anders verhält es sich für die Handlungsprioritäten der Tätigkeitsfelder. Offenbar gelingt es der Befragten nicht, diese entsprechend zu verfolgen. Es handelt sich um ein Gymnasium in einer kleineren Stadt (ca. 30.000 Einwohner) im Land Brandenburg.

Interview III (R.):

Der befragte Schulleiter weist eine Unterschätzung seiner Arbeitszeit auf. Er führt leicht überdurchschnittlich „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ aus und ist dabei nur unterdurchschnittlich beansprucht. Insgesamt betrachtet ist der Befragte weniger stark beansprucht. Er wendet viel Zeit auf die Ausübung von Tätigkeiten „Neuer“ Steuerung auf. Prioritäten und Tätigkeitsausübung finden eine Entsprechung im Tätigkeitsfeld „Personalführung und -entwicklung“ und „Organisationsführung und -entwicklung“. Die „Vertretung der Schule nach außen“ findet auch in beinahe doppelt so hohem Umfang statt als dies im Durchschnitt der Fall ist. Dabei ist die empfundene Beanspruchung gerade einmal durchschnittlich. Es

handelt sich um ein Gymnasium in einer mittelgroßen Stadt (ca. 46.000 Einwohner) in Nordrhein-Westfalen.

Interview IV (W.):

Die befragte Schulleiterin weist über alle Tätigkeitsfelder hinweg ein hohes zeitliches Pensum auf. Insgesamt umfasst Ihre ermittelte wöchentliche Arbeitszeit ca. 85 Stunden. Die Abweichung zur Einschätzung ist mit ca. 15 Stunden noch als eher gering einzustufen. Dennoch wird die tatsächliche Arbeitszeit unterschätzt. Die meiste Zeit wendet die Befragte für „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ und im Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ auf. Starke Abweichungen, d.h. Werte über dem Durchschnitt, sind im Tätigkeitsfeld „Organisationsführung- und -entwicklung“, „schüler- und elternbezogene Arbeit“ sowie der „Vertretung der Schule nach außen“ festzustellen. Die erlebte Beanspruchung ist als moderat zu bezeichnen. Hohe Beanspruchung wird im Tätigkeitsfeld „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ empfunden. Des Weiteren stimmen Handlungsprioritäten nicht äquivalent mit der zeitlichen Ausübung von Tätigkeiten überein. Das dem eigenen Empfinden wichtigste und zweitwichtigste Tätigkeitsfeld, d.h. „Organisationsführung und -entwicklung“ und „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ ergeben zusammen ein ähnlich hohes Zeitpensum wie das drittwichtigste Tätigkeitsfeld, die „Unterrichtsbezogene Führungsarbeit“. Das Gymnasium befindet sich in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen (ca. 570.000 Einwohner).

Interview V (B.):

Die befragte Grundschulleiterin weist eine unrealistische Überschätzung ihrer Tätigkeiten auf. Es ist eine erhebliche Diskrepanz zwischen der Einschätzung und dem ermittelten Zeitaufwand festzustellen. So arbeitet die Befragte z. B. gemäß ihrer Angaben ca. 110 Stunden pro Woche. Am meisten Zeit wird für den „Eigene Unterricht“, „Unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ und „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ aufgewendet. Die empfundene Beanspruchung ist leicht erhöht. Die größte Beanspruchung wird in der „Unterrichtsbezogenen Führungsarbeit“ empfunden, die geringste Beanspruchung in der „schüler- und elternbezogenen Arbeit“ sowie bei der „Vertretung der Schule nach außen“. Am wichtigsten sind für die Befragte die Tätigkeitsfelder „Schüler- und elternbezogene Arbeit“, der „Eigene Unterricht“ und „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“. „Unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ nimmt einen sehr hohen zeitlichen Stellenwert ein, obwohl diese für die Befragte keine Priorität darstellt. Die Grundschule befindet sich in einer kleineren Gemeinde (ca. 4000) Einwohner.

Interview VI (G.):

Der befragte Gymnasialschulleiter weist eine unrealistische Tätigkeitseinschätzung auf. Er arbeitet seinen Angaben gemäß ca. 113 Stunden pro Woche. Auffällig ist ein sehr hoher Zeitaufwand in „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ sowie „Unterrichtsbezogener Führungsarbeit“. Die stärkste Beanspruchung wird im Tätigkeitsfeld „Organisationsführung und -entwicklung“ empfunden, obwohl es neben der „Vertretung der Schule nach außen“ den geringsten Zeitaufwand darstellt. Die zweitgrößte Beanspruchungsquelle sind „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“. Die Verhältnismäßigkeit von Prioritäten und erbrachtem Zeitaufwand stimmen nicht überein. Für das dem subjektiven Empfinden zufolge wichtigste Tätigkeitsfeld „schüler- und elternbezogene Arbeit“ wird relational zu den anderen Tätigkeitsfeldern wenig Zeit aufgewendet, für das zweitwichtigste „Organisationsführung und -entwicklung“ am wenigsten und für das drittwichtigste „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ am meisten. Das Gymnasium befindet sich in einer größeren Stadt (ca. 150.000 Einwohner).

II.1.1.6. *Triangulation*

Die Verbindung verschiedener Methoden, Ansätze oder Perspektiven zur Beschreibung eines Untersuchungsgegenstandes wird als Triangulation bezeichnet (Flick, 1995, 2000a, 2000b). Dabei spielt die Triangulation besonders in der qualitativen Forschung eine wichtige Rolle, da sie „unterschiedliche Perspektiven und Sichtweisen auf den zu erforschenden Gegenstand eröffnet“ (Fuhs, 2007, S. 53) und somit zur Validierung des Untersuchungsgegenstandes beiträgt. Dabei werden grundlegend vier Formen der Triangulation unterschieden. Zum einen ist die Daten-Triangulation zu nennen, unter welcher eine Kombination verschiedener Datenquellen zu verstehen ist. Dabei können diese Daten zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben werden. Zum anderen kann eine Triangulation auf der Ebene der Untersucher vorgenommen werden. Dabei können unterschiedliche Beobachter oder Interviewer eingesetzt werden, um einer subjektiven Verzerrung des Untersuchungsgegenstandes vorzubeugen. Auch eine Theorien-Triangulation ist möglich, wobei unterschiedliche Hypothesen und Perspektiven herangezogen werden, um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern. Letztlich ist auch eine methodische Triangulation möglich, auf welche an dieser Stelle im besonderen Maße eingegangen werden soll, da sie auch in der vorliegenden Arbeit Verwendung findet. Die Triangulation auf der Ebene der Methoden wird in „within-method“ und „between-method“ unterschieden. Der „within-method“-Ansatz sieht eine Triangulation innerhalb einer Methode vor, also bspw. der Einsatz verschiedener Subskalen innerhalb eines Fragebogens. Der „between-method“-Ansatz sieht eine Kombination verschiedener Methoden vor (vgl. Flick, 2000b, S. 310-313).

Diese Kombination verschiedener Methoden hat sich in den vergangenen Jahren von einem Konvergenz- zu einem Komplementaritätsmodell entwickelt, bei welchem qualitative und quantitative Methoden nicht als konkurrierende Ansätze anzusehen sind sondern die Eigenart des Forschungsgegenstandes im Vordergrund steht. Infolge dieser Entwicklung lassen sich verschiedene Begriffe und Modelle dieses Komplementaritätsmodell finden (vgl. Ortenburger & Hartung, 2009, S. 141-148). Unter anderem wird von einer Integration von qualitativen und quantitativen Methoden gesprochen (Kelle, 2007; Kelle & Erzberger, 2000), wobei dieser Ansatz die Forschungsergebnisse in den Blick nimmt und anmerkt, dass Ergebnisse übereinstimmen, sich ergänzen oder widersprechen können (vgl. Kelle, 2007, S. 63-64). Weiterhin ist der Ansatz Mixed-Methodologies (Johnson & Onwuegbuzie, 2007) zu finden, welcher die Verknüpfung der Methoden unter pragmatische Prämissen stellt und damit eher auf die Gemeinsamkeiten von qualitativen und quantitativen Methoden eingeht: „Mixed methods research should, instead (at this time), use a method and philosophy that attempt to fit together the insights provided by qualitative and quantitative research into a workable solution“ (Johnson & Onwuegbuzie, 2007, S. 16). Dabei ist die vorliegende Studie eher dem letzteren Ansatz zuzuordnen. Im speziellen nutzt sie den Ansatz des Conversion Mixed Method Design (Foscht, Angerer, & Swoboda, 2007). Hierbei sollen die quantitativen und qualitativen Untersuchungsstränge aufeinander bezogen werden, um verschiedene Möglichkeiten sowie Formen des Umgangs mit erweiterten Handlungsspielräumen aufzuzeigen.

II.1.2. Ergebnisse

II.1.2.1. *Forschungsphase: Dokumentengestützte Ausgangsanalyse*

Ziel der Untersuchung ist es, den rechtlichen Rahmen zu beschreiben und dessen Bedeutung für das Schulleitungshandeln in den untersuchten Ländern zu bestimmen (vgl. Hanßen, 2013).³ Dabei werden

³ „Die Untersuchung wertet die in den Schulgesetzen der genannten Länder getroffenen Regelungen aus und bezieht einschlägige untergesetzliche Regelungen soweit wie möglich ein. Die Darstellung bedient sich der Internet-Recherche, um möglichst aktuell zu sein. Berücksichtigt werden die Übersicht der rechtlichen Regelungen zur erwei-

Aufgabenbereiche, Arbeitsstrukturen, zeitliche, sachliche und personelle Ressourcen und Unterstützungsmaßnahmen in den Blick genommen. „Rechte und Pflichten“ sind vorrangig als subjektive Rechte und Pflichten zu beschreiben, die Fragestellung lautet: Was hat eine Schulleiterin oder ein Schulleiter in einer tatbestandlich bestimmten Situation zu tun oder zu lassen? Schulleitungshandeln wird aber auch durch einen objektiven Rechtsrahmen geprägt. Deshalb wird neben der Darstellung

(1) von Rechten und Pflichten der Schulleitungen in schulinternen und schulexternen Prozessen (Aufgabenbereiche) auch

(2) auf allgemeine Rahmenbedingungen für Schulleitungshandeln eingegangen. Als objektiver Rechtsrahmen werden hierbei Gesetze und untergesetzliche Festlegungen bezeichnet, die von der Schulleitung einzuhalten sind, ohne dass sie darauf rechtlich Einfluss nehmen kann. Diese Bedingungen schafft der Staat entweder auf Grund seiner Fürsorgepflichten für Schulleiterinnen und Schulleiter oder mit dem Ziel, die Qualität von Erziehung und Unterricht, das Schulklima und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu sichern oder zu entwickeln.

Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass obschon Gesetze und Verwaltungsvorschriften wichtige Bausteine zur Beschreibung der Rechte und Pflichten von Schulleitungen sind, Schulleitungshandeln jedoch auch durch ethische Grundüberzeugungen und politische und verwaltungsmäßige Setzungen geprägt wird. Solche Überzeugungen und Setzungen kann diese Untersuchung nur ansatzweise einbeziehen. Offen bleiben muss auch die Frage, inwieweit die rechtlichen Bestimmungen in praktisches Handeln umgesetzt werden konnten und damit tatsächlich wirksam wurden. Dies gilt umso mehr, als die „Erprobung“ solcher neuer schulrechtlicher Vorgaben und daraus resultierende Erkenntnisse erst am Anfang eines längerfristigen Prozesses stehen und auch unterschiedliche Implementierungsstadien hinsichtlich der einzelnen Länder zu verzeichnen sind.

Rechte von Schulleiterinnen und Schulleitern

Personalführung/ -entwicklung

Entscheidungen in Personalangelegenheiten blieben lange Zeit höheren Entscheidungsebenen vorbehalten und werden nur in kleinen Schritten der Schulleiterin oder dem Schulleiter übertragen. In allen sechs Ländern gibt es neben zentralen Einstellungsverfahren der Schulbehörden auch schulbezogene Verfahren. Die Länder unterscheiden sich aber erheblich hinsichtlich des Umfangs. Während z. B. in Brandenburg

terten Selbstständigkeit der Schule von Hermann Avenarius, Thomas Kimmig und Matthias Rürup⁶ aus dem Jahr 2003, die Bestandsaufnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft⁷ aus dem Jahr 2008 sowie das von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft in Auftrag gegebene Jahrgutachten zur Bildungsautonomie und das umfassende Expertenrating der Schulgesetze 2010⁸. Das bildungspolitisch gesetzte Ziel der erweiterten Eigenverantwortung hat zu vielen Änderungen in den Schulgesetzen der Länder geführt⁹.

Ziel der Untersuchung ist es, den rechtlichen Rahmen möglichst umfassend zu beschreiben und die Bedeutung dieses Rahmens für das Schulleitungshandeln in den zu untersuchenden Ländern zu bestimmen. Gesetze und Verwaltungsvorschriften sind wichtige Bausteine zur Beschreibung der Rechte und Pflichten von Schulleitungen. Nicht immer sind Gesetze jedoch eindeutig formuliert. Es fehlt an einer vergleichbaren Systematik, nicht immer wird zwischen Aufgaben und Kompetenzen unterschieden¹⁰. Bisweilen werden Entscheidungen aus politischen Gründen bewusst nur untergesetzlich getroffen. Schulleitungshandeln wird geprägt durch ethische Grundüberzeugungen und politische und verwaltungsmäßige Setzungen. Solche Überzeugungen und Setzungen kann diese Untersuchung nur ansatzweise einbeziehen. Offen bleiben muss auch die Frage, inwieweit die rechtlichen Bestimmungen in praktisches Handeln umgesetzt werden konnten und damit tatsächlich wirksam wurden.“ In Hanßen (2013). **Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen** Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg). Unveröffentlichtes Manuskript)

nur eine begrenzte Zahl von Schulen die Entscheidung selbst treffen kann und in Hessen 2011 lediglich von einem Drittel „schulscharf“ eingestellter Lehrkräfte die Rede ist, liegt die Entscheidung in Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ganz überwiegend bei den Schulen selbst.

Was die Personalentwicklung angeht, so sind die Lehrkräfte der genannten Länder zur Fortbildung verpflichtet. Der Schulleiter hat auf die Fortbildung der Lehrkräfte hinzuwirken und auf die Einhaltung dieser Pflicht zu achten. Er kann die Lehrkräfte aus eigenem Recht verpflichten, an notwendigen Fortbildungsmaßnahmen für die Entwicklung der Qualität und Organisation der Schule teilzunehmen.

Grundsätzlich obliegt der Schulleiterin oder dem Schulleiter in allen sechs Ländern die Fachaufsicht über die Lehrkräfte ihrer Schule. Dementsprechend kann sie oder er in den Unterrichts- und Erziehungsprozess eingreifen, die Lehrkräfte anweisen und, falls notwendig, auch deren Entscheidungen ersetzen. Bestrebungen, die Fachaufsicht durch eine bloße Rechtsaufsicht zu ersetzen, waren erfolglos. In Berlin und Hessen ist die Fachaufsicht vorrangig auf die Verwaltungsaufgaben bezogen und bei der Unterrichts- und Erziehungsarbeit eingeschränkt. Aufsichtsbefugnisse sind jedoch auch dort, insbesondere bei einem Verstoß gegen Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie gegen verbindliche pädagogische Grundsätze des Schulprogramms und Konferenzbeschlüsse, wahrzunehmen. Entsprechendes gilt für Brandenburg, wo es nach der Gesetzesnovelle 2007 ebenfalls heißt, dass einzugreifen ist, wenn den Anforderungen an die Qualität von Unterricht und Erziehung nicht entsprochen wird.

Die dienstlichen Beurteilungen werden in der Regel in allen sechs Ländern von der Schulleiterin oder dem Schulleiter erstellt. Ausgenommen werden in unterschiedlichem Umfang bestimmte Personengruppen. Insbesondere bei der Übertragung eines höherwertigen Amtes, wenn dieses in die Zuständigkeit einer übergeordneten Behörde fällt.

Die dienstrechtlichen Befugnisse liegen in fünf der sechs hier vorgestellten Länder überwiegend bei übergeordneten staatlichen Behörden. Allerdings sehen die dortigen Schulgesetze jeweils eine Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse vor. Die Einzelheiten werden in untergesetzlichen Vorschriften geregelt. Dabei werden in einigen Ländern Befugnisse unterschieden, die allen Schulleiterinnen und Schulleitern übertragen wurden und solche, die nur für bestimmte Schulen gelten. Lediglich in Hamburg ist die Schulleiterin oder der Schulleiter in der Regel weitgehend Dienstvorgesetzte oder Dienstvorgesetzter.

In Nordrhein-Westfalen hat die Schulleiterin oder der Schulleiter zwar jeden Verdacht eines Dienstvergehens der Schulaufsichtsbehörde zu melden, sie oder er hat aber keine eigenen Disziplinarbefugnisse. Auch in Berlin und Niedersachsen ist die Bearbeitung von Dienstaufsichtsbeschwerden und Disziplinarmaßnahmen in Grundschulen und Gymnasien Sache der übergeordneten staatlichen Behörden. In Hessen sind mündliche oder schriftliche missbilligende Äußerungen (Zurechtweisungen, Ermahnungen, Rügen und dergleichen), die nicht ausdrücklich als Verweis bezeichnet werden, Aufgabe der Schulleiterin oder des Schulleiters. Dies gilt auch in Brandenburg für einen begrenzten Kreis von Schulen. In Hamburg kann die Schulleiterin oder der Schulleiter einen Verweis als Disziplinarmaßnahme aussprechen.

Mittelbewirtschaftung

In Brandenburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen kann das Land den Schulen Personalmittel zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung zuweisen. Dies wurde in Brandenburg aber lediglich für eine begrenzte Zahl von Schulen und eingeschränkt für alle Schulen als Instrument zur Unterrichtsabsicherung umgesetzt. In Berlin bildet die Zumessung von Lehrkräftestunden die idealtypische Bemessungsgrundlage der Unterrichtsversorgung, die in der Verantwortung der einzelnen Schule organisatorisch umgesetzt wird. Schulen in Hamburg und Niedersachsen bewirtschaften Budgets im Rahmen der ihnen nach den geltenden Bedarfsgrundlagen zugewiesenen Personalmittel. In Hamburg erhalten Schulen die Möglichkeit, die

ihnen zugewiesenen Personalmittel im Rahmen der bestehenden haushalts- und personalrechtlichen Grenzen flexibel einzusetzen.

Die Bewirtschaftung der Sachmittel ist in den vier Flächenländern vergleichbar geregelt. Sie richtet sich nach den für die Schulträger geltenden haushalts- und kassenrechtlichen Bestimmungen, wobei Brandenburg, Hessen und Niedersachsen die Schulträger ausdrücklich dazu verpflichten, den Schulen Mittel der laufenden Verwaltung und Unterhaltung zur Verfügung zu stellen. In Berlin erhalten die Schulen diese Mittel im Rahmen ihrer sächlichen Verantwortung. In Hamburg werden Sachmittel im Selbstbewirtschaftungsfonds als Budget für die Schulen bewirtschaftet. Dabei sind die Titel deckungsfähig und können unter bestimmten Bedingungen punktuell auch für Personalmittel verwendet werden.

Dezentrale Ressourcenverantwortung erschöpft sich nicht in der Verwaltung staatlich oder kommunal zugewiesener Mittel, sondern umfasst die aktive Beteiligung der Schulen bei der Mittelbeschaffung. In allen sechs Ländern dürfen die Schulen zur Erfüllung ihrer Aufgaben Zuwendungen von Dritten entgegennehmen. Diese müssen mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule vereinbar sein. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter. Die Schulkonferenz und der Schulträger sind nach jeweiligem Landesrecht zu beteiligen. Berlin und Brandenburg legen fest, dass Einnahmen oder Ausgabenminderungen, die eine Schule durch eigenes Handeln erzielt, der Schule in voller Höhe verbleiben sollen.

Pflichten von Schulleiterinnen und Schulleitern

Führungsverantwortung und Beteiligung an schulischen Entscheidungen

Was die Begrifflichkeit anbelangt, so werden „Schulleitung“ und „Schulleiterin oder Schulleiter“ in den untersuchten Aufgabenbereichen nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt. Weder ist der Begriff „Führungsfunktion“ standardisiert, noch sind die Schulen in vergleichbarer Weise mit Funktionsstellen ausgestattet. Es gibt auch keine einheitlichen Amtsbezeichnungen. Das brandenburgische, das hessische und das nordrhein-westfälische Schulgesetz unterscheiden die Aufgaben der Schulleitung von denen der Schulleiterin oder des Schulleiters.

Berlin, Hamburg und Niedersachsen haben keine gesonderten Regelungen über eine Zusammenarbeit in der Schulleitung. In Hessen wird ausdrücklich festgelegt, dass die Mitglieder der Schulleitung ihre Arbeit insbesondere in regelmäßigen Dienstbesprechungen koordinieren. In Nordrhein-Westfalen heißt es, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter in der Schulleitung mit dem ständigen Vertreter oder der ständigen Vertreterin und gegebenenfalls mit weiteren Personen zusammenarbeitet. Betont wird, dass ihre oder seine Gesamtverantwortung und die abschließende Entscheidungsbefugnis unberührt bleiben. Brandenburg unterscheidet Aufgaben der Schulleitung von Aufgaben, die der Schulleiterin oder dem Schulleiter vorbehalten sind. Soweit dieses nicht der Fall ist, kann die Schulleiterin oder der Schulleiter im Leitungskollegium überstimmt werden.

Erweiterte respektive kollegiale Schulleitungen sehen die Schulgesetze in Berlin, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen vor. Hamburg hat diese Möglichkeit aus dem Schulgesetz gestrichen. In Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wird ausdrücklich betont, dass die Führungsverantwortung der Schulleitungen von den übergeordneten staatlichen Stellen zu achten ist. Hamburg konzentriert die Leitungsverantwortung ausschließlich bei der Schulleiterin oder dem Schulleiter. In den übrigen Ländern wird neben der auch dort festgelegten Gesamtverantwortung der Schulleiterin oder des Schulleiters die Kooperation in der Schulleitung betont. Das entspricht Überlegungen, wonach die Funktion der Schulleitung sinnvoller Weise nur gemeinsam verantwortet werden kann.

In den niedersächsischen Schulen ist im Zusammenhang mit der Einführung der Eigenverantwortung der Schulvorstand an die Stelle der Schulkonferenz als zentrales Entscheidungsgremium der Schule getreten. Die Befugnisse des Schulvorstands entsprechen überwiegend denen der Schulkonferenzen in den übrigen Ländern. Der Schulvorstand verfügt jedoch über umfassendere Rechte. Er entscheidet insbesondere über die Inanspruchnahme des erweiterten schulischen Handlungsspielraums der Schule und über die Ausgestaltung der Stundentafel.

Eigener Unterricht

In den Ländern Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen hat die Schulleiterin oder der Schulleiter grundsätzlich neben Leitungsaufgaben auch eine Unterrichtsverpflichtung. Diese wird je nach Schulform unterschiedlich bestimmt. In Niedersachsen wird darüber hinaus die „Leitungszeit“ gesondert behandelt. Das gilt auch für das Hamburger Arbeitszeitmodell, in dem „funktionsbezogene Aufgaben“ ausgewiesen werden. Dort entscheidet der Schulleiter zudem selbst über den Umfang des von ihr oder ihm zu erteilenden Unterrichts.

Verwaltungs-/Organisationsaufgaben

In allen sechs Ländern ist die Schulleiterin oder der Schulleiter für einen geordneten Schulbetrieb und damit für die Stundenpläne, den Einsatz der Lehrkräfte und die Vertretungspläne verantwortlich.

Unterrichtsbezogene Führung

In Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen gilt, dass der Schulleiter für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu sorgen hat. In Berlin, Brandenburg und Hessen ist bestimmt, dass auf die kontinuierliche Verbesserung respektive Weiterentwicklung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit hinzuwirken ist. In Nordrhein-Westfalen legt die Dienstordnung ausdrücklich die Pflicht zur Hospitation, Beratung und Unterstützung fest. In den Schulgesetzen aller sechs Länder ist die Schulleiterin oder der Schulleiter für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule verantwortlich. Sie oder er hat sich über das Unterrichtsgeschehen zu informieren und die Lehrkräfte zu beraten.

Personalführung und -entwicklung

In Hamburg ist die Schulleiterin oder der Schulleiter verantwortlich für alle innerschulisch notwendigen Maßnahmen der Personalentwicklung. Eine Dienstvereinbarung regelt das Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch. In Niedersachsen bestimmt die Laufbahnverordnung, dass strukturierte Mitarbeitergespräche zu führen und Zielvereinbarungen zu schließen sind.

Evaluation und Rechenschaftslegung

Daten für die Schulstatistik zu liefern ist traditionell Aufgabe der Schulen und damit des Schulleiters. In allen sechs Ländern wird Rechenschaftslegung im Zusammenhang mit der internen Evaluation erwähnt. In Nordrhein-Westfalen wird sie auch als Aufgabe der Fachkonferenzen genannt und ist hier Teil des Berichtswesens in der selbstständigen Schule und der Fortbildungsplanung. In Hamburg ist die Rechenschaftslegung Teil der zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen zu schließenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen.

Schulprogrammarbeit und interne Evaluation werden in allen sechs Ländern miteinander verbunden. Die Schulen sind verpflichtet die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm festzulegen, den Erfolg ihrer Arbeit in regelmäßigen Abständen

durch interne Evaluation zu überprüfen und falls erforderlich, konkrete Verbesserungsmaßnahmen zu planen und das Schulprogramm regelmäßig fortzuschreiben.

Schüler- und elternbezogene Arbeit

In allen sechs Bundesländern wird darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler in allen grundsätzlichen und wichtigen Schulangelegenheiten durch die Schulleiterin oder den Schulleiter zu informieren und zu beraten sind. Die Rechte der Eltern auf Information, Beratung und Beteiligung werden in allen sechs Ländern gewährleistet. Die Rechte des Schulleiternbeirats in Hessen sind stärker ausgeprägt als in den übrigen Ländern.

Organisationsführung und -entwicklung

Schulprogrammarbeit und interne Evaluation werden in allen sechs Ländern miteinander verbunden. Die Schulen sind verpflichtet die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm festzulegen, den Erfolg ihrer Arbeit in regelmäßigen Abständen durch interne Evaluation zu überprüfen und, falls erforderlich, konkrete Verbesserungsmaßnahmen zu planen und das Schulprogramm regelmäßig fortzuschreiben.

Die Schulprogramme sind in den sechs Ländern gesetzlich bestimmt. Lediglich in Berlin bedürfen sie der schulaufsichtlichen Genehmigung und unterliegen dementsprechend der Fachaufsicht der Schulbehörden. Der Einfluss der übergeordneten staatlichen Stelle wird in Berlin durch das Genehmigungsverfahren sehr deutlich.

Vertretung der Schule nach außen

In allen sechs Ländern ist die Schulleiterin oder der Schulleiter wie bisher verpflichtet, die Schule nach außen zu vertreten. Brandenburg bindet die Außenvertretung ausdrücklich an Beschlüsse der Schulleitung und der schulischen Gremien. In Hessen wird festgelegt, dass die Außenvertretung im Einvernehmen mit dem Schulträger zu erfolgen hat, wenn dessen Angelegenheiten berührt werden. Auch die Zusammenarbeit mit anderen Schulen ist in allen sechs Ländern Pflicht der Schulleiterin oder des Schulleiters. Niedersachsen regelt die Zusammenarbeit mit anderen Schulen für die Schulformen durch einen gesonderten Erlass. In Nordrhein-Westfalen wird die Zusammenarbeit mit Schulen in freier Trägerschaft ausdrücklich einbezogen. In Hamburg ist diese Zusammenarbeit in die Arbeit regionaler Bildungskonferenzen institutionell eingebunden. Aus der Pflicht die Schule nach außen zu vertreten, folgt in allen sechs Ländern für die Schulleiterin oder den Schulleiter die Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit. Die jeweiligen Pressegesetze verpflichten die Schulen zudem, Vertreterinnen und Vertretern der Presse Auskunft zu erteilen. In Hessen ist sie oder er dabei im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeiten an die Beschlüsse der Schulkonferenz und der Gesamtkonferenz sowie an das Einvernehmen mit dem Schulträger gebunden. In Brandenburg und Nordrhein-Westfalen sind bei Angelegenheiten von besonderer Tragweite Abstimmungen mit der Schulaufsichtsbehörde oder dem Schulträger erforderlich.

Allgemeine Rahmenbedingungen für das Schulleitungshandeln

Auswahl, Qualifizierung und Fortbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Bestellung der Schulleiterin oder des Schulleiters folgt verfassungsrechtlich verankerten beamtenrechtlichen Grundsätzen. Allgemein anerkannt ist aber, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter für ihre oder seine Aufgabe gesondert qualifiziert werden muss. In Berlin darf das Amt einer Schulleiterin oder eines

Schulleiters nur übertragen werden, wenn die ausgewählte Lehrkraft an einer Qualifizierungsmaßnahme für künftige Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich teilgenommen hat. Entsprechend wird in Hamburg zur Schulleiterin oder zum Schulleiter nur bestellt, wer Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hat, die über die Ausbildung für das Lehramt hinausgehen und die für die Leitung einer Schule erforderlich sind. Entsprechende gesetzliche Regelungen fehlen in den übrigen vier Ländern. Aber auch in Nordrhein-Westfalen ist die Bestellung zur Schulleiterin oder zum Schulleiter grundsätzlich von einer erfolgreich abgeschlossenen Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme abhängig. In Niedersachsen müssen Lehrkräfte, die sich erfolgreich um eine Schulleitungsfunktion beworben haben, an einer Erstqualifizierung für ihren neuen Tätigkeitsbereich teilnehmen. Die Qualifizierung der Schulleiterin oder des Schulleiters obliegt in Hessen der Führungsakademie im Landesschulamt, in Brandenburg dem Landesinstitut für Schule und Medien.

Die Aufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters sind im Zusammenhang mit neuen Steuerungsvorstellungen erweitert worden, ihr oder sein Status hat sich grundlegend verändert. Die klassische Lehrkräfteausbildung bildet für die mit der Leitung einer Schule verbundenen Aufgaben nicht hinreichend aus. Alle sechs Länder qualifizieren Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter für die neuen Aufgaben und haben entsprechende Bestimmungen und Angebote geschaffen. Dies geschieht jedoch in unterschiedlicher Weise. In Brandenburg kann eine Zusatzqualifikation in Schulmanagement erworben werden. Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen haben gestufte Verfahren zur Qualifizierung für die Übernahme von Funktionsstellen in der Schule eingeführt. Die Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungsangeboten ist in Berlin und Hamburg verpflichtend.

Einen gesetzlich abgesicherten Anspruch auf Supervision und Coaching gibt es in keinem der sechs Länder. Supervision und Coaching werden aber in allen sechs Ländern im Rahmen von Qualifizierungs- und Unterstützungsangeboten für Schulleiterinnen und Schulleiter angeboten.

Aufgabenabgrenzung zwischen Schule und Schulverwaltung im Hinblick auf Qualitätsentwicklung

Die Aufgabenverteilung zwischen Schule und Schulaufsichtsbehörden hat sich verändert. Mit der Stärkung der Eigenverantwortung von Schulen haben die Länder von der Detail-Steuerung Abstand genommen. Auf der anderen Seite haben sie aber durch Maßnahmen der Qualitätssicherung den Druck auf die Schule erhöht. Beides beeinflusst die Aufgabenstellung der Schulleiterin oder des Schulleiters. Während die Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen dreistufig aufgebaut ist, werden die Aufgaben in Brandenburg auf zwei Ebenen wahrgenommen. Hessen und Niedersachsen haben Landesschulbehörden eingerichtet, die als nachgeordnete Behörden der für Schule zuständigen Ministerien schulaufsichtliche Aufgaben bündeln. Berlin verteilt die Aufgaben auf Hauptverwaltung und Bezirke, während in Hamburg die Behörde für Schule und Berufsbildung umfassend zuständig ist. In Brandenburg übt das für Schule zuständige Ministerium die Fach- und Dienstaufsicht unmittelbar gegenüber den staatlichen Schulämtern aus und nur mittelbar gegenüber den Schulen. Entsprechend führt das zuständige Ministerium in Nordrhein-Westfalen die Aufsicht über die nachgeordneten Schulaufsichtsbehörden, entscheidet aber lediglich über Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung und sichert die landeseinheitlichen Grundlagen für die pädagogische und organisatorische Arbeit der Schulen und für ein leistungsfähiges Schulwesen.

Die besondere Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulaufsichtsbehörden wird demnach in allen sechs Ländern hervorgehoben und insbesondere auf die Qualitätsentwicklung bezogen. Dabei stehen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen Stellung und Aufgabe der Schulaufsichtsbehörden im Vordergrund, während in Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen die Qualitätsentwicklung vorrangig als Aufgabe der Schule angesehen wird. In Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wird ausdrücklich betont, dass die Verantwortung der Schulleitungen für Erziehung und Unterricht von den übergeordneten staatlichen Stellen zu achten ist.

Unterstützungssysteme für aufgabenbezogenes Schulleitungshandeln

Die Kosten für das Verwaltungspersonal in der Schule trägt in Hamburg das Land, in Berlin sowie in den vier Flächenländern grundsätzlich der Schulträger. In Brandenburg und Niedersachsen ist dieses im Schulgesetz ausdrücklich geregelt. In Hessen wird überlegt, Landesmittel für die Beschäftigung von zusätzlichem Verwaltungspersonal zur Entlastung der Schulleiterin oder des Schulleiters zur Verfügung zu stellen. In Nordrhein-Westfalen wurde eine Schulverwaltungsassistenz erprobt. Der hier vorliegende Abschlussbericht kommt zum Ergebnis, dass eine Übernahme in den Regelbetrieb aus fachlicher Sicht uneingeschränkt empfehlenswert ist.

Fazit zu Rechten und Pflichten der Schulleiterin und des Schulleiters aus schulrechtlicher Perspektive

Die Entwicklung der Rechte und Pflichten der Schulleiterin bzw. des Schulleiters und die Fortschreibung der allgemeinen Rahmenbedingungen des Schulleitungshandelns sind Teil tiefgreifender Änderungen des Schulverfassungsrechts. Der Weg von der „verwalteten“ Schule hin zur „selbstständigen“ oder „eigenverantwortlichen“ Schule ist weit. Eine „autonome“ Schule kann es wegen der Festlegung in Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes verfassungsrechtlich nicht geben, die Schule ist in den deutschen Ländern aber längst „geschäftsfähig“ geworden, auch wenn die Eigenverantwortung dem föderativen Prinzip entsprechend unterschiedlich ausgeprägt ist.

Das Bundesverfassungsgericht hat in den 1960er Jahren das „besondere Gewaltverhältnis“ geschleift und den Lehrpersonen ebenso wie den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern als Nutzer, Rechte und Pflichten im Rahmen des Schulverhältnisses eingeräumt. Das hat die Stellung der Schulleiterin oder des Schulleiters als „verlängerter Arm“ des Staates verändert. Individuelle Rechte wurden durch kollektive Rechte ergänzt. Neben Entscheidungen der Leitungsperson traten Entscheidungen schulischer Gremien. Die Schule selbst wurde damit zu einem Akteur im gesellschaftlichen Rahmen. Begriffe wie Öffnung der Schule verdeutlichen diese Entwicklung. Diese Schule bedurfte nach den Regeln der „Neuen Steuerung“ einer starken Leitung, die sich nicht nur um Unterricht und Erziehung, sondern auch um Personalentwicklung, Personalführung sowie Personal- und Sachmittel zu kümmern hat.

Die unter dem Gesichtspunkt der Partizipation in Schulen entwickelten Mitwirkungsstrukturen haben nach Abkehr von traditionellen Steuerungsformen und Hinwendung zur Kontextsteuerung eine neue Bedeutung erlangt. Viele Entscheidungen der selbstständigen Schulen bedürfen der Beteiligung oder Zustimmung schulischer Gremien. Hierbei ist die Frage zu stellen, ob sich die Balance zwischen Schulleiterin und Schulleiter, Schulleitung, Steuerungsgruppe und Gremien der Schule effizient gestaltet oder ob mit z.T. „komplizierteren“ Leitungs- und Gremienstrukturen auch in längeren Entscheidungsprozessen ein sicheres Ergebnis erzielt werden kann. Bezüglich des Verhältnisses von Zeitaufwand und Entscheidungssicherheit ist somit weiterer Klärungsbedarf angezeigt.

Gegenwärtig ist nicht absehbar, inwieweit sich die in den Länderbestimmungen angelegte Balance zwischen der Stärkung schulischer Eigenständigkeit und der qualitätsbezogenen Rechenschaftspflicht (einschließlich jeweils entsprechender Unterstützungssysteme) in der Praxis als tragfähig erweist. Es verstärkt sich vielmehr der Eindruck, dass Rechenschaftspflichten stärker der schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung dienen als dies bei den „neuen“ erweiterten Handlungsspielräumen der Fall zu sein scheint. Die (künftige) Funktion von mehr schulischer Eigenständigkeit wird in den rechtlichen Regelungen nicht mehrheitlich qualitätsbezogen interpretiert und signalisiert. Daher ist ein weiterer Klärungsbedarf notwendig, wenn es um die Verhältnismäßigkeit der Rechte und Pflichten von Schulleiterinnen und Schulleitern geht.

Die Aufgaben des Dienstvorgesetzten werden in den deutschen Ländern in unterschiedlicher Weise auf die Schulleiterin bzw. den Schulleiter übertragen. Lediglich in Hamburg kann bislang davon gesprochen

werden, dass der Schulleiter die Funktion des Dienstvorgesetzten übernommen hat. So kann die Schulleiterin oder der Schulleiter auch nur in eingeschränkter Weise personalrechtliche Befugnisse der Schule bei Einstellungen und anderen dienstrechtlichen Entscheidungen wahrnehmen. Auch wenn Einstellungen vereinzelt auf der Basis schulbezogener Ausschreibungen vorgenommen werden, liegt das Letztentscheidungsrecht zumeist bei den Schulaufsichtsbehörden. Zugleich ist die Schulleiterin oder der Schulleiter bezüglich der Qualitätsentwicklung seiner Schule auch weiterhin nicht nur angehalten mit den Schulaufsichtsbehörden Rücksprache zu halten, sondern auch deren Placet abzuwarten. Dieser personelle Spielraum wird aber benötigt, wenn beispielsweise das Schulprogramm in personeller Hinsicht umgesetzt werden soll. Dies lässt eine verstärkte, gleichzeitige Berücksichtigung schulinterner wie -externer Gruppeninteressen notwendig erscheinen. Hier wird deutlich, dass eine schulische Qualitätssicherung und -entwicklung ohne die Kommunikation und Be(ob)achtung sozialer Ebenen und Prozesse durch den „Moderator“ Schulleitung nur bedingt realisierbar erscheint.

Eine Entlastung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters von unterrichtlichen Aufgaben ist insbesondere in Hamburg und Niedersachsen zu erkennen. Im Hinblick auf die Wahrnehmung von Managementaufgaben bleibt jedoch die Frage offen, ob die weiter zuständigen staatlichen und kommunalen Stellen als Serviceeinrichtungen organisiert werden können. Auch stellt sich die Frage, ob diese bereit sind, den damit einhergehenden Rollenwechsel beispielsweise in Form gemeinsamer Auswertungen der einzelschulischen Rechenschaftslegungen, zu vollziehen.

Eine Abstimmung oder aber Verzahnung externer wie interner Evaluationsverfahren, und sei es nur hinsichtlich ihres zeitlichen Turnus, ist schulrechtlich vorgesehen, in der Praxis aber noch wenig entwickelt. Dies gilt in besonderer Weise für die Einführung neuer Steuerungsinstrumente wie Zielvereinbarung, Mitarbeitergespräch sowie Entwicklung und Fortschreibung des Schulprogramms.

Gegenwärtig verdichtet sich der Eindruck, dass die mit der gestärkten Eigenverantwortung einhergehenden zusätzlichen Rechenschafts- und Evaluationspflichten richtungweisende Projekte und Handlungsmöglichkeiten einschränken. Dies wirft die Frage auf, inwieweit eine eigenständige Profilierung der Schulen realisiert werden kann, die nicht ausschließlich auf kurzfristige Ergebnisse hin orientiert ist, sondern auf das mittel- und langfristige Erreichen strategischer und konkret benannter Ziele.

II.1.2.2. *Forschungsphase: Quantitative Datenanalysen*

Die folgende Zusammenfassung quantitativer Datenanalysen, die auf Selbsteinschätzungen von Schulleitern aus sechs Bundesländern beruht, unterscheidet zwischen System-, Organisations- und Individualmerkmalen, die sich als statistisch bedeutsam für das tätigkeitsbezogene Handlungsspektrum, Formen des individuellen Belastungserlebens und die Einstellung zu Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleitern erwiesen haben.

In dem hier vorliegenden Bericht wird zwischen drei Beanspruchungsmaßen unterschieden. Im Einzelnen sind dies:

1. die allgemeine berufliche Belastung (Arbeitsunzufriedenheit, Arbeitsüberforderung, Kontrolliertheitserleben),
2. die schulsituationsspezifische Beanspruchung (Ausprägungsgrad der einzelschulspezifischen Problemlagen) sowie

3. die tätigkeitsbezogene Beanspruchung (rekurriert auf die empirische Zerlegung des Schulleitungshandels in sieben trennscharfe Tätigkeitsfelder mit den jeweils dazugehörigen einzelnen Tätigkeiten).

Mit den beiden erstgenannten Maßen werden die Kontextbedingungen schulleiterischen Handelns empirisch stärker in den Blick genommen. Diese beinhalten Untersuchungsmerkmale, mit welcher die Arbeitsumwelt, das Arbeitsvolumen, Arbeitsabläufe sowie potentielle Arbeitsanforderungen vor Ort (gewissermaßen „Baustellen der Organisation“) beschreibbar werden sollen. Es handelt sich somit um die konkreten Arbeitsbedingungen also eine Selbsteinschätzung der Rahmenbedingungen, denen das Schulleitungshandeln unterliegt.

Einsatz von Methoden innerhalb der SHaRP-Studie

Die im Untersuchungsdesign formulierte Stichprobenziehung konnte aufgrund der im Feld vorherrschenden Bedingungen nur eingeschränkt realisiert werden. So war es z.B. nur möglich, eine randomisierte Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern gemäß der Schullisten der jeweiligen Bundesländer vorzunehmen. Eine strikte Bestimmung von Kausalität ist somit nicht möglich und nur post-factum vornehmbar. Die Ergebnisse der SHaRP-Studie haben somit einen explorativen Charakter. Das angewendete Analyseverfahren ist interpretativ, d.h. hypothesengeleitet und heuristisch. Alternative Erklärungsmodelle sind also möglich (vgl. Holling 2009, Diekmann 2003, Sarris 1992).

Die angewendeten Verfahren sind daher vorwiegend korrelativer und (kovarianz-)analytischer Art, wenngleich auch potentielle und differenzierte Zusammenhänge, die ein interpretatives kausales Modell zum Gegenstand haben. Zudem wurde in einem Strukturgleichungsmodell⁴ der Einfluss von strukturellen Bedingungen auf die Wahrnehmung von Problemlagen und der Personalführung untersucht (Brauckmann & Feldhoff 2013). Das theoretische Modell weist eine sehr gute Passung an die Daten auf⁵ (CFI=1.00, RMSEA 90% C.I.=0.000 - 0.068, SRMR=0.030, Chi²/DF=0.92, N=198) (ebd.).

⁴ „Zur Überprüfung komplexer Zusammenhänge und verknüpfter Zusammenhangshypothesen hat sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung die Verwendung von Strukturgleichungsmodellen etabliert [...] (Reinecke 2005). Strukturgleichungsmodelle kombinieren Verfahren der konfirmatorischen Faktorenanalyse mit regressionsanalytischen Verfahren. Für die Prüfung komplexer Zusammenhangsmuster werden parallel mehrere Regressionsanalysen durchgeführt. Die Konstrukte werden dabei nicht als manifeste (direkt beobachtbare) Werte in den Rechnungen berücksichtigt, sondern durch sogenannte „Messmodelle“ latent abgebildet. [...]“ (Feldhoff 2011, S. 224)

⁵ „Schätzung der Modelle und Modell-Güte-Tests

Mit Hilfe der Maximum-Likelihood (ML)-Diskrepanzfunktion wird versucht, eine minimale Differenz zwischen der empirischen und der modellimplizierten Kovarianzmatrix herzustellen. Die Differenz der empirischen und der modellimplizierten Kovarianzmatrix wird mit Hilfe von Modell-Güte-Tests bzw. Fit-Indizes überprüft. Ist diese Differenz zu groß, müssen die dem Modell zu Grunde liegenden Hypothesen zurückgewiesen werden. Sind die Abweichungen im Rahmen des zulässigen Toleranzbereiches, also lassen sich durch das Modell die empirischen Daten hinreichend gut replizieren, werden die zu Grunde liegenden Hypothesen durch das Modell nicht abgelehnt und können somit (mit der Einschränkung durch die Kausalitätsproblematik bei Querschnittsdaten) im Sinne des kritischen Rationalismus (vgl. Popper, 1966) als vorläufig bestätigt gelten. Fit-Indizes lassen sich in zwei Gruppen einteilen; komparative und absolute Fit-Indizes. Die komparativen Tests (z. B. TLI, CFI) vergleichen das aus den Hypothesen abgeleitete Modell mit einem „Null“-Modell, welches davon ausgeht, dass keinerlei Beziehungen zwischen den Variablen bestehen. Dem gegenüber wird bei den absoluten Fit-Indizes (z. B. RMSEA; SRMR) das aus Hypothesen abgeleitete Modell mit einem saturierten Modell verglichen. Beim saturierten Modell werden die Zusammenhänge entsprechend der empirischen Kovarianzmatrix modelliert. Damit wird die Matrix perfekt reproduziert. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl unterschiedlichster komparativer und absoluter Fit-Indizes. Diese Fit-Indizes sind unterschiedlich robust gegenüber verschiedenen Aspekten, wie z.B. Stichprobengröße, Komplexität der Modelle (je mehr Parameter zu schätzen sind, desto komplexer ist das Modell). Darüber hinaus besitzen sie eine unterschiedliche Sensitivität gegenüber Fehlspezifikationen in Mess- und Strukturmodellen. Um die resultierenden Vor- und Nachteile der einzelnen Fit-Indizes auszugleichen, schlagen Hu und Bentler (1998, 1999) ein konservatives Vorgehen vor, indem immer mehrere verschiedene Fit-Indizes, die jeweils unterschiedliche Aspekte berücksichtigen, zur Beurteilung der Modellgüte heran-gezogen werden sollten. Bühner (2006) schlägt hierzu eine Kombination aus X²-Test,

Einhergehend mit der geringen Stichprobengröße und der theoretisch nur bedingt möglichen Präzisierung empirischer Modelle, die in der Lage sind, mögliche Interaktionen zwischen dem Individuum, der Organisation und dem System abzubilden, ist auf die Anwendung von hierarchisch-linearen Modellen (vgl. Cortina & Pant, 2009; Ditton, 1998) verzichtet worden. Wenngleich eine varianzanalytische Betrachtung der einzelnen Ebenen vorgenommen wurde, die stichprobenadäquat erfolgte (vgl. Brauckmann et al. in Vorbereitung). Eine Übersicht über die angewendeten Verfahren zu den einzelnen Forschungsfragestellungen gibt Tabelle 5.

Insgesamt ist in **SHaRP** auf die Einhaltung empirischer Gütekriterien (vgl. Holling 2009) (Objektivität, Reliabilität, Validität) besonderer Wert gelegt wurden. Dies gilt sowohl für die Entwicklung der verwendeten Instrumente, als auch für die Darstellung der Grenzen und Reichweite der Ergebnisse (vgl. Brauckmann et al. in Vorbereitung).

Abschließend ist festzuhalten, dass die in **SHaRP** ermittelten Ergebnisse formal statistisch betrachtet nicht generalisierbar sind, wenngleich die Kontrolle und Spezifizierung von empirisch bedeutsamen Effekten vorgenommen wurde. Diese bedürfen jedoch weiterer Untersuchungen. Anzustreben sind demnach umfassende und spezifizierende Versuchspläne, die eine Kontrolle von möglichst vielen Störvariablen zulässt, um somit die interpretativen Erkenntnisse experimentell zu prüfen. Dennoch besitzen diese quasi-experimentell erzielten Ergebnisse ihre Aussagekraft.

Tab. 5: Angewendete Verfahren nach Fragestellung

Fragestellung	Angewandte Verfahren und Methoden	Intention	Literatur
<i>Mit welchem Aufgabenspektrum sieht sich Schulleitung konfrontiert?</i>	Faktorenanalysen/ Reliabilitätsanalysen	Empirische Identifikation von Tätigkeitsfeldern/ Bestimmung der Konstruktthomogenität	Gutmann, 1954; Wottawa, 1979; Wottawa, 1980; Bühner, 2004; Backhaus et al., 2006; Mosbrugger & Kelava, 2007;

Comparative-Fit-Index (CFI), Root-Mean-Square-Error-of-Approximation (RMSEA) und Standardized-Root-Mean-Square-Residual (SRMR) vor. [...]Die Ergebnisse der absoluten Fit-Indizes mit Ausnahme des χ^2 -Tests, sollten sich dem Wert 0 annähern. Je besser ein Modell zu den Daten passt, desto kleiner ist der Fit-Wert. Bei den komparativen Fit-Indizes, gilt das umgekehrte Prinzip. Je besser ein Modell ist, desto weiter nähert sich der Fit-Wert dem Wert 1 an. Für die hier verwendeten Indizes gelten die folgende in der Sozialwissenschaft oft verwendeten Cut-Off-Werte (vgl. Tab. 30; Hu & Bentler, 1999; Reinecke, 2005):“ (Feldhoff, 2011, S. 227f.)

Tabelle 30: Cut-Off-Werte für die einzelnen Fit-Werte (vgl. Hu & Bentler, 1999; Reinecke, 2005)

Fit-Index	Cut-Off-Wert
χ^2/df	<3
RMSEA	<0,08
SRMR	<0,08
CFI	>0,90
TLI	>0,90

<i>Welche Tätigkeiten übt sie vorwiegend aus?</i>	Deskriptive Statistiken (Mittelwerte, Standardabweichungen etc.)	Verdeutlichung der Tätigkeitsausübung	Rasch et al., 2004a; Bortz, 2005;
<i>Unter welchen kontext-/situationsbezogenen Bedingungen sind bestimmte Formen von Schulleitungs-handeln anzutreffen?</i>	Varianzanalysen, Korrelationsanalysen (u.a. Partialkorrelationen), Strukturgleichungsmodelle	Identifikation und Spezifizierung von potentiellen Einflussgrößen mittels Post-Hoc-Tests und Bestimmung von Effektgrößen (u.a. PRE ⁶ -Maße), Überprüfung kausaler Annahmen	Cohen, 1988; Byrne, 2001; Bühner, 2004; Rasch et al., 2004b; Bortz, 2005; Backhaus et al., 2006;
<i>Welche Belastungsfaktoren treten dabei auf?</i>	Korrelationsanalysen (u.a. Partialkorrelationen)	Identifikation und Spezifizierung von potentiellen Belastungsgrößen	Rasch et al., 2004a; Bortz, 2005;
<i>Welche Führungskonzeptionen zeigen in Hinblick auf die schulische Selbststeuerungsfähigkeit besonders günstige Wirkungen?</i>	derzeit nicht erfolgt	-	-

⁶PRE = Proportional Reduction of Error

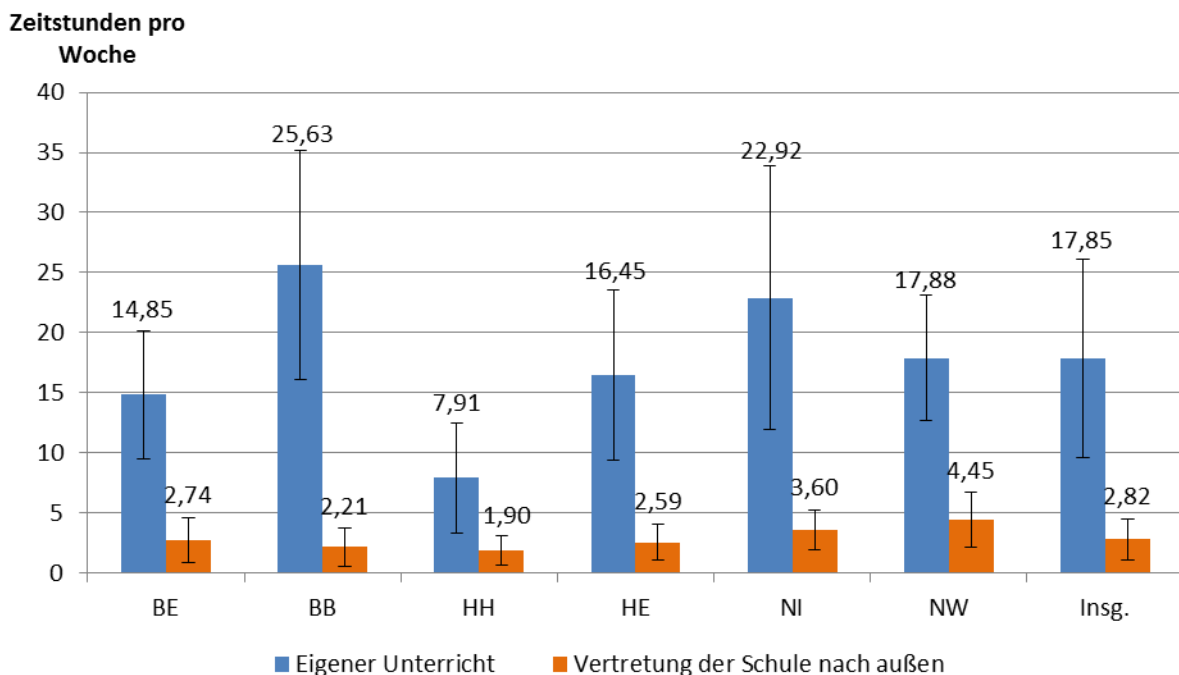
Systemebene

Tätigkeitsbezogenes Schulleitungshandeln

Schulformübergreifende Unterschiede nach Bundesland

Die Angaben der Schulleiter bezogen auf die aufgewendete Zeit im Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ (Sig. = .000, Eta² = .130) und „Vertretung der Schule nach außen“ (Sig. = .033, Eta² = .058) unterschieden sich schulformübergreifend signifikant zwischen den Bundesländern. Rein deskriptiv wies Brandenburg das größte „Unterrichtsdeputat“ mit ca. 26 Stunden pro Woche auf, während Hamburg mit ca. 8 Stunden pro Woche das geringste Stundenvolumen aufwies. Die Außendarstellung hingegen wurde in Hamburg mit ca. 2 Stunden pro Woche weniger intensiv betrieben, während Schulleiter in Nordrhein-Westfalen durchschnittlich besonders viel Zeit auf die „Vertretung der Schule nach außen“ aufwendeten.

Abb. 4: Zeitaufwand pro Woche in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“ und „Vertretung der Schule nach außen“ nach Bundesland. (Die Balken bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68% der jeweiligen Schulleiterinnen und -leiter liegen [eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts])



Unterschiede zeigten sich zudem deskriptiv vor allem in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Brandenburg bzw. Niedersachsen und Hamburg.

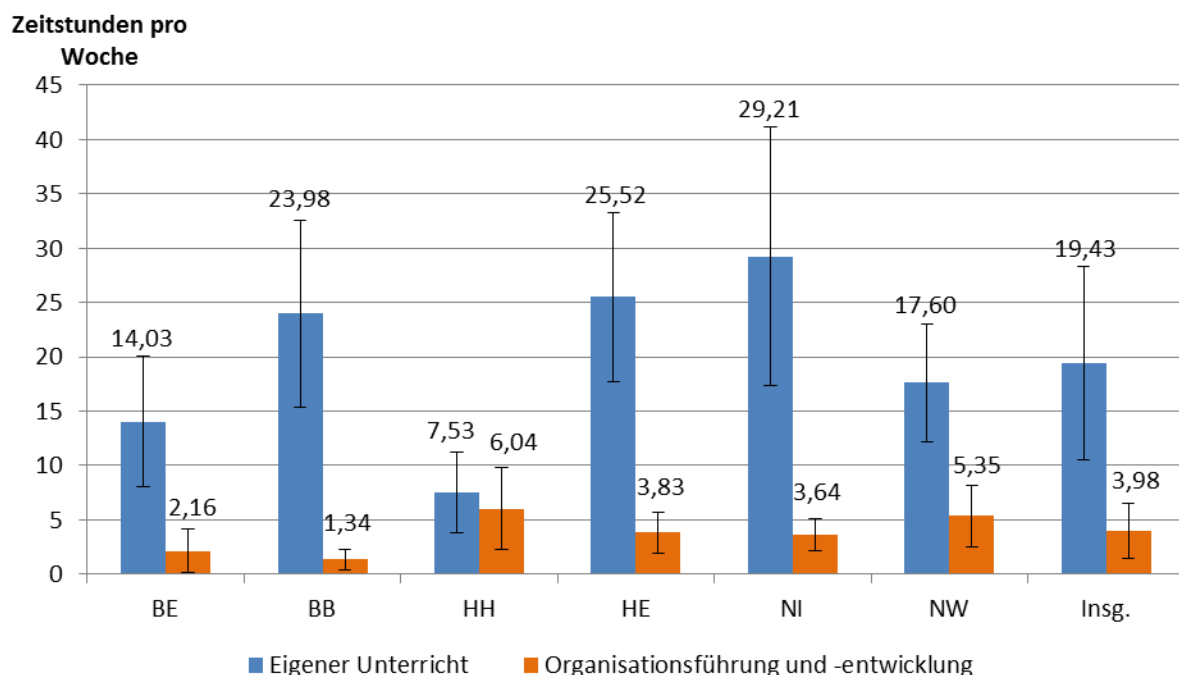
Unterschiede zwischen Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern nach Bundesland

Die zeitliche Belastung an Grundschulen der sechs Bundesländer im Tätigkeitsfeld „eigener Unterricht“ und „Organisationsführung und -entwicklung“ variierte.

Unterschiede zwischen den Bundesländern fanden sich im Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ (Sig. = .000, Eta² = .229) sowie der „Organisationsführung und -entwicklung“ (Sig. = .043, Eta² = .101). Rein

deskriptiv übten Grundschulleiter in Niedersachsen mit durchschnittlich ca. 29 Stunden pro Woche besonders viel „eigenen Unterricht“ aus, während in Hamburg mit 7,53 Stunden pro Woche besonders wenig „Unterrichtszeit“ festzustellen war. Bei der „Organisationsführung und -entwicklung“ hingegen war ein besonders hoher zeitlicher Aufwand für das Land Hamburg (ca. 6 Stunden) und ein besonders geringer zeitlicher Aufwand in Brandenburg (ca. 1 Stunde) zu beobachten. Signifikante Unterschiede gemäß der Zugehörigkeit zu einem Bundesland in der tätigkeitsbezogenen Beanspruchung ließen sich bei den Grundschulleitern nicht finden.

Abb. 5: Zeitaufwand pro Woche in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“ und „Organisationsführung und -entwicklung“ nach Bundesland (Grundschulleiter). (Die Balken bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68% der jeweiligen Schulleiterinnen und -leiter liegen [eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts])

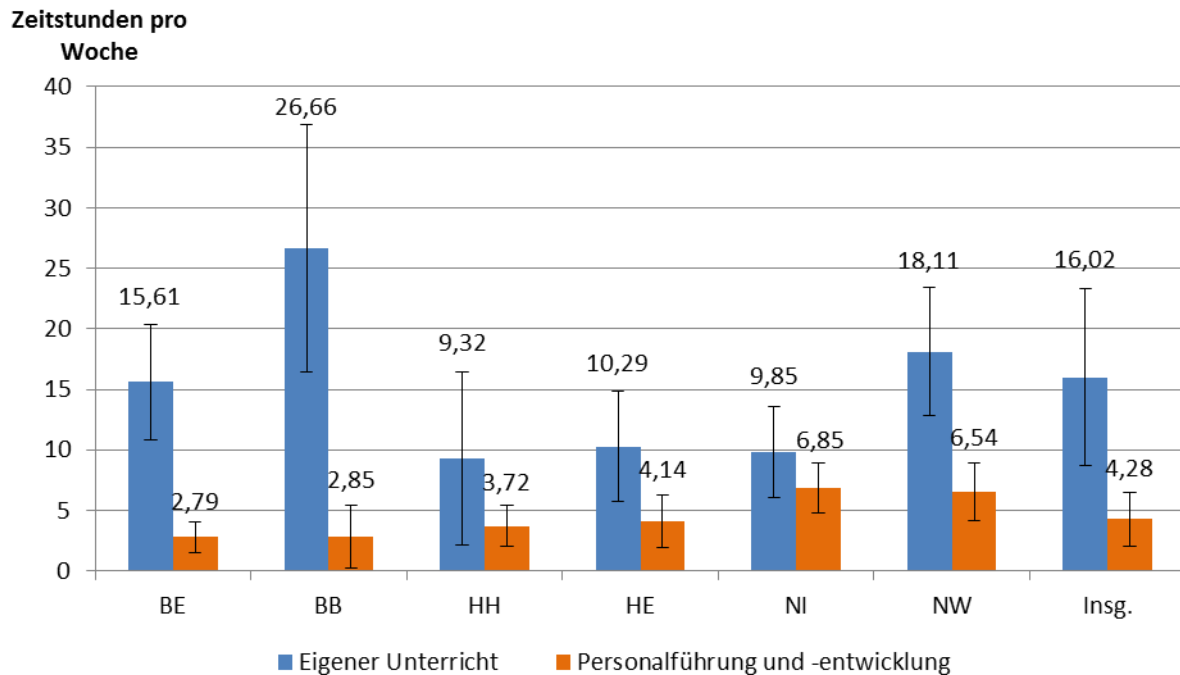


Unterschiede zwischen Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter nach Bundesland

Die Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter der sechs Bundesländer unterschieden sich hinsichtlich ihrer angegebenen Zeitanteile im Tätigkeitsfeld „eigener Unterricht“ (Sig. = .000, $\eta^2 = .214$) und „Personalführung und -entwicklung“ (Sig. = .037, $\eta^2 = .120$). Im Gegensatz zu den Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern wies im besonderen Brandenburg (ca. 27 Stunden pro Woche) eine besonders hohe Ausprägung von zeitlicher Belastung im „Eigene Unterricht“ auf, während gleichsam, wie mit den Befunden der Grundschulleiter, Hamburg (ca. 9 Stunden pro Woche) das Land ist, in dem am wenigsten Zeit für den Unterricht aufgewendet wurde.

Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter in Niedersachsen (ca. 7 Stunden pro Woche) verwendeten besonders viel Zeit auf die Personalentwicklung, während in Berlin (ca. 3 Stunden) am wenigsten Personalentwicklungszeit investiert wurde.

Abb. 6: Zeitaufwand pro Woche in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“ und „Personalführung und -entwicklung“ nach Bundesland (Gymnasialschulleiterinnen und -leiter). (Die Balken bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68% der jeweiligen Schulleiterinnen und -leiter liegen [eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts])



Formen des Belastungserlebens

Tätigkeitsbezogenes Belastungserleben

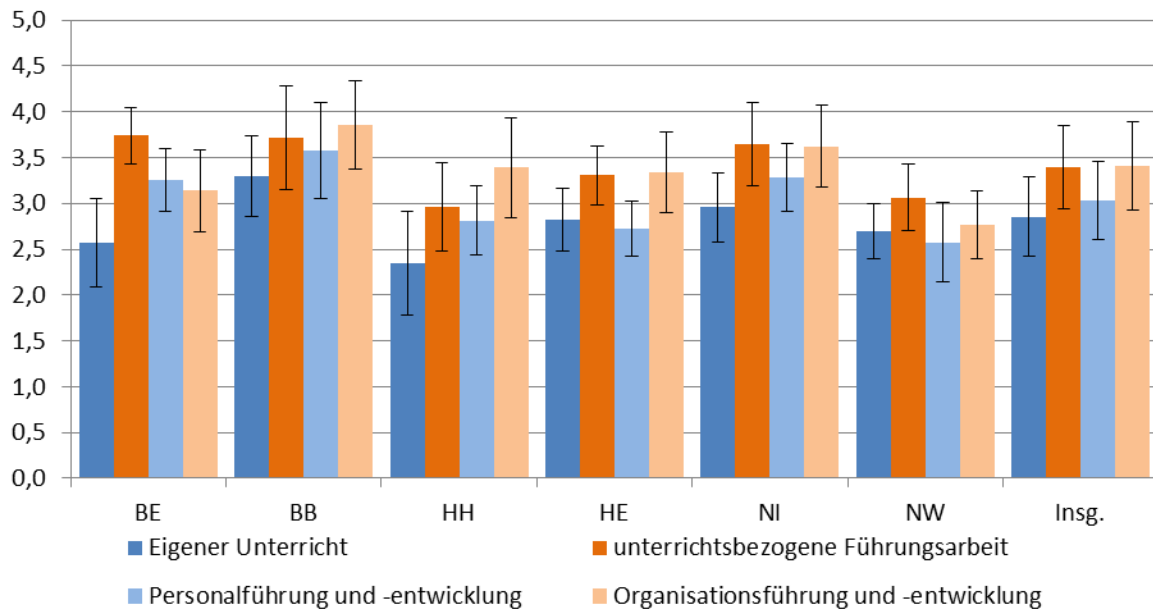
Schulformübergreifende Unterschiede nach Bundesland

Für die schulformübergreifenden Unterschiede im Belastungserleben ließen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern finden. So unterschieden sich z.B. die wahrgenommene Beanspruchung in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“ (Sig. = .025, Eta² = .122), „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ (Sig. = .014, Eta² = .115), „Personalführung und -entwicklung“ (Sig. = .001, Eta² = .177) und „Organisationsführung und -entwicklung“ (Sig. = .007, Eta² = .125). Die Belastung ganz allgemein war im Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ (besonders gering ausgeprägt in Hamburg, besonders hoch in Brandenburg) und „Personalführung und -entwicklung“ (besonders gering ausgeprägt in Nordrhein-Westfalen, besonders hoch ausgeprägt in Brandenburg) geringer als in den Tätigkeitsfeldern „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ (besonders hoch ausgeprägt in Berlin, besonders gering ausgeprägt in Hamburg) und „Organisationsführung und -entwicklung“ (besonders gering ausgeprägt in Nordrhein-Westfalen, besonders hoch ausgeprägt in Brandenburg).

Das Belastungserleben zwischen den Bundesländern in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“, „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“, „Personalführung und -entwicklung“, sowie der „Organisationsführung und -entwicklung“ unterschied sich statistisch bedeutsam voneinander und war unterschiedlich stark ausgeprägt.

Abb. 7: Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“, „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“, „Personalführung und -entwicklung“ und „Organisationsführung und -entwicklung“. (Die Balken bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68% der jeweiligen Schulleiterinnen und -leiter liegen [eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts])

erlebte Belastung
Skala von 1 bis 6

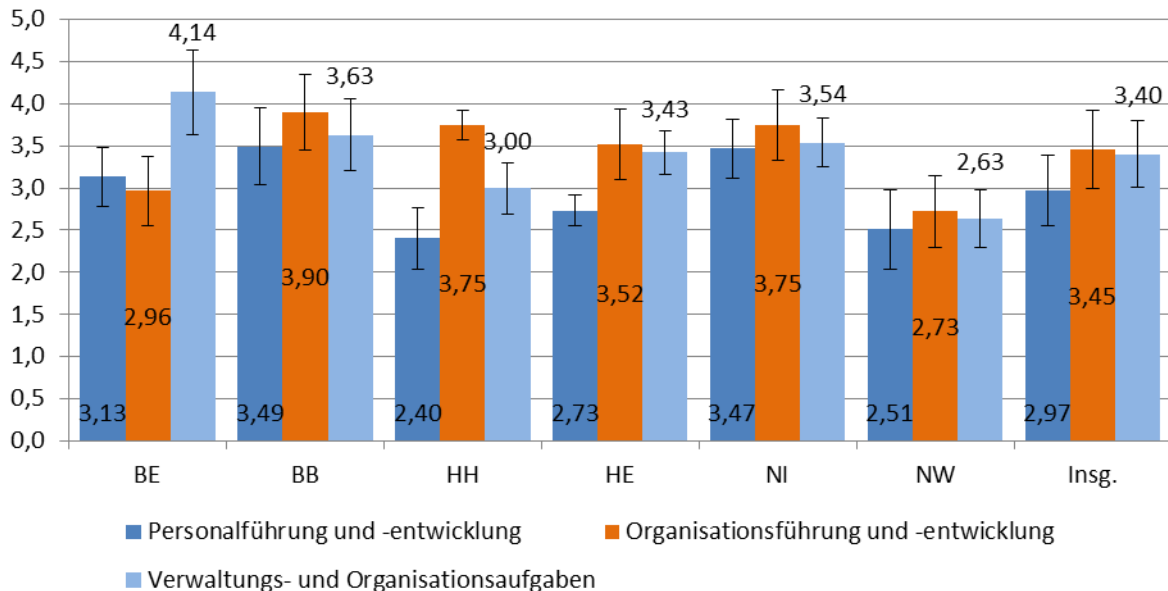


Unterschiede zwischen Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter nach Bundesland

Länderunterschiede konnten aus den Angaben der Gymnasialschulleiter im Belastungserleben in den Tätigkeitsfeldern „Organisationsführung und -entwicklung“, sowie der „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ ermittelt werden. Abweichend zu den Befunden der Grundschulleiter war das Beanspruchungserleben von Gymnasialschulleitern in den Bundesländern unterschiedlich stark ausgeprägt. Dies gilt für die Tätigkeitsfelder „Personalführung und -entwicklung“ (Sig. = .021, Eta² = .259; geringste Beanspruchung in Hamburg, größte Beanspruchung in Niedersachsen), „Organisationsführung und -entwicklung“ (Sig. = .019, Eta² = .224; geringste Beanspruchung in Nordrhein-Westfalen, größte Beanspruchung in Brandenburg) und „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ (Sig. = .019, Eta² = .279; geringste Beanspruchung in Nordrhein-Westfalen, größte Beanspruchung in Berlin).

Abb. 8: Belastungserleben von Gymnasialschulleiterinnen und -leiter in den Tätigkeitsfeldern „Personalführung und -entwicklung“, „Organisationsführung und -entwicklung“, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“. (Die Balken bilden den Mittelwert ab, die vertikalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68% der jeweiligen Schulleiterinnen und -leiter liegen [eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts])

**erlebte Belastung
Skala von 1 bis 6**



Berufliches Belastungserleben

Hier zeigte die Bundeslandzugehörigkeit keinen Einfluss auf das berufliche Belastungserleben.

Schulsituationsspezifisches Belastungserleben

Auch hier ließ sich kein Einfluss von der Bundeslandzugehörigkeit auf das schulsituationsspezifische Belastungserleben finden.

Organisationsebene

Tätigkeitsbezogenes Schulleitungshandeln

Zeitlicher Aufwand (Gymnasium)

Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter wiesen ebenso wie Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter in Hinblick auf die Relation der angegebenen Zeit besonders hohe Zeitaufwendungen im Tätigkeitsfeld „Eigener Unterricht“ (16,0 Stunden/pro Woche), „Unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ (11,6 Stunden/pro Woche) und „Verwaltungs- bzw. Organisationsaufgaben“ (10,8 Stunden/pro Woche) auf. Auch bei Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter wiesen die „Personalführung und -entwicklung“ (4,3 Stunden/pro Woche) und die „Vertretung der Schule nach außen“ (3,6 Stunden/pro Woche) den geringsten zeitlichen Aufwand auf.

Zeitlicher Aufwand (Grundschule)

Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter verwendeten mit ca. 19,4 Stunden pro Woche den größten Anteil der Zeit auf den eigenen Unterricht. Darüber hinaus wurden große Anteile der „Gesamtarbeitszeit“ auf „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ (8,6 Stunden/pro Woche) und „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ (9,5 Stunden/pro Woche) aufgewendet. Am wenigsten Zeit wurde für die Außendarstellung der Schule (2,1 Stunden/ pro Woche) und die „Personalführung und -entwicklung“ (2,6 Stunden/pro Woche) angegeben.

Schulformübergreifende Gemeinsamkeiten (Gymnasial- und Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter)

Grundschulen und Gymnasien wiesen rein deskriptiv ähnliche Tätigkeitsmuster auf. Besonders viel Zeit wurde auf den „Eigene Unterricht“, „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“, sowie „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ verwendet.

Unterschiede zwischen Schulformen (Gymnasial- und Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter)

Unterschiede in der Tätigkeitsausübung nach Schulform waren für die Tätigkeitsfelder „Schüler und elternbezogene Arbeit“ (Sig. = .002, Eta² = .045), „Personalführung und -entwicklung“ (Sig. = .006, Eta² = .036) und der „Vertretung der Schule nach außen“ (Sig. = .001, Eta² = .048) feststellbar. Gymnasial-schulleiterinnen und Gymnasialschulleiter wiesen in allen genannten Tätigkeitsfeldern einen größeren zeitlichen Aufwand auf.

Tab. 6: Zeitlicher Aufwand in den Tätigkeitsfeldern nach Schulform

Tätigkeitsfeld (Zeit pro Woche)	Grundschule			Gymnasium			Effekt- stärke	Sig.
	M	SD	N	M	SD	N		
Eigener Unterricht	19.43	17.802	112	16.02	14.697	97	.011	.135
unterrichtsbezogene Führungsarbeit	8.61	10.415	112	11.60	18.016	97	.011	.137
Schüler- und elternbe- zogene Arbeit	3.05	3.773	112	4.80	4.299	97	.045	.002**
Personalführung und - entwicklung	2.61	4.171	112	4.28	4.514	97	.036	.006**
Organisationsführung und -entwicklung	3.98	5.123	112	4.38	4.325	97	.002	.543
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben	9.45	20.700	112	10.83	11.723	97	.002	.562
Vertretung der Schule nach außen	2.14	2.871	112	3.61	3.737	97	.048	.001**

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

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

Formen des Belastungserlebens

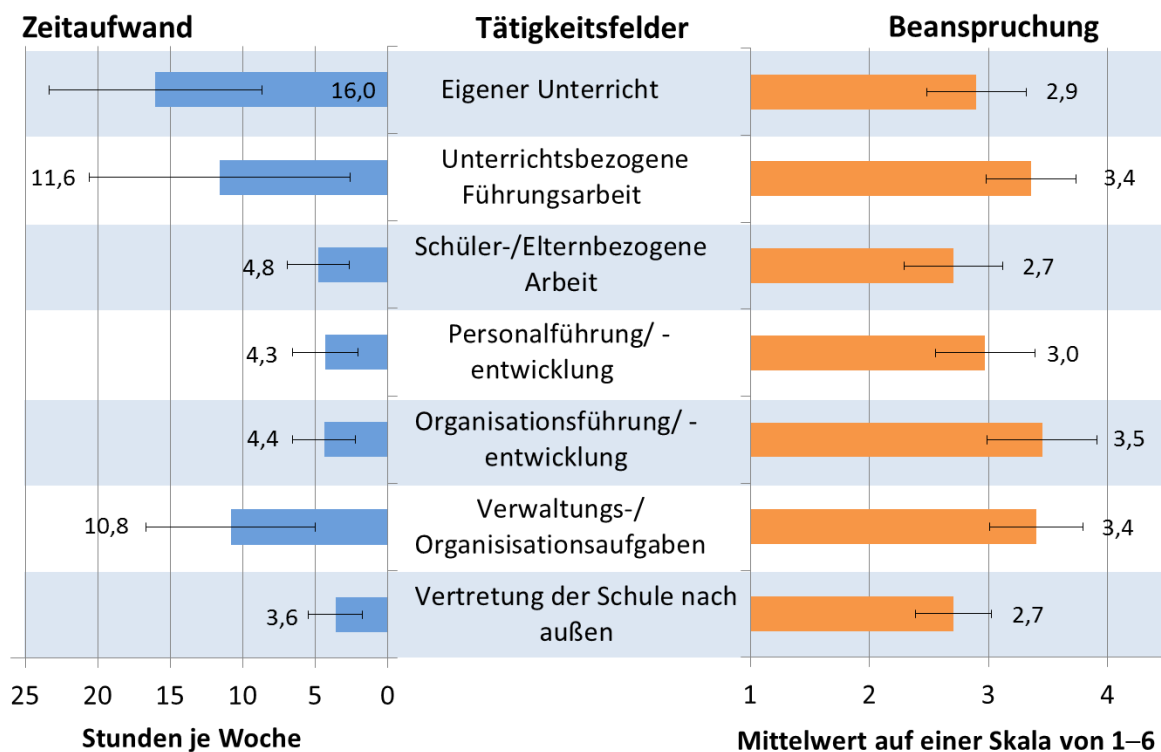
Tätigkeitsbezogenes Belastungserleben

Tätigkeitsbezogenes Belastungserleben (Gymnasialleiterinnen und Gymnasialleiter)

Hinsichtlich der erlebten Beanspruchung sind die zu beobachtenden Sachverhalte eher ambivalent zu beurteilen. So wiesen z.B. Tätigkeitsfelder mit einem hohen zeitlichen Aufwand, wie z.B. der „Eigene Unterricht“ und die „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ eine moderate bis hohe Beanspruchung auf. Andererseits war jedoch auch eine besonders hohe Belastung in wenig zeitintensiven Tätigkeitsfeldern festzustellen. Dies ist z.B. die erlebte Beanspruchung im Tätigkeitsfeld „Organisationsführung und -entwicklung“. Hier stand ein geringer Zeitaufwand einem hohen Belastungserleben gegenüber. Zudem gab es aber auch Tätigkeitsfelder in denen die zeitliche Belastung und die erlebte Beanspruchung eher gering waren, wie z.B. das Tätigkeitsfeld der „Schüler und -elternbezogenen Arbeiten“ sowie der „Vertretung der Schule nach außen“ (vgl. Abb. 9).

Statistisch signifikante Zusammenhänge ließen sich zwischen dem zeitlichen Aufwand und der erlebten Belastung an Gymnasien in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“, „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ sowie „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ feststellen.

Abb. 9: zeitlicher Aufwand und tätigkeitbezogene Beanspruchung nach Tätigkeitsfeldern. (Die Querbalken bilden den Mittelwert ab, die horizontalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68% der jeweiligen Schulleiterinnen und -leiter liegen [eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts])



Tätigkeitsbezogenes Belastungserleben (Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter)

Am belastungsintensivsten wurden „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ (M = 3,5; Skala von 1 geringe Beanspruchung bis 6 hohe Beanspruchung) empfunden, während der „eigene Unterricht“ im Vergleich zu den anderen Tätigkeitsfeldern eine geringe Beanspruchung (M = 2,8; Skala von 1 geringe Beanspruchung bis 6 hohe Beanspruchung) aufwies.

Insgesamt variierten die Angaben in den genannten zeitintensiven Tätigkeitsfeldern stark (SD eigener Unterricht= 17,8 Stunden/pro Woche; SD Verwaltungs-und Organisationsaufgaben= 20,7 Stunden/pro Woche), während die Abweichung innerhalb der wenig zeitintensiven Tätigkeitsfelder geringer ausfiel. Für die Varianz der empfundenen Beanspruchung konnte eine solche Varianzzunahme bzw. Abnahme nicht beobachtet werden. Insgesamt war die empfundene Beanspruchung in den Tätigkeitsfeldern moderat bis hoch einzuschätzen. Die Abweichungen innerhalb der empfundenen Beanspruchung fielen rein deskriptiv weniger hoch aus (SD Tätigkeitsfelder = 0,8 bzw. 1).

Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem zeitlichen Aufwand und der erlebten Belastung waren an Grundschulen in den Tätigkeitsfeldern „Eigener Unterricht“ sowie „Schüler und elternbezogene Arbeit“ zu beobachten.

Unterschiede zwischen Schulformen (Gymnasial- und Grundschulleiter)

Ein schulformbezogener Unterschied konnte hinsichtlich des tätigkeitsbezogenen Beanspruchungserlebens nicht festgestellt werden.

Tab. 7: Erlebte Belastung in den Tätigkeitsfeldern nach Schulform

Tätigkeitsfeld (erlebte Belastung)	Grundschule			Gymnasium			Effektstärke	Sig.
	M	SD	N	M	SD	N		
Eigener Unterricht	2.81	.906	50	2.90	.837	53	.003	.597
unterrichtsbezogene Führungsarbeit	3.43	1.020	67	3.36	.752	55	.002	.661
Schüler- und elternbezogene Arbeit	2.87	.936	44	2.71	.828	43	.008	.398
Personalführung und -entwicklung	3.08	.868	57	2.97	.833	49	.004	.498
Organisationsführung und -entwicklung	3.37	.987	67	3.45	.924	58	.002	.614
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben	3.51	.902	54	3.40	.783	46	.004	.511
Vertretung der Schule nach außen	2.94	.755	58	2.71	.642	52	.027	.087

Quelle: Schulleiterdatensatz SHaRP, eigene Berechnungen

Weitere schulformspezifische Unterschiede

Bei den Leiterinnen und Leitern von Gymnasien wirkte sich das Vorhandensein von ehrenamtlichen Mitarbeitenden entlastend auf die tätigkeitsbezogene Gesamtbelastung aus. Bei Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern waren keine Zusammenhänge zwischen nicht-lehrendem Personal und tätigkeitsbezogenem Belastungsempfinden festzustellen. An Gymnasien wirkten die erweiterte Schulleitung sowie mehrere Gruppen und Gremien entlastend auf die tätigkeitsbezogene Beanspruchung.

Schulformübergreifende Gemeinsamkeiten

Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem zeitlichen Aufwand und der erlebten Belastung waren für beide Schulformen im „Eigenen Unterricht“ feststellbar. Zu Aspekten, die auf der organisationalen Ebene das Ausmaß der tätigkeitsbezogenen Belastung vergrößern, gehörten in beiden Schulformen die Zusammensetzung der Schülerschaft (Schülerkomposition wie z.B. ein erhöhter Anteil an Schülerinnen und Schülern, die einen Migrationshintergrund aufweisen oder aus einkommensschwachen Familien stammen). Zur Verringerung des tätigkeitsbezogenen Belastungserlebens trugen in beiden Schulformen gleichermaßen Schulgestaltungsmerkmale bei (stärker ausdifferenzierte Führungsebenen z.B. in Form der erweiterten Schulleitung oder Schulentwicklungsteams).

Berufliches Belastungserleben

Schulformübergreifende Gemeinsamkeiten

Die personelle Ausstattung an der Schule entscheidet grundsätzlich über den wahrgenommenen beruflichen Belastungsgrad von Seiten der Schulleiterin bzw. des Schulleiters. Es zeigte sich, dass insbesondere der Anteil von Vollzeitstellen (darunter insbesondere Referendare) auf Schulleiterinnen und Schulleiter entlastend wirkte. Ebenso wirkte die Personalstruktur (stellvertretender Schulleiterinnen und Schulleiter, Pädagogische Koordination, Fachbereichsleiterinnen und -leiter) auf das berufliche Belastungsempfinden belastungsmindernd.

Zudem bestand ein Zusammenhang zwischen der beruflichen Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern und der Krankheit des Lehrpersonals. So empfanden Schulleiterinnen und Schulleiter, bei denen eine zunehmende Anzahl an Lehrkräften an mehr als drei Tagen innerhalb eines Schulhalbjahres als krank gemeldet waren, eine Entlastung hinsichtlich ihrer beruflichen Belastung.

Unterschiede zwischen Schulformen (Gymnasial- und Grundschulleiterinnen bzw. Grundschulleiter)

Auffällig war, dass Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter ungeachtet der gemeinsamen Befunde zwischen Grundschulen und Gymnasien stärker durch den Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit geringen Einkommen belastet wurden. An Gymnasien wirkte eine große Anzahl an Referendaren entlastend auf die berufliche Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern.

Schulsituationsspezifisches Belastungserleben

Schulformübergreifende Gemeinsamkeiten

Das Vorhandensein von Fachbereichsleitern führte zu einer Reduktion der Belastung durch eine mangelnde materielle und personelle Ausstattung.

Als Einflussfaktoren für die situationsspezifische Belastung wurde neben den bereits oben genannten Schulorganisationsmerkmalen die geteilte Führungsverantwortung (Delegation von Führungsverantwortung an Teams) erkennbar. Durch das Vorhandensein eines Sekretariats fühlten sich Schulleiterinnen und Schulleiter weniger durch eine unzureichende Ausstattung und Personalmangel belastet. Was das individuelle Belastungsempfinden betrifft, so überwogen auch hier Schulorganisationsmerkmale. Jedoch kamen zu den schulstrukturellen Merkmalen kooperative Schulgestaltungsmerkmale (Steuerungsgruppe) hinzu. Die Belastung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters durch eine unzureichende personelle und materielle Ausstattung wurde durch das Vorhandensein einer Steuergruppe/Schulentwicklungsgruppe gemindert. Ebenso wurde durch das Vorhandensein einer Steuergruppe/Schulentwicklungsgruppe die empfundene Belastung durch unterschiedliche Lernausgangslagen der Schülerschaft gemindert.

Delegation von Tätigkeiten im Tätigkeitsfeld Verwaltungs- und Organisationsaufgaben wirkten entlastend auf die Einschätzung der Belastung durch unterschiedliche Lernausgangslagen der Schülerschaft.

Der Leistungsanspruch der Schulleiterin oder des Schulleiters an ihre eigene Arbeit trug zu stärkerer Belastung durch mangelnde materielle Ausstattung und fehlendes Personal bei.

Schulformspezifische Unterschiede

Für Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter wirkte insbesondere die Position der stellvertretenden Schulleitung entlastend auf die Einschätzung der Problemlage „mangelnde materielle und personelle Ausstattung“. Das Vorhandensein von Teilzeitkräften war für die Entlastung von Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern in Hinblick auf die Bewertung der einzelschulischen Problemlage „unterschiedliche Lernausgangslagen“ zentral. Demgegenüber wurde der erhöhte Anteil von Referendarstellen von Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern als belastend erlebt. Je größer eine Grundschule, umso stärker war die Schulleitung durch die Problemlage der mangelnden Ausstattung belastet.

Für Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter ließen sich keine Zusammenhänge zwischen der Leitungsorganisation und dem Belastungsempfinden feststellen.

Einstellungen zu Qualifizierungsmaßnahmen

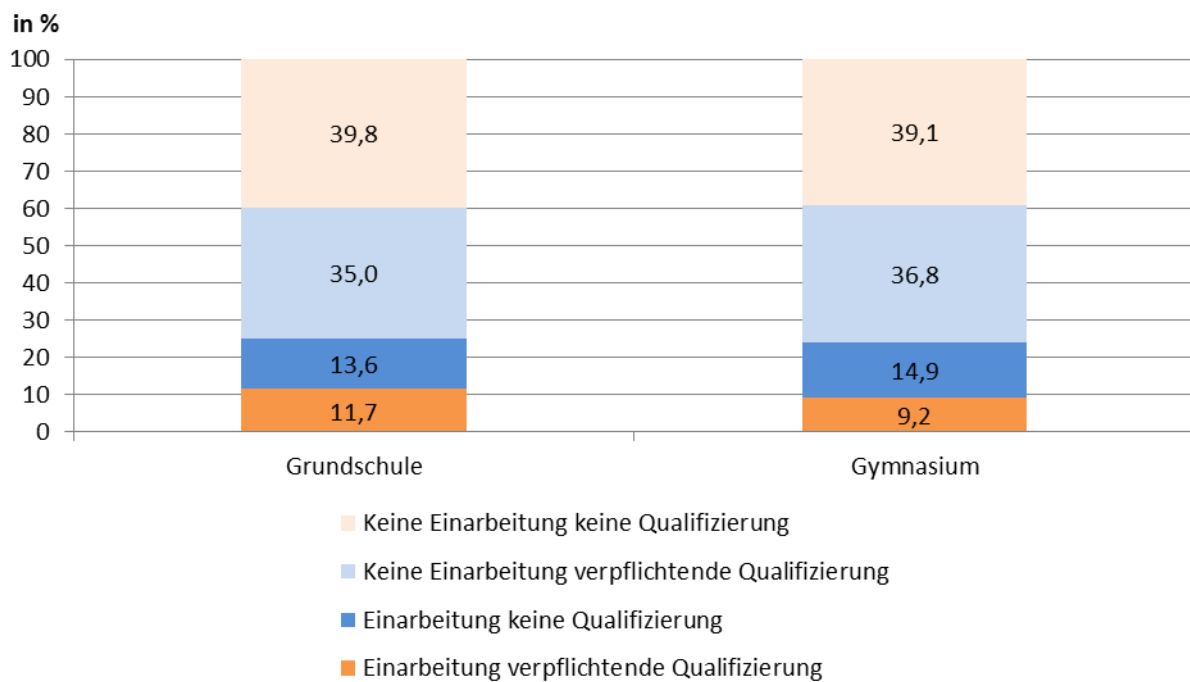
Tätigkeitsbezogene Qualifizierung

Schulformübergreifende Qualifizierung

Zur Sicherung und Festigung der eigenen Leitungskompetenz nutzten Leiterinnen und Leiter von Grundschulen und Gymnasien vorwiegend den Erfahrungsaustausch untereinander. Fortbildungen und die Sicherung von Wissen durch Handreichungen und Materialien waren ebenso bedeutsam. Weniger häufig wurde Coaching als Maßnahme angewendet.

Eine exakte Aufschlüsselung der Schulleiterangaben zur Qualifizierung zeigte, dass gerade einmal ca. 9% (Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter) bis 12% (Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter) eine Einarbeitung und eine Qualifizierung erhalten haben (also weniger als die Hälfte der zuvor angenommenen Fälle), während die Anzahl derjenigen, die weder eine Qualifizierung noch eine Einarbeitung aufwiesen, mit ca. 40% (Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter) bis 39% (Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter) beachtlich ist.

Abb. 10: Einarbeitung und Qualifizierung der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter

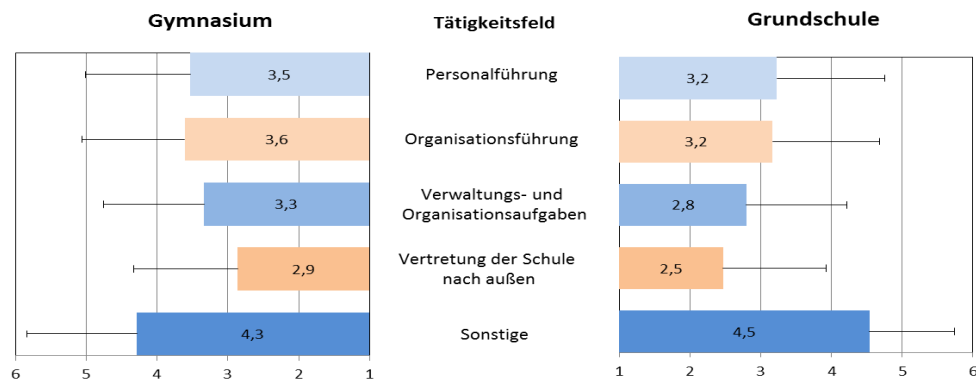


Ein Zusammenhang zwischen der Qualifizierung und den Maßnahmen zur Sicherung und Festigung der Leitungskompetenz konnte weder bei Leiterinnen und Leiter von Grundschulen noch bei Gymnasien festgestellt werden. Qualifizierungen, die Schulleiterinnen und Schulleiter selbst ausgewählt haben (Kategorie „Sonstige“), trugen zu einem größeren Qualifikationserleben bei.

Unterschiede in der Qualifizierung zwischen den Schulformen

Grundschulleiterinnen bzw. Grundschulleiter und Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter wiesen unterschiedliche Ausprägungen in den Einschätzungen von tätigkeitsfeldbezogener Qualifizierung auf, die aber als gering einzuschätzen sind. Statistisch bedeutsame Mittelwertsunterschiede ließen sich im Tätigkeitsfeld „Organisationsentwicklung“ ($\text{Eta}^2 = .022$) und „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ ($\text{Eta}^2 = .034$) feststellen.

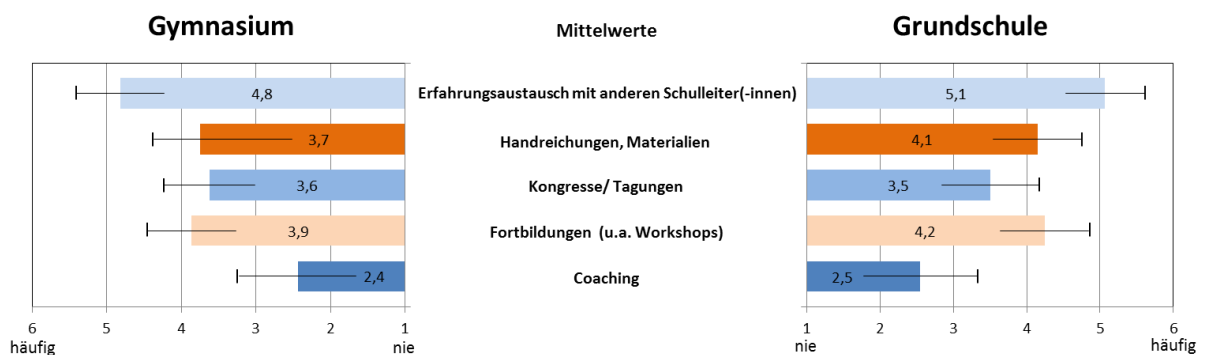
Abb. 11: Bewertung des Nutzens der erhaltenen Qualifizierungen nach Tätigkeitsfeldern. (Die Querbalken bilden den Mittelwert ab, die horizontalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68% der jeweiligen Schulleiterinnen bzw. -leiter liegen [eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts])



Insgesamt streuten die Einschätzungen zur Qualifikation um den theoretischen Skalenmittelwert ($M = 3,5$), d.h. Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter fühlten sich für die „Organisationsführung“, die „Personalführung“ und die „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ umfassender qualifiziert, Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter vorwiegend im Bereich der „Personalführung“.

Signifikante Unterschiede zwischen Grundschul- und Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleitern bestanden zudem in der Nutzung von Handreichungen und Materialien ($\text{Eta}^2 = .026$) sowie bei der Wahrnehmung von Fortbildungen (u.a. Workshops) ($\text{Eta}^2 = .025$).

Abb. 12: Maßnahmen der Sicherung und Festigung der Leitungskompetenz. (Die Querbalken bilden den Mittelwert ab, die horizontalen Linien beschreiben den Bereich, in dem 68% der jeweiligen Schulleiterinnen und -leiter liegen [eine Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts])



Individualebene

Tätigkeitsbezogenes Schulleitungshandeln

Hier zeigten sich bislang keine individuellen Einflussfaktoren.

Formen des Belastungserlebens

Tätigkeitsbezogenes Belastungserleben

Schulformübergreifende Gemeinsamkeiten

Bei der tätigkeitsbezogenen Belastung kamen ebenso individuelle (Geschlecht, Alter, Qualifizierungsgrad) als auch Schulorganisationsmerkmale (Zusammensetzung der Schülerschaft) zum Tragen. So wiesen weibliche Befragte eine stärkere tätigkeitsbezogene Beanspruchung auf. Eine Erhöhung der tätigkeitsbezogenen Beanspruchung ging mit der Höhe des Alters, der Dauer des Schuldienstes und dem Qualifizierungsgrad einher, jedoch nicht mit der Dauer der Leitungszeit. Ferner wirkten die Delegation von Organisationsführung und -entwicklung sowie das Delegationsverhalten insgesamt entlastend auf die tätigkeitsbezogene Beanspruchung.

Unterschiede zwischen den Schulformen

Für Leiterinnen und Leiter von Gymnasien ließen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellen. Dabei wiesen das Alter und die Dauer des Schuldienstes einen Einfluss auf die tätigkeitsbezogene Beanspruchung auf. Bei Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleitern wirkte ebenso eine Qualifizierung in der Organisationsentwicklung sowie in Verwaltungs- und Organisationsaufgaben entlastend auf das tätigkeitsbezogene Belastungserleben. Qualifizierungen in der Außendarstellung der Schule führten zu einer Verringerung der tätigkeitsbezogenen Beanspruchung. Im Gegensatz konnten bei Leiterinnen und Leitern von Grundschulen keine Zusammenhänge zwischen Qualifizierungsmaßnahmen und dem tätigkeitsbezogenem Belastungserleben nachgewiesen werden. Es bestanden möglicherweise Unterschiede in der Einschätzung der Beanspruchung dieser Personengruppe. Für Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter hatte nur der Qualifizierungsgrad einen Einfluss auf die tätigkeitsbezogene Beanspruchung.

Zudem trugen für Leitungspersonen der Grundschule positive Fähigkeitsselbstkonzepte zur Entlastung tätigkeitsbezogener Beanspruchung bei. Für Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter traf dies jedoch nicht zu.

Berufliches Belastungserleben

Schulformübergreifende Gemeinsamkeiten

Eine Qualifizierung in der Organisationsentwicklung wirkte generell entlastend auf die berufliche Belastung. Die Sicherung und Festigung der Leitungskompetenz durch die Teilnahme an Kongressen und Tagungen ging mit einer Entlastung in der beruflichen Belastung einher. Die Fähigkeit der gezielten Aufmerksamkeitssteuerung und Fokussierung (Selbstregulation) sowie das Streben nach harmoniebetonten Beziehungen (Sozialität) eines Schulleiters hatten eine entlastende Wirkung auf die berufliche Belastung. Ein personenbezogener Führungsstil wirkte entlastend in Hinblick auf die berufliche Belastung von Schulleitern. Delegation von Tätigkeiten im Tätigkeitsfeld Verwaltungs- und Organisationsaufgaben wirkten entlastend auf die berufliche Belastung. Während Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen zur Entlas-

tung in der beruflichen Belastung führte, trug der Leistungsanspruch der Schulleiter an ihre eigene Arbeit zu vermehrter beruflicher Belastung bei. Die Selbstwirksamkeitserwartung bzw. die Selbstsicherheit in der Berufsorientierung eines Schulleiters trug zur Entlastung im Bereich der beruflichen Belastung bei. Während Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen zur Entlastung in der beruflichen Belastung führte, trug der Leistungsanspruch der Schulleiter an ihre eigene Arbeit zu vermehrter beruflicher Belastung bei (gilt bei Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern in abgeschwächter Form).

Schulformspezifische Unterschiede

Bei Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleitern wirkte eine Qualifizierung in der Organisationsentwicklung sowie in Verwaltungs- und Organisationsaufgaben entlastend auf die berufliche Belastung. Zudem schufen Besuche von Kongressen und Tagungen sowie der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern Entlastung in der allgemeinen beruflichen Belastung. Die Beschäftigung mit Handreichungen und Materialien ging insbesondere bei Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern mit einer stärkeren beruflichen Belastung einher.

Bei Gymnasialleiterinnen und Gymnasialschulleitern gilt, dass Soziabilität und die Fähigkeit zur Selbstregulation entlastend in Hinblick auf das berufliche Belastungserleben wirkten. Bei Leitungspersonen der Grundschule hatte die Soziabilität keinen Einfluss auf die Minderung der beruflichen Belastung, die Fähigkeit zur Selbstregulation schon. Eine stärker ausgeprägte Gewissenhaftigkeit erhöhte hingegen den Grad der beruflichen Belastung.

Bei Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleitern führte die Delegation von Tätigkeiten im Handlungsfeld der Außendarstellung zu einer Minderung der beruflichen Belastung. Bei Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern führte lediglich die Delegation von Tätigkeiten in Verwaltungs- und Organisationsaufgaben zur Reduktion der beruflichen Belastung. Für letztere allein waren keine Zusammenhänge zwischen einem Führungsstil und der erlebten Belastung festzustellen.

Schulsituationsspezifisches Belastungserleben

Schulformübergreifende Gemeinsamkeiten

Hier zeigten sich bislang keine schulformübergreifenden Befunde.

Schulformspezifische Befunde

Ein umfangreicher Erfahrungsaustausch führte bei Leiterinnen und Leitern eines Gymnasiums zu einer geringeren Belastung durch unterschiedliche Lernausgangslagen der Schülerschaft. Für Gymnasialleiterinnen und Gymnasialschulleiter führte insbesondere der Leistungsanspruch an sich selbst zu mehr Belastung durch mangelnde Ausstattung und Personal. Auch der Leistungsvergleich von Schulleitern trug zu mehr Belastung durch mangelnde Ausstattung und fehlendes Personal bei.

Jedoch führte eine größere Leistungszufriedenheit auch zu einer Entlastung im Bereich der heterogenen Ausgangslagen der Schülerschaft. Ein umfangreicher Erfahrungsaustausch führte bei Gymnasialleiterinnen und Gymnasialschulleitern zu einer geringeren Belastung durch unterschiedliche Lernausgangslagen der Schülerschaft.

Zusammenfassung

Schulleitungshandeln

Beim tätigkeitsbezogenen Schulleitungshandeln konnten Einflussfaktoren auf der System- und Organisationsebene verzeichnet werden. Individuelle Einflussfaktoren hingegen konnten nicht festgestellt werden. Es schienen somit vor allem die Rahmenbedingungen des Schulleitungshandelns zu sein, die in den Tätigkeitsprofilen der Schulleiterinnen und Schulleiter zum Ausdruck kommen.

Statistisch bedeutsame Unterschiede zeigten sich hinsichtlich der Zeitanteile, die für Verwaltungs- und Organisationsaufgaben aufgewendet wurden. Im Gegensatz dazu standen Tätigkeitsfelder, die gemäß den Vorgaben der Neuen Steuerungsphilosophie stärker Aspekte der Organisations- und Personalentwicklung akzentuieren. Hier gab es nicht nur systembedingte Unterschiede zu verzeichnen, sondern auch vor allem Unterschiede nach der Schulform. Während Gymnasien und Grundschulen ähnlich große Zeitanteile auf die Tätigkeitsfelder „Eigenen Unterricht“, „unterrichtsbezogene Führungsarbeit“ sowie „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ aufwendeten, gelang es Gymnasialleitern noch zusätzlich mehr Zeit in den Tätigkeitsfeldern „Schüler und -elternbezogene Arbeit“, „Personalführung und -entwicklung“ und der „Vertretung der Schule nach außen“ aufzuwenden. Interessant war in diesem Zusammenhang, dass die Gymnasialschulleiter in den Tätigkeitsfeldern der „Organisationsführung und -entwicklung“ und „Personalführung und -entwicklung“ auch angaben, eher umfassend ausgebildet worden zu sein. Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass sich eine im Tätigkeitsfeld „Organisationsentwicklung“ erhaltene Qualifizierung generell belastungsmindernd auf die Arbeitszufriedenheit der Schulleiterinnen und Schulleiter auswirkte.

Aus den messbaren aufgewendeten Zeitanteilen pro Tätigkeitsfeld konnte nicht abgeleitet werden, dass die Schulleiter der konzeptionellen Arbeit einen Vorrang beimaßen. Dies wurde aber in der Benennung ihrer Handlungsprioritäten deutlich. Zu den zentralen Einflussgrößen für das, was Schulleiter tun bzw. auch nicht im Sinn von aufgewendeter Zeit zählen die Schulform, die Schulgröße und die Bewertung der einzelschulischen Problemlagen. Insbesondere die Anzahl und Ausprägung einzelschulischer Problemlagen können die Ausbildung gestalterischen Handelns einengen.

Belastungsfaktoren von Schulleiterinnen und Schulleitern

Auf das individuelle Belastungserleben wirkten sich ausschließlich Organisations- und Individualmerkmale aus. Ein statistisch bedeutsamer Einfluss auf Systemebene, d.h. zwischen den Bundesländern war in Bezug auf die Beanspruchungsmaße nicht festzustellen. Dies galt auch für länderspezifische Vergleiche innerhalb der Schulformen.

Für das tätigkeitsbezogene Belastungserleben zwischen den Bundesländern konnten keine Unterschiede festgestellt werden. Erkennbar wurde ebenfalls, dass in einigen Fällen gleiche Kontextmerkmale in Abhängigkeit der Schulform nicht nur unterschiedliche Ausprägungen pro Belastungsmaß aufwiesen (bzw. entgegengesetzte Effekte zeigten), sondern auch gleiche Kontextmerkmale je nach Schulform unterschiedliche Belastungsmaße beeinflussten.

Die Rahmenbedingungen ihres Handelns vor Ort spielten für das Belastungsempfinden von Schulleiterinnen und Schulleitern eine ungleich größere Rolle als die konkrete Ausführung bestimmter Tätigkeiten. Individuelle Merkmale kamen nur bei dem tätigkeitsbezogenen Belastungsempfinden zum Tragen. Dort wo Schulleiter konkret in ihrem Handeln unterstützt wurden (z.B. durch die erweiterte Schulleitung, Gruppen und Gremien, also proximale Faktoren, reduzierte sich auch das tätigkeitsbezogene Beanspruchungsempfinden. Auch die konkrete, praxisnahe Einübung bestimmter Tätigkeiten (tätigkeitsfeldbezogene Qualifizierung) kann belastungsmindernd wirken. Verteilte Führung im Sinn von Schulgestaltung bzw. erweiterter Schulmitbestimmung, also die Bereitschaft Führungsverantwortung auf Gremien und Teams

zu übertragen, wirkte sich positiv auf das tätigkeitsbezogene Belastungserleben aus. Distale Faktoren (institutioneller Kontext), die keinerlei direkten Bezug zu den Ausübungen konkreter Tätigkeiten aufwiesen, wirkten sich nicht auf das tätigkeitsbezogene Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern aus.

Insgesamt ist festzustellen, dass Individualmerkmale bei den Gymnasialleitern stärker entlastend wirkten, bei den Grundschulleitern aber be- wie auch entlastend wirken konnten. Die personengruppenspezifischen Entlastungswirkungen (lehrendes Personal) verwiesen auf Organisationspezifika in Form organisationsimmanenter Kompensationsmöglichkeiten der jeweiligen Schulform. Eine personell bedingte Entlastung konnte durch unterschiedliche Personengruppen (Referendare vs. Teilzeitlehrkräfte) erfolgen.

Die größten Unterschiede in Hinblick auf entgegengesetzte Effekte bei Be- oder aber Entlastungserleben waren auf der Organisationsebene festzustellen. Demgegenüber wurde der erhöhte Anteil von Referendarstellen von Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern als belastend erlebt, von Gymnasialleiterinnen und Gymnasialleitern aber als entlastend empfunden.

Die Delegation bestimmter Aufgaben trug zu einer Entlastung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern bei. Für die Gymnasialleiterinnen und Gymnasialleiter traf dies in der Außendarstellung ihrer Schule zu, für die Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter im Tätigkeitsfeld Verwaltungs- und Organisationsaufgaben.

Auf einen Blick

Wichtige Belastungsfaktoren bei Gymnasialleiterinnen und Gymnasialleiter sind:

- der Anteil von Schülern aus Familien mit geringem Einkommen,
- das Alter und die Dauer des Schuldienstes, welche einen Einfluss auf die tätigkeitsbezogene Beanspruchung aufweisen,
- für Gymnasialleiterinnen und Gymnasialleiter führt insbesondere der Leistungsanspruch an sich selbst zu mehr Belastung durch mangelnde Ausstattung und Personal,
- auch der Leistungsvergleich von Schulleiterinnen und Schulleitern trägt zu mehr Belastung durch mangelnde Ausstattung und fehlendes Personal bei.

Wichtige Belastungsfaktoren bei Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter sind:

- der erhöhte Anteil von Referendarstellen,
- die Größe der Grundschule, umso so größer sie ist, desto stärker sieht sich die bzw. der jeweilige Schulleiterin bzw. Schulleiter durch die Problemlage der mangelnden Ausstattung belastet,
- Leistungsanspruch an die eigene Arbeit trägt zu vermehrter beruflicher Belastung bei (nur in abgeschwächter Form, nicht so starker Effekt wie bei den Gymnasialleiterinnen und Gymnasialleitern),
- die Beschäftigung mit Handreichungen und Materialien geht insbesondere bei Grundschulleiterinnen und Grundschulleitern mit einer stärkeren beruflichen Belastung einher,
- eine stärker ausgeprägte Gewissenhaftigkeit erhöht den Grad der beruflichen Belastung.

Wichtige Entlastungsfaktoren bei Gymnasialleiterinnen und Gymnasialleiter sind:

- eine Qualifizierung in der Organisationsentwicklung sowie in Verwaltungs- und Organisationsaufgaben als auch der Besuch von Kongressen und Tagungen und der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern wirken entlastend auf die berufliche Belastung,
- Soziabilität und Selbstregulation,
- größere Leistungszufriedenheit führt zu einer Entlastung im Bereich der heterogenen Ausgangslagen der Schülerschaft.

Wichtige Entlastungsfaktoren bei Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter sind:

- das Vorhandensein von Teilzeitkräften, diese sind für die Entlastung von Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter zentral“,
- der Qualifizierungsgrad hat einen Einfluss auf die tätigkeitsbezogene Beanspruchung,
- die Fähigkeit zur Selbstregulation,
- positive Fähigkeitskonzepte tragen zur Entlastung tätigkeitsbezogener Beanspruchung bei,
- die Delegation von Tätigkeiten in Verwaltungs- und Organisationsaufgaben führt zur Reduktion der beruflichen Belastung.

Exkurs: Befunde zu der Beziehung von Schulleitungshandeln und den Vorbedingungen organisationalen Lernens (die SHaRP-Lehrerbefragung)

Die Schule wird zunehmend als lernende Organisation verstanden und nicht selten als eine solche auch gefordert. Organisationales Lernen manifestiert sich zum einen in der Kultur (Herausbildung spezifischer Normen, Werte und Haltungen) und zum anderen im Herausbilden von Organisationsstrukturen an der Schule. Insbesondere die mit der gestiegenen schulischen Eigenverantwortlichkeit einhergehende Aufgabenverschiebung kann sich auf die organisationale Lernfähigkeit der eigenen Schule auswirken. Dies betrifft insbesondere veränderte innerschulische Rahmenbedingungen, die sich nicht zuletzt auch auf das Handeln der Lehrkräfte vor Ort auswirken können (insbesondere Funktionsstelleninhaber bzw. Vertreter des mittleren Schulmanagements). Im Rahmen des Forschungsvorhabens **SHaRP** wurden in einer Lehrerbefragung darüber hinaus ausgewählte Teilbereiche des „Organisationalen Lernens“, z.B. die Innovationsbereitschaft im Kollegium, Partizipation von Lehrkräften an Entscheidungsprozessen oder aber Kooperation zwischen Lehrkräften und der Schulleitung erfasst. Eine Einschätzung dieser Art ist die Voraussetzung für eine empirisch fundierte Klärung des Zusammenhangs von Schulleitungshandeln und den kulturellen wie strukturellen Bedingungen organisationalen Lernens. Ziel ist es, den Zusammenhang von Schulleitungshandeln und den Vorbedingungen organisationalen Lernens näher zu erforschen.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die korrelativen Befunde des Gesamtdatensatzes, d.h. der Schulleiter-Lehrerdaten der **SHaRP**-Studie berichtet. Im Schulleiter-Lehrerdatensatz (N = 45) sind nur diejenigen Fälle verwendet wurden, die eindeutig zugeordnet werden konnten und bei denen Schulleiter- und Lehrerangaben über die Codierung hinaus z.B. in Hinblick auf die Schulform, die Art des Trägers wie auch zur Angabe über die Form des Ganztagsangebotes, übereinstimmten. Zu beachten ist ferner, dass die

Anzahl der Lehrer innerhalb einer Schule variiert, sowohl hinsichtlich der Anzahl insgesamt, als auch hinsichtlich der Bereitschaft an der Befragung teilzunehmen. Die aggregierten Lehrermerkmale können daher nur erste Hinweise auf mögliche weitere Analysegegenstände geben bzw. mögliche Blickrichtungen anbieten.

Mit der Lehrerbefragung konnte gezeigt werden, dass keine schulentwicklungsbezogene Adoption zentraler Steuerungsimpulse erfolgte, sondern es lokale Bedingungen, individuelle Handlungslogiken sowie kooperative und interaktive Bewältigungsprozesse sind, die den jeweiligen Schulentwicklungsprozessen vor Ort zugrunde liegen. Diese sollten daher in zukünftigen Forschungsprojekten auch stärker Berücksichtigung finden. Die Befunde verdeutlichen ferner, dass sich die Entlastung bei administrativen Aufgaben sowie verteilte Führungsstrukturen auszuzahlen scheinen. Diese Faktoren können eine produktive Nutzung freier Kapazitäten insbesondere für die individualisierte Unterstützung der Lehrkräfte und für gestalterische Aufgaben (mit-)ermöglichen. Ebenso wird erkennbar, dass ein gewissermaßen gesunder Druck von unten in Form innovationsbereiter Lehrkräfte eine größere Beanspruchung von Schulleitungsaktivitäten im Bereich der Organisationsführung und -entwicklung nach sich zieht. Weiterhin können akteurs- und organisationsbedingte Ermöglichungsbedingungen dateninduzierte Schulentwicklungsaktivitäten in den Blick genommen werden, die insbesondere auf den Zusammenhang von distribuiertes Führung und Nutzung interner Evaluationsverfahren verweisen.

Darüber hinaus wird in den hier vorliegenden Befunden die Bedingtheit einzelschulischer Kontextbedingungen (z.B. Alterszusammensetzung des Kollegiums) hinsichtlich des durch den Schulleiter wahrgenommenen Führungsstils deutlich.

II.1.2.3. *Forschungsphase: qualitative Analysebefunde*

Der folgende Ergebnisteil informiert über die Ergebnisse aus den leitfadengestützten Experteninterviews. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch nach Themenfeldern ausgewertet. Die zentralen Aussagen zu den einzelnen Themen wurden verdichtet. Wenn möglich, wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Einschätzungen gesondert ermittelt. Die Auswertung der mündlichen Befragungen spiegelt vorrangig die Sichtweisen wider, die Schulleiter für die Einordnung, Interpretation und Erklärung des ihnen zurückgemeldeten Tätigkeits- und Belastungsprofils einnehmen. Als Vergleichskriterien wurden die bundesländerübergreifenden Mittelwerte herangezogen. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass zum Zeitpunkt der Interviews in keinem der für die **SHaRP**-Untersuchung relevanten Bundesländer ein formalisierter Zeit- und Maßnahmenplan existierte, wie die politischen Vorgaben zur eigenverantwortlichen Schule jeweils umgesetzt und welche Veränderungen erreicht werden sollten. Somit konnten auch keine Kriterien herangezogen werden, ob die neue intendierte Rolle der Schulleitung hinreichend umgesetzt bzw. erprobt wurde.

Aus den Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern geht hervor, dass für die Interpretation der zurückgemeldeten quantitativen Befunde eine system-, organisations- und individualbezogene Sichtweise eingenommen wird, die im Folgenden als Analysekategorien Verwendung finden und damit der Dreiteilung folgt, die auch in der quantitativen Analyse Verwendung gefunden hatte.

Systemebene

Vielzahl bildungspolitischer Neuerungen

Übereinstimmend sehen die befragten Schulleiter ein Problem darin, dass angesichts der vielfältigen Neuregelungen von der Schulleitung erwartet würde, dass alles gleichzeitig umgesetzt werden muss. Die Chance für ein strukturiertes Vorgehen würde damit vertan und pädagogische Prozesse auf unnötige Weise unterbrochen. Hier sieht sich mancher Schulleiter in seiner Rolle als Führungsperson aufgefordert, mögliche Fehlentwicklungen auf einzelschulischer Ebene zu verhindern, wenn nötig, auch durch direkte Eingriffe. Der bei der Umsetzung einer schulpolitischen Neuerung in besonderer Weise involvierte Schulleiter ist in jedem Fall angehalten, Neuregelungen sowie damit einhergehende Verzögerungen oder Modifizierungen gegenüber dem Kollegium zu erklären. Systemvorgaben in Form von bildungspolitischen Innovationen, die von Brüchen oder Diskontinuitäten gekennzeichnet sind oder sich als konzeptionell inkonsistent erweisen, können insofern ggf. die „Autorität“ des Schulleiters beeinträchtigen, als sie Handlungsinkonsistenzen auf der Ebene des Organisationsablaufs generieren, die dem Schulleiter in seiner Rolle als Vermittler, Erklärer der Reform bzw. verlängerter Arm der Schulverwaltung mitangelastet werden. Er erscheint als jemand, der als „verlängerter Arm“ der Schulverwaltung keine verlässlichen innerschulischen Rahmenbedingungen gewährleisten kann. Im Land Brandenburg wirkt sich zudem eine veränderte Lehrerarbeitszeitregelung (Erhöhung auf 28 Stunden) auf die zeitliche Beanspruchung der Schulleiterinnen und Schulleiter insgesamt aus.

Erhöhte schulische Eigenverantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht

Die Interviewpartner/interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter hoben hervor, dass sie hinsichtlich der Verfahren „Neuer Steuerung“ ambivalent eingestellt sind. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind unterschiedlich motiviert, die Wege zur Eigenständigkeit und Verfahren der eigenverantwortlichen Schule zu erproben und mitzugestalten. Sie gehen demzufolge sehr verschieden mit den neu gestellten Aufgaben und Herausforderungen schulischer Autonomie um. Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass die unterschiedlichen Motivationsgrade der Schulleiter den Einstellungen des Kollegiums zu der veränderten Steuerungsphilosophie und einem veränderungsbereiten Schulumfeld insgesamt entsprechen. Der Wunsch nach größerer Autonomie ist nicht überall gleichermaßen ausgeprägt. Dies sei auch dem Umstand geschuldet, dass der Prozess auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Schule und die damit verbundenen Aktivitäten durch parallel zu leistende administrative Anforderungen erschwert werden. Der administrative Aufwand für z. B. eine Fortbildungsmaßnahme, den der Einzelne betreiben müsse, stünde in keinem Verhältnis zu dessen Ertrag. Der bürokratische Aufwand für die Schulen sei einfach zu hoch und die Verwaltungsvorgänge dauerten zu lange. Von Verwaltungstätigkeiten müssten die Schulleitungen entlastet werden, beispielsweise durch zusätzliches Personal in diesem Bereich wie dem Schulverwaltungsassistenten.

Als besonders negativ werden Erfahrungen geschildert, in denen neue rechtliche Bestimmungen die pädagogische Arbeit einschränken. Zum Teil gewinnen Schulleiter, insbesondere aus dem Land Brandenburg, den Eindruck, dass durch neue Verordnungen und Ausführungsbestimmungen eine Rücknahme früher gewährter Freiheiten erfolgt. Hier stehen sich teilweise pädagogische Grundüberzeugungen und die neuen schulrechtlichen Regelungen unversöhnlich gegenüber.

Das individuelle Erleben bzw. Empfinden größerer Autonomie (im Sinn der Verfügbarkeit größerer Gestaltungsspielräume) muss nicht „neuen“ schulrechtlichen Vorgaben geschuldet sein, sondern hängt auch stark mit der Entwicklungsbereitschaft des Kollegiums vor Ort zusammen. Ebenso kann sie das Ergebnis einer historischen Umwälzung (gesamtgesellschaftlicher Kontext) wie dem Mauerfall (Nachwendezeit) sein, die gewissermaßen zusätzlichen Gestaltungswillen „freisetzt“ (betrifft die ostdeutschen Schulleiter aus Brandenburg).

Die positiven Bewertungen der neuen Steuerungskonzepte und dem veränderten Aufgabenprofil der Schulleitung beziehen sich überwiegend auf die Personalkostenbudgetierung, mit der einem potentiellen Unterrichtsausfall besser begegnet werden kann.

Ein differenziertes Bild zeigt sich, wenn es um die Auswahl und Entwicklung schulischen Personals geht. Hier werden die Regelungen zur personellen Eigenständigkeit der Schule höchst unterschiedlich bewertet. Ein Teil der Befragten äußert sich zu den tatsächlichen Möglichkeiten der Personalauswahl sehr positiv und weist daraufhin, dass durch das neugewonnene schulscharfe Personal die begonnenen Schulentwicklungsarbeiten unterstützt werden. Mit Blick auf die personelle Ressourcensteuerung wird wiederum von anderer Seite auf das Problem hingewiesen, dass Personalentwicklungsmaßnahmen nicht bruchlos in das Konzept stärkerer Eigenständigkeit eingeordnet werden können. So würden Schulleiterinnen und Schulleiter bisweilen als Entscheidungsvorbereiter für die Schulverwaltung dienen, ohne selbst die Entscheidung gegenüber den in Frage kommenden Bewerberinnen und Bewerbern, die Mitglieder ihres Lehrerkollegiums sind, verantworten bzw. rechtfertigen zu können.

So sehr auch bestimmte Haltungen zu Verfahren der „Neuen Steuerung“ in den Interviewdaten erkennbar sind, so werden nur höchst selten einzelschulische Erfolgserlebnisse zur Sprache gebracht, die mit den Leitlinien der „Neuen Steuerung“ in Verbindung gebracht werden können. Nur auf diese Weise können sich aber möglicherweise die Konzepte selbst tragen und Teil bestehender Strukturen werden. Demgegenüber erleben sich Schulleiterinnen und Schulleiter als Lehrerin bzw. Lehrer mehrheitlich autonomer als in ihrer Rolle als einzelschulische Führungskraft.

Eine gewisse Skepsis ist bei der der Funktion zentraler Anschlussprüfungen festzustellen. Nach Meinung der Schulleiterinnen bzw. Schulleiter würden diese die Qualität der Schule nicht steigern. Maßnahmen zentraler Qualitätssicherung werden vorwiegend von Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter thematisiert („Leistungskultur“?). Vorwiegend wird eine Rechenschaftspflicht nach innen betrieben, die sich interner Evaluationsinstrumente bedient. Demzufolge fühlen sich Schulleitungen vor allem den schulischen Gremien gegenüber zur Rechenschaft verpflichtet. Auch Ergebnisse aus externen Evaluationen werden überwiegend intern ausgewertet und analysiert.

Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und dem Schulträger

Die Interviewdaten verdeutlichen ein Spannungsverhältnis zwischen schulischer Selbstbestimmung und der Legitimationspflicht nach außen. In diesem Zusammenhang gestaltet sich insbesondere die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht als schwierig. Es zeichnet sich ein Ungleichgewicht in der Wahrnehmung von Rechenschaftspflicht und Führungsverantwortung ab (Bereitschaft zur Rechenschaftspflicht). So würde die Schulaufsicht kurzfristig detaillierteste Auskünfte erfragen, selbst aber nur begrenzt auskunftsfähig sein.

Zusätzlich würden beispielsweise Informationsstände zwischen Schulaufsicht und Schulleitung bezüglich der einzelnen Schule nicht übereinstimmen und eine fortlaufende Abstimmung erschweren. Hier stellt sich insbesondere die Frage, wie effektiv nicht nur die schulische Arbeit, sondern auch die Arbeit der Schulverwaltung nachvollzogen werden kann. Eine hohe personelle Fluktuation in der Schulverwaltung würde zudem die Kommunikation über den Entwicklungsstand und die primären Entwicklungsziele der Schule erschweren. Ferner werden einheitliche Formulare als wünschenswert erachtet, die einen flexiblen, vereinfachten Umgang mit administrativen Aufgaben ermöglicht.

Die Zusammenarbeit mit dem Schulträger gestaltet sich in einem Fall äußerst intensiv, da große Um- bzw. Ausbauten vorgenommen werden mussten, die eine fortwährende Koordinierung der Baumaßnahmen betrafen, die auch Schulen in der unmittelbaren Nachbarschaft (Schulstraße) betrafen. Spezifische, positive Erfahrungen bezüglich der Zusammenarbeit mit dem Schulträger werden von einem Schulleiter im

Hinblick auf die Unterstützung des Schulträgers bei schulischen Anbaumaßnahmen eindrücklich geschildert.

Unterstützungs- und Beratungssysteme

Die interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter vertreten abweichende Auffassungen darüber, ob die Fortbildung schulformbezogen oder vielmehr schulspezifisch ausgerichtet sein soll. Oftmals können sich die Schulleiter kleinerer Schulformen die Erfahrungswerte größerer Schulformen zu Eigen machen. Andere wiederum betonen die eindimensionale inhaltliche Ausrichtung der Fortbildung an den Problemlagen und Spezifika der in der Fortbildung zahlenmäßig stärksten vertretenen Schulform.

Hinsichtlich der Fortbildungen durch die jeweiligen Landesinstitute äußern sich die Schulleiterinnen und Schulleiter z.T. sehr kritisch, während Fortbildungen, die aus dem eigenen Fortbildungsbudget finanziert und von schulexternen Coaches durchgeführt werden, mehr positive Zustimmung erfahren.

Dem Leitungsverständnis der Schulleiterinnen und Schulleiter nach zu urteilen, müssten bestimmte personelle (Sekretariat) und sächliche Ressourcen (technische Ausstattung) vorhanden sein, damit sie in ihrer Rolle als schulische Führungskraft „heimisch“ werden können.

Vom Gestalter zum Verwalter

Kritisch wird in einem Interview angemerkt, dass keinerlei übergreifende Systematik bei der Flut von entwicklungsfördernden Konzepten zu verzeichnen sei, gewissermaßen eine „Konzeptlosigkeit“ angesichts der Vielzahl von Konzepten zu konstatieren sei, welche die Schulen erstellen müssen. Die Entwicklungsaufgabe degeneriert damit zur administrativen Pflichtübung. Zudem belasten Schulleiter jene Pflichtübungen, die nicht zu einem sichtbaren bzw. vorzeigbarem Ergebnis führen.

Organisationsebene

Organisationskultur

Oft wird die Kultur einer Schule insofern betont, als das der pädagogische Geist respektive der Umgang mit- und untereinander stark von denen in der Klasse oder auf dem Schulhof gezeigten Verhaltensweisen der Schüler oder Lehr-Lernbeziehungen abhängen. Ferner wird darauf verwiesen, dass durch bildungspolitische Neuerungen auch bisherige Rollenverständnisse hinterfragt werden, die sich unmittelbar auf die Kultur einer Organisation auswirken.

„Kulturelle Veränderungen durchzudrücken kosten wahnsinnig viel mentale Energie. Hierbei müssen insbesondere neue Bilder justiert werden (R.)“.

So vermitteln die Interviewdaten auch den Eindruck, dass die Erzeugung eines gemeinschaftlichen Blickes auf die Schule entlastend wirke. Jedoch muss zugleich konstatiert werden, dass von einigen Ausnahmen abgesehen, überwiegend bei Planungs- und Abstimmungsfragen zwischen Lehrern und der Schulleitung kooperiert wird. Eine inhaltliche auf die gemeinsame Durchführung oder die Evaluation von Unterricht gerichtete Kooperation findet nur in Ausnahmen, tendenziell gar nicht statt.

Organisations- und Führungsstruktur

Während die Bereitschaft, Führung zu delegieren, an Gymnasien aufgrund ihrer Größe und Komplexität notwendig erscheint, ist damit jedoch keinerlei Aussage darüber getroffen, ob der Umgang mit erweiterter

Entscheidungsverantwortung auch problemloser erfolgt. Vielmehr verhält es sich so, dass die Schulleiterin bzw. der Schulleiter eines Gymnasiums den neugewonnenen Handlungsspielraum, z. B. eines Fachvorsitzenden, durch seine Präsenz zusätzlich legitimieren bzw. selbst Aufgaben verteilen muss, weil nur er dazu arbeitsrechtlich befugt ist. Schulleiterinnen und Schulleiter scheinen des Weiteren eher bereit zu sein, Verantwortung abzugeben bzw. Führung zu delegieren, wenn es der Erreichung einer übergeordneten Zielstellung dient (pädagogisches Leitbild/Motto der Schule). Zusätzlich ist eine Klärung des Rollenverständnisses nötig, wenn die Verantwortung des mittleren Managements in der Schule dauerhaft gestärkt werden soll. Auch zieht die Verteilung von Führungsaufgaben eine Nachqualifizierung der ausgewählten Lehrkräfte nach sich. Weiterhin auffällig ist, dass durch die „neuartige“ Auslegung einer vermeintlich ausbuchstabilen Funktionsstelle zusätzliche Gestaltungsspielräume generiert werden können (dies scheint im Ermessen der jeweiligen Schulleiterin bzw. des jeweiligen Schulleiters zu liegen). Auch im Auslassen bestimmter Vorgaben können überhaupt erst bestimmte Handlungsspielräume aufrechterhalten werden (handlungsfähig bleiben) und begonnene Entwicklungsaktivitäten weitergeführt werden. Festzuhalten bleibt, dass die strukturelle Ausdifferenzierung von schulischer Führung in unterschiedlicher Intensität und unterschiedliche Form verläuft.

„Strukturelle Lösungen sorgen dafür, dass Personen nicht einfach so kaltgestellt werden, indem man sie aus der Gruppe herauswählt.“ (Gymnasialschulleiter NRW)

Wegen der gestiegenen Beanspruchung der Schulleitungen und der vielen Neuerungen ist dem Urteil der befragten Schulleiter zufolge eine selektive Inanspruchnahme von Lehrkräften zu verzeichnen, die sich auf ein bestimmtes Thema oder aber die Umsetzung eines bestimmten Steuerungsinstruments spezialisiert haben. Selten jedoch können eben jene Lehrkräfte auf adäquate Weise für ihr zusätzlich erbrachtes Führungengagement belohnt werden. Hierzu lägen laut Aussage der interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter keine ausreichenden Anrechnungstatbestände vor, z. B. die Gewährung von Ermäßigungsstunden. Betonen Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien stärker die Strukturen, die Möglichkeiten zur Intervention im Falle einer Krise bieten, weisen Schulleiterinnen und Schulleiter an Grundschulen eine Gesprächskultur auf, in der Probleme intensiv miteinander besprochen werden können und die direkte Hilfestellung in den Vordergrund stellen. Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien steuern über Gremien, Schulleiterinnen und Schulleiter an Grundschulen hingegen über Gelegenheitsstrukturen der Kommunikation (insbesondere an sehr kleinen, ländlichen Grundschulen), die eine Gremienbildung nur bedingt zweckmäßig erscheinen lässt.

Organisationsmitglieder

Ein Schulleiter führte an, dass er bereits im Vorfeld des Antritts seiner Schulleiterstelle darauf geachtet hat, ob eine Passungsgenauigkeit zwischen ihm als Individuum und der in Frage kommenden Schule besteht. Er legte für die Passungsgenauigkeit eine Liste von Kriterien zugrunde. Auch bei der Auswahl von Lehrkräften für seine Schule ist ihm in erster Linie wichtig, ob die betreffende Person zur Schule und dessen Team passt.

Organisationwissen

Das Wissen um die Organisation kann be- aber auch entlastend wirken. Als Moment der Entlastung werden ausreichende Kenntnisse um den Stand und das Innenleben der eigenen Schule bezeichnet. Was die Generierung datengestützten Wissens angeht, so werden Daten, welche die Schule selbst generiert hat (im Sinn einer Selbstevaluation) den Informationen, die aus externer Evaluation resultieren, vorgezogen.

Individualebene

Entlastungsmomente

Das Erteilen von Unterricht stellt fallübergreifend das zentrale Entlastungsmoment dar, als eine Form des Kompetenzerlebens und einer übersichtlichen Sozialbeziehung mit einem Ergebnis, das nur auf den lehrenden Pädagogen bezogen werden kann und durch nichts verstellt bzw. unterbrochen wird (bestätigt der Befund der quantitativen Analyse). Demzufolge verteidigen die befragten Schulleiter auch ihren Unterricht. Selbstkritisch wird vereinzelt geäußert, dass Schulleiter alles allein machen wollten, auch in Unterrichtsbereichen bzw. Fächern, in denen sie nicht über die hinreichende Beratungskompetenz verfügten. Diese pädagogische Einsicht führt in einem Fall zu einer Abgabe von Entscheidungskompetenz. Andere wiederum betonen die Delegation von Führung als entlastungsförderlich, weil sie dadurch Zeit sparen für die Ausübung anderer Tätigkeiten. Vereinzelt werden auch private Unterstützungs- und Entlastungssysteme sowie -strategien angesprochen (der Partner, Urlaub, ein schulfreier Tag, Sport).

Belastungsmomente

Die gering ausgeprägte Arbeitszufriedenheit kann sich auf das Belastungsempfinden von Schulleiterinnen und Schulleitern auswirken. Hierbei kommt es darauf an, ob man sich selbst für die gestaltbaren Prozesse an einer Schule noch begeistern kann oder die Tätigkeit ausschließlich weiterführt, um seine Pensionsansprüche nicht zu verlieren. Im Umkehrschluss führt eine fachliche Überforderung, wie z. B. der Umgang mit gestiegenen und komplexeren administrativen Vorgängen zu vermehrtem Belastungsempfinden. Die Einsamkeit der Führungsposition und die damit verbundene Distanznahme gegenüber dem Kollegium wirken sich in einigen Fällen ebenfalls auf das individuelle Belastungsempfinden aus.

Führungswissen

Das Führungswissen scheint nicht vorrangig durch Studiengänge, sondern durch das in der beruflichen Praxis erworbene Sonderwissen (z.B. Mentorenbeziehung) vermittelt worden zu sein. Vorerfahrungen und das Wissen um bestimmte Kompetenzen erleichtern die Übernahme bestimmter Tätigkeiten, die man zudem gerne ausübt.

Übernahme von Führungsverantwortung

Es ist sehr auffällig, dass in der Regel dort Verantwortung übernommen wird respektive eine gewisse Entscheidungsbereitschaft attestiert werden kann, wo es um das Verteidigen eigener pädagogischer Grundsätze geht. Diese pädagogische Grundüberzeugung ist aber nicht der beruflichen Biographie geschuldet, sondern auch der eigenen Schülerbiographie. In beiden Fällen grenzen sich Schulleiterinnen und Schulleiter von pädagogischen Konzeptionen ab, die sie als sehr negativ erlebt haben. Hierzu zählen auch pädagogische „Erweckungserlebnisse“, die das pädagogische Wertesystem der Schulleiterin bzw. des Schulleiters maßgeblich geprägt haben, Erlebnisse, die über die Art des Führungsstils bzw. des Führungsanspruchs wie auch den individuellen Veränderungswillen mitentscheidend sind.

Führungsstil und Führungsverhalten

Zu unterscheiden ist ferner zwischen einem kontextsensitivem Führungsverhalten, das durch Wissen um den Kontext gekennzeichnet ist, das bei der jeweiligen Entscheidungsfindung berücksichtigt wird sowie einem kontextabhängigem Führen, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass die Rahmenbedingungen das zumeist reaktive Handeln der Schulleiter in hohem Maße beeinflussen bzw. diktieren. Das Datenmaterial

lässt keine Rückschlüsse zu, inwieweit Schulleiterinnen und Schulleiter einen Führungsstilmix praktizieren im Wissen um veränderbare und nicht veränderbare Handlungskontexte.

Pädagogische „Unterlassungssünden“

Als besonders belastend wird die permanente Beschäftigung mit der Einhaltung der Unterrichts- und Betreuungsgarantie angesehen. Jemandem (in größerem Maßstab) in pädagogischer Weise nicht gerecht werden zu können, indem man nicht entscheidend bzw. rechtzeitig genug in dessen Lebens- und Bildungsverlauf eingreifen kann, wird als große psychische Belastung wahrgenommen. In diesem Zusammenhang wird auch die zunehmende Klagebereitschaft von Elternseite thematisiert, die nicht direkt ausgetragen wird, sondern über die Bildungsverwaltung an die Schulleitung herangetragen wird und einen zusätzlich administrativen Aufwand bedeutet (Stichwort: Berichtspflicht, Stellungnahme, Rechenschaftspflicht).

Fazit

Die in dieser qualitativen Teilstudie befragten Schulleiterinnen und Schulleiter haben sich offensichtlich noch keine bzw. eher keine detaillierten Gedanken neuen Steuerungsansatz der eigenverantwortlichen Schule gemacht und die daraus resultierenden Folgen für ihr Handeln gebildet. Die Äußerungen sind eher punktuell und zurückhaltend. In den Meinungen und Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter spiegelt sich wieder, dass die zukünftige Rolle der Schulleitung noch nicht hinreichend festgelegt ist. Mehrmals wird in den Interviews darauf hingewiesen, erst am Anfang von Entwicklungsprozessen zu stehen, die es zu beobachten gilt. Auch wird von Schulleitungsseite auf die Vermischung und Verflechtung von Tätigkeiten, die sich teilweise ergeben, hingewiesen. Gerne gäbe es stärker sichtbare Tätigkeiten, aber auch unsichtbare Tätigkeiten, die sich nebenher ergeben. Die tätigkeitsspezifische Auflistung hat, von einer Ausnahme abgesehen, den Schulleiterinnen und Schulleitern durchaus Schwierigkeiten bereitet.

Insgesamt ist eine gewisse Verunsicherung hinsichtlich der gegenwärtigen Tätigkeiten und der sich abzeichnenden Rolle der Schulleitung zu spüren. So zeigen sich beispielsweise manche Schulleiter unsicher, Aktivitäten bestimmten Tätigkeitsfeldern zuzuordnen. Dies ist auch ablesbar an der zögerlichen Einordnung der zurückgemeldeten Wochenarbeitszeiten. Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass saisonal- wie kontextbedingt bestimmte Aufgaben und damit bestimmte Tätigkeiten vermehrt anfallen.

Auch der permanente Rollenwechsel erschwert die eindeutige Zuordnung von Tätigkeiten zu den idealtypischen, empirisch fundierten Tätigkeitsfeldern von Schulleitungshandeln. Die Aussagen der Befragten lassen vermuten, dass ein konsistentes Rollenverständnis von Schulleitung im Kontext „Neuer Steuerung“ nicht vorhanden ist oder als nicht vollständig und wenig transparent wahrgenommen wird. So meint ein Großteil der Befragten in den Handlungsfeldern „Neuer Steuerung“ keine Neuerungen ihrer eigenen Haltung gegenüber dem Kollegium zu sehen. Es lassen sich daher kaum einzelne Bezeichnungen oder Darstellungen finden, in denen konkrete Auswirkungen der neuen Steuerungsansätze auf die berufliche Tätigkeit als Schulleiterin bzw. Schulleiter präzise beschrieben würden, es sei denn, sie sind bereits in ihrer Schulleiterausbildung für die „neuen“ Handlungsfelder sensibilisiert worden.

Klar scheint jedoch, dass die unterrichtsbezogene Führung stark mit der Ausübung des eigenen Unterrichts zusammenhängt. Eingehend wird dabei die pädagogische Vorbildfunktion und Fähigkeit zur Selbstkritik thematisiert, die man als Schulleiterin bzw. Schulleiter einnehmen müsse, wenn man für sich selbst das Recht in Anspruch nimmt, den Unterricht eines Kollegen zu besuchen. Es wird deutlich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien größtenteils entweder anlassbezogen den Unterricht besuchen

(Beförderung, dienstliche Beurteilung) oder den Unterricht von Referendaren besuchen um diesen Feedback zu geben.

Ebenso deuten manche Antworten daraufhin, dass die Einbeziehung von Eltern und Schülerschaft zur Festigung der Organisationsarchitektur beiträgt und daher konstantes Zuhören erforderlich macht. Sieht man von Ausnahmen ab, so vermitteln die Interviews aber den Eindruck einer nur geringen Einbindung der Elternschaft in schulinterne Entscheidungsgremien.

Deutungswissen, das auf die systemischen Zusammenhänge verschiedener Handlungskontexte verweist, wird von Schulleitungsseite nicht thematisiert. Nur vereinzelt lassen sich Hinweise darauf finden, dass Schulleiter eine Form des „systemleadership“ praktizieren, d.h. sie eine Vernetzung mit Nachbarschulen oder aber vorgelagerten Bildungsbereichen (Frühkindlicher Bereich) betreiben. Sie betreiben eher eine „leadership nach innen“, indem sie ihren analytischen Blick auf die schulischen, fachbereichs- und fachgruppenbezogenen wie auch individuelle Ziel- und Entwicklungsvorstellungen von Unterrichtsorganisation und -durchführung richten.

Probleme, die bei der schülerbezogenen Arbeit im Klassenzimmer entstehen, kommen von Seiten der Schulleitung eine große Bedeutung zu, da sie eine systemische Unruhe in der Organisation Schule verursachen und die pädagogische Kultur einer Schule maßgeblich mitbestimmen.

Die Zusammensetzung der Eltern und Schülerschaft sowie des Kollegiums (Alter der Lehrkräfte, Anteil der Referendare) ist entscheidend dafür, in welchem Umfang unterrichtsbezogene Führung erfolgen kann und muss. Ebenso kann die besondere Qualifikation eines Kollegen die Abgabe einer Aufgabe nahelegen.

Insgesamt betonen Schulleiter die Kleinschrittigkeit von Tätigkeiten, von denen sie zudem oftmals nicht wissen oder abschätzen können, ob diese einen „Impact“ haben werden. Besondere Aufmerksamkeit wird den verpflichtenden Tätigkeiten zuteil, die das operative Alltagsgeschäft dominieren würden. Weiterhin wird in den Interviews erkennbar, dass unterschiedliche Bewertungsmuster bezüglich dessen, was ein Schulleiter selbst machen muss, existieren, die sich auch auf die Bereitschaft zur Delegation auswirken. Die Schaffung neuer pädagogischer Freiräume durchzieht eine Vielzahl von Tätigkeitsfeldern (eine Art Autonomieleitern), beispielsweise durch die Abweichungen in der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung (schulinterne Curricula, Variation in den Stundentafeln).

Angesichts der Tatsache, dass die Auswahl der Schulleiterinnen und Schulleiter mehrere Bundesländer umfasst, deuten die Antworten nicht auf eine Sonderrolle (im Sinn eines Vorreiters) eines bestimmten Bundeslandes oder aber Schulform hin.

Das Stichwort „Schulautonomie“ als ein Ansatz der Neuen Steuerungsphilosophie ist im Hinblick auf die damit verbundenen Umsetzungsstrategien nicht durchgehend positiv besetzt. So wird nach „mehr Kontinuität für die Schulen“, aber auch nach einer besseren Abstimmung der verschiedenen bereits eingeleiteten Reformen verlangt. Auffällig war, dass es Schulleiterinnen und Schulleitern sichtlich schwerfiel zwischen einzelnen Gebieten schulischen Handelns zu unterscheiden und damit auch eine Einschätzung zum Ausprägungsgrad handlungsfeldbezogener Entscheidungsspielräume vorzunehmen.

II.1.2.4. *Forschungsphase: Triangulation*

Welche quantitativen Befunde können durch qualitative Befunde gestützt bzw. erklärt werden?

Einflussfaktoren von Schulleitungshandeln

Schulformübergreifend wurde sichtbar, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter das Erteilen von Unterricht als streckenweise entlastend wahrnehmen und sie hier am ehesten die Balance zwischen zeitlichem Aufwand und individuellem Beanspruchungsempfinden gewahrt sehen. Es hat den Anschein, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter in seiner oder ihrer Funktion als Lehrkraft auf direktem Wege Anerkennung und Kompetenzerleben erfahren kann, beispielsweise durch die sichtbaren Ergebnisse einer gegebenen Stunde oder aber durch das Lob der Eltern von Schülern.

Die Größe einer Organisation und die damit einhergehende Komplexität beeinflusst das Schulleitungshandeln insofern, als das in größeren Organisationseinheiten eine stärkere schulstrukturelle Ausdifferenzierung zu beobachten ist (durch die Einrichtung von Gremien), hingegen in kleineren Schulen verstärkt über einen direkt betriebenen Erfahrungsaustausch hergestellt wird.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter betonten zudem die Gleichzeitigkeit von Tätigkeiten zur Zielerreichung und stellen in den Interviews den zunehmenden Umfang konzeptioneller wie strategischer Arbeiten heraus, die sich äußerst ressourcenintensiv gestalten und den Zeitdruck dementsprechend verschärfen. Auch gingen die Schulleiterinnen und Schulleiter in diesem Zusammenhang auf die Kleinschrittigkeit von Tätigkeiten ein, bei deren Ausübung zudem nicht ersichtlich wird, ob sie einen Einfluss haben werden.

Gleichwohl konnte aufgrund der Prioritäten der Zielsetzung gezeigt werden, dass insbesondere im Hinblick auf eine avisierte Schulentwicklung eine Vielzahl von Maßnahmen zusammen erfolgen müssen. Diese wiederum machen die Anleitung wie auch Moderation interner Kommunikations- und Interaktionsprozesse durch die Schulleitung erforderlich. Eine Aufgabe, die gewissermaßen quer zu allen Tätigkeitsfeldern verläuft. Hier wurde der Widerspruch zwischen Handlungsprioritäten und tatsächlicher Zeitaufwendung in den einzelnen Tätigkeitsfeldern, auf den die quantitativen Befunde verwiesen haben, erklärt. Ergänzend weisen die qualitativen Interviews in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die dafür erforderlichen Voraussetzungen – qualifizierte und verantwortungsbewusste Schulleitungen sowie eine auf die Selbstständigkeit von Schulen eingestellte Schulverwaltung – erfüllt sein müssen, um solche konzeptuellen und strategischen Aufgaben bewältigen zu können.

Eine zumindest plausible Erklärung für den quantitativen Befund, dass Schulleiterinnen und Schulleiter an Gymnasien wie Grundschulen eher weniger Zeit für Organisationsentwicklung aufbringen, liefern die qualitativen Befunde insofern, als das sie auf die zahlreichen wie zeitlich aufwendigen Klärungen und Begründungen neuer Zuständigkeiten im Zuge schulinterner Restrukturierungsmaßnahmen verweisen. Soweit Erfahrungen berichtet werden, wurde darauf hingewiesen, dass die notwendigen gesetzlichen und strukturellen Voraussetzungen zum adäquaten Einsatz von erweiterter schulischer Eigenverantwortung fehlten. Als beeinträchtigend erwiesen sich zudem die Instabilität der Organisation (Fluktuation des Lehrpersonals) und die traditionelle Praxis des jeweils zuständigen Schulamts und des zuständigen Schulträgers, deren Denken und Handeln nicht auf die erweiterte schulische Eigenverantwortung ausgerichtet sind. Vereinzelt wurde gleichwohl auch von negativen Erfahrungen berichtet. Dabei kamen sowohl Unstimmigkeiten zwischen Schulamt und dem jeweiligen Landesministerium als auch zwischen Schulamt und einzelnen Schulen bzw. Schulleitungen zur Sprache.

Die große zeitliche Beanspruchung durch Verwaltungsaktivitäten wurden insofern durch die qualitativen Befunde erklärt, als das Schulleiterinnen und Schulleiter mehrheitlich zum Ausdruck bringen, dass manche Verwaltungsaufgaben schlicht nicht delegiert werden können, da qualifiziertes Verwaltungspersonal fehlt.

Prononcierter als dies in den quantitativen Befunden zum Ausdruck kommen kann, gaben die Schulleiterinnen und Schulleiter in den Interviews an, vorzugsweise Tätigkeiten auszuüben, die ihnen liegen, für die sie gewissermaßen die nötigen Kompetenzen und Qualifikationen mitbringen. Hinsichtlich bestimmter Tätigkeitsfelder sind die Schulleiterinnen und Schulleiter unsicher, welche Handlungsoptionen ihnen zur Verfügung stehen bzw. welche besonders erfolgversprechend im Sinn einer mittel- bis langfristigen Zielerreichung sind. Auffällig ist hierbei, dass es einigen Schulleiterinnen und Schulleitern erkennbar schwerfällt, zwischen einzelnen Gebieten schulischen Handelns zu unterscheiden bzw. anzugeben, welche Handlungsspielräume sie in den unterschiedlichen schulischen Handlungsfeldern gegeben sehen. So führt eine nicht gesicherte personelle Grundausrüstung nicht nur, wie die quantitativen Befunde nahelegen, zu vermehrtem Belastungsempfinden, sondern stellt möglicherweise aus Sicht der Schulleiterin bzw. des Schulleiters auch eine Handlungsbarriere für angestrebte Personalentwicklungsaktivitäten dar.

Einflussfaktoren von Schulleiterbe- wie auch entlastung

Individuelles Belastungserleben im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld der Organisationsentwicklung kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass im Zuge schulinterner Restrukturierungsmaßnahmen aufwendige (Er-)Klärungen und Begründungen neuer Zuständigkeiten (z.B. Übertragung von Leitungsaufgaben) notwendig sind. Die dadurch resultierenden neuen Kooperations- wie Abstimmungsgebote zwischen Funktionsstelleninhabern und Lehrkräften können im Schulalltag zu Organisationsmängeln und Konflikten führen bzw. teilweise nur mit erheblichen Reibungsverlusten organisiert und vorangetrieben werden. Die wenige Zeit, die auf dieses Tätigkeitsfeld verwendet werden kann, muss daher zunächst in die Schaffung adäquater Bedingungen für die innerschulisch zu regelnde Aufgabenverteilung und -delegation investiert werden. Die Gremien und Gruppen müssen sich erst einmal neu definieren und ihren Platz im Organisationsgefüge finden. Insbesondere in den Gremien und Gruppen, wo immer noch Hierarchien gewünscht sind, muss die Schulleiterin oder der Schulleiter in seiner bzw. ihrer anweisenden Funktion weiterhin präsent sein. Aus Sicht der Schulleitungen stellen die Delegation von Verantwortung sowie die Gewährleistung von Verlässlichkeit und Transparenz bei pädagogischen Entscheidungen ständige Herausforderungen dar. Hilfreich hierbei sind vertragliche Regelungen und Vereinbarungen sowie ausreichende Kenntnisse aller Beteiligten über die konkreten Möglichkeiten und Grenzen ihrer schulinternen Entscheidungsspielräume. Die rechtlichen Regelungen zur eigenverantwortlichen Schule sind stark auf die Verantwortung des Schulleiters bzw. der Schulleitung zugeschnitten. Dies birgt die Gefahr, dass trotz verstärkter Aufgabenverteilung, neuen Leitungsmodellen und Steuergruppen, das nicht leitende schulische Personal sich nicht hinreichend verantwortlich fühlt und nicht aktiv in die Schulentwicklung einbezogen werden kann. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass nur ein Teil der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter in der Lage war, sich zur Entwicklung innerschulischer Mitwirkungs- und Entscheidungsstrukturen zu äußern.

Das Fehlen von Planungssicherheit im Hinblick auf die personelle Grundausrüstung, beispielsweise durch nicht besetzte Funktionsstellen oder aber Fluktuationen in der personellen wie sachlichen Ausstattung, führte zu einem vermehrten Belastungsempfinden. Die Schulleiterinnen und Schulleiter verwenden demzufolge einen Großteil ihrer zeitlichen Ressourcen auf das Finden von Zwischenlösungen, die sich Tag für Tag abwechseln. Einzelne Schulleiterinnen und Schulleiter wiesen eindringlich auf kontraproduktive Entwicklungen im Rahmen der intendierten eigenverantwortlichen Schule hin, wie sie etwa dann gegeben seien, wenn nicht genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, sich in die neue Rolle und damit verbundene Zuständigkeit einzufinden.

Das tätigkeitfeldbezogene Entlastungserleben erklärt sich aus dem Umstand, dass für eine großflächigere Delegation von Aufgaben das hierfür geschulte Personal an den Schulen nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist. Dies gilt in besonderer Weise für die gestiegenen Anforderungen in den Verwaltungs- und

Organisationsaufgaben (Personalentwicklung), die gewissermaßen der Fähigkeiten eines Projektmanagementassistenten bedürfen. Auch gehen die für die Fachleitungstätigkeit notwendigen hohen fachlichen und pädagogischen Qualifikationen nicht immer mit hinreichenden Organisations- und Führungsqualitäten der Funktionsstellenträger einher. Es fällt den Schulleiterinnen und Schulleitern bisweilen sehr schwer, einen Teil ihres Personals seinen Fähigkeiten entsprechend einzusetzen. Die Interviewdaten verweisen darauf, dass die Delegationsbereitschaft höchst unterschiedlich ausgeprägt ist.

Berichtenswert erscheint die Art des Belastungserlebens zu sein, die aus dem fehlenden Wissen um den Zustand der Organisation und seiner Mitglieder hervorgeht (vor allem unterlassene bzw. ausgebliebene Formen der Wertschätzung für das Kollegium werden hierbei als Belastung empfunden). In diesem Zusammenhang muss ein Gymnasialleiter oftmals die Anerkennung des einzelnen Mitarbeiters organisieren, während der Grundschulleiter eher in der Lage ist, den wenigen Kollegen seine Wertschätzung in informellen Gesprächsrunden auszudrücken.

Welche qualitativen Befunde stehen quantitativen Befunden entgegen?

Eine klare und funktionierende Organisationsstruktur sowie eine tragfähige Kommunikationsstruktur führen zu einer stärkeren Bereitschaft aller Beteiligten und zur Nutzung der erweiterten schulinternen Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten. Die Entwicklung der Organisation Schule ist aus der Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter insbesondere durch die Wirksamkeit schulischer Gremien geprägt. Trotz des quantitativen Befundes, dass eine Verteilung von Aufgaben im Sinn einer delegativen Führung belastungsmindernd wirkt, sieht sich in den Interviews die überwiegende Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht in der Lage dazu, sich zur Entwicklung innerschulischer Mitwirkungs- und Entscheidungsstrukturen zu äußern. Sie zeichnen dabei ein insgesamt eher ambivalentes Bild der wahrgenommenen Effektivität neu geschaffener Strukturen und äußern teilweise Bedenken hinsichtlich der Anpassungsfähigkeit ihrer eigenen Institution. Soweit Erfahrungen mit der innerschulischen Erweiterung schulischer Selbständigkeit berichtet werden, steht die Erweiterung von Gremienstrukturen und die Tätigkeit einzelner Gremien im Vordergrund. Während die Schulleiterinnen und Schulleiter die Frage nach der Einrichtung von Gremien übereinstimmend bejahen, wird aber nur zum Teil auf positive, wenngleich nicht in jedem Falle umfangreiche Erfahrungen verwiesen. Ebenso sind einzelne Stimmen zu verzeichnen, die aussagen, dass ihre Schule bereits über genügend Gremien verfüge und es daher ausreiche mit den bestehenden Gremien zu arbeiten.

Als notwendige Voraussetzungen für den Erfolg des Transfers von Kernelementen der neuen Steuerung erachten die Befragten vor allem die Klärung der rechtlichen Voraussetzungen, ausreichende Fortbildungsmaßnahmen (für Schulleitungen, Mitglieder des Lehrerrats und Schulsekretärinnen), die Bereitschaft aller Beteiligten zur Nutzung der Möglichkeiten und schließlich den tatsächlichen Abbau von Außensteuerung. Als übertragenswert erscheinen insbesondere die Regelungen in den Bereichen „Personalrechtliche Befugnisse“ sowie „Personal- und Sachmittel“. Bei den Schulleiterinnen und Schulleitern überwiegt somit ein eher ambivalentes Urteil über die Handlungsspielräume der Schulen. Positiv wird auf die Freiheit der Schulen im Bereich der Personalkostenbudgetierung verwiesen. Der Übertragung von Personalmitteln auf die Schulen stehen die Schulleiterinnen und Schulleiter grundsätzlich weit überwiegend sehr aufgeschlossen gegenüber. Dieses Urteil geht konform mit dem Tenor der Antworten auf die Frage, welche konkreten Erfahrungen die Befragten in diesem Bereich gemacht haben: Die erweiterten Handlungsmöglichkeiten der Schule (rascher und bedarfsgerechter Einkauf von Lehrleistungen vor Ort, sei es durch Aufstockung, sei es durch Einstellung von Honorarkräften) tragen demnach dazu bei, dass sich die Qualität der schulischen Arbeit erhöht.

Im Unterschied zur quantitativen Befragung ist bei der qualitativen Befragung zu den Tätigkeits- und Beanspruchungsprofilen kein deutliches Gesamtprofil erkennbar – unbeschadet dezidierter Urteile einzelner Befragter zu zentralen Problemen des Schulwesens und ihrer Lösung. Das Spektrum der Meinungen reicht von der Fluktuation des Personals über die Kritik an immer wieder neuen Veränderungen bis hin zur Unzufriedenheit mit den finanziellen Möglichkeiten zur Unterstützung der Schulen. Entsprechend vielfältig sind auch die vorgeschlagenen Lösungen, wobei zwei Sachverhalte ins Auge fallen. Einerseits gehen nur wenige Lösungsvorschläge der Schulleiterinnen und Schulleiter auf Fragen der Umsetzung neuer Anforderungsprofile ein. Andererseits spricht sich aber ein Großteil der Befragten ausdrücklich für Kernelemente der Neuen Steuerung als Ansatz zur Lösung gravierender Systemprobleme aus.

Aussagen zu einer wahrgenommenen Effektivität neu geschaffener Strukturen sind sehr selten. Eine Bezugnahme von Seiten der Schulleiterinnen und Schulleiter auf den bisherigen Entwicklungsprozess, z. B. im Verhältnis zu dessen Ausgangspunkt, erfolgte nicht. Dies gilt auch für die Reflexion prospektiver Entwicklungstendenzen. Dem deutlich vermehrten Einsatz von Instrumenten der Qualitätssteuerung steht anscheinend eine bisher eher unsystematisch betriebene Auseinandersetzung in den Schulen entgegen.

Unterstützungsleistungen für Schulleitungshandeln als offene Frage

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen bleibt die Frage offen, ob überhaupt alle Handlungsspielräume von den Schulen konsequent bzw. ob nicht vielmehr die Spielräume von den einzelnen Schulen unterschiedlich genutzt würden; und dies gegebenenfalls auf Unterschiede in der Kompetenz der Schulleitungen zurückgeführt werden kann. Bei der Frage nach dem zusätzlichen Unterstützungsbedarf für Schulen mit erweiterter Selbstständigkeit wird vor allem die Schulleitungsfortbildung angesprochen, wobei inhaltlich die Themen „Dienst- und Arbeitsrecht“ sowie „Schulmanagement/Finanz- und Ressourcenmanagement“ im Vordergrund stehen. Darüber hinaus findet der Fortbildungsbedarf bei Steuergruppen und im Bereich der Schulsekretariate mehrfach Erwähnung. Ein weiteres Stichwort ist die von den Schulen selbst zu intensivierende Netzwerkarbeit. Das Spektrum der Antworten auf die Frage nach den präferierten Anbietern zusätzlicher Unterstützungsleistungen für Schulen mit erweiterter Selbstständigkeit ist breit. Eher marktwirtschaftliche Modelle stehen dabei neben Modellen, die in erster Linie den Staat in die Pflicht nehmen, insbesondere das Ministerium und die Infrastruktur staatlicher Fortbildung.

Bei dieser Gelegenheit werden häufiger Qualitätsaspekte der Fortbildung erörtert, wobei einerseits wissenschaftliche Unterstützung eingefordert, andererseits aber auch die notwendige Praxisbezogenheit der Veranstaltungen reklamiert wird. Es fällt auf, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter bei dieser Gelegenheit nur in Ausnahmefällen das staatliche Schulamt explizit als einen von ihnen favorisierten Anbieter für zusätzliche Unterstützungsleistungen benennen.

II.1.3. Zusammenfassung

Die mehrperspektivisch und multimethodisch angelegte SHaRP-Studie konnte zeigen, dass auf der Ebene des Schulleitungshandelns keine uniforme und mechanische Adoption zentraler Steuerungsimpulse erfolgt, sondern lokale Bedingungen, individuelle Handlungslogiken sowie kooperative und interaktive Bewältigungsprozesse stärker Berücksichtigung finden müssen. SHaRP zeigte ferner, dass sich die Entlastung bei administrativen Aufgaben sowie verteilte Führungsstrukturen auszahlen. Diese Faktoren können eine produktive Nutzung freier Kapazitäten insbesondere für die individualisierte Unterstützung der Lehrkräfte und für gestalterische Aufgaben (mit-)ermöglichen. Ebenso wird erkennbar, dass ein gewissermaßen gesunder Druck von unten in Form innovationsbereiter Lehrkräfte eine größere Beanspruchung von Schulleitungsaktivitäten im Bereich der Organisationsführung und -entwicklung nach sich zieht. Mit der diffe-

renzierten Betrachtung von person- wie situationsbedingten Belastungsfaktoren und Entlastungsquellen findet durch die SHaRP-Studie die empirische Schulleitungsforschung endlich Anschluss an etablierte Strömungen der Lehrerbelastungsforschung (vgl. Klusmann et al. 2006; Böhm-Kasper 2004; Schaar-schmidt 2001). Zudem wird der Blick für die notwendige Qualifizierung von Führungskräften für die professionelle Ausübung der Leitungsfunktion (auch bei der datengestützten Schulentwicklung) geschärft. Im Sinn einer gesundheitspsychologischen Prävention richtet SHaRP auch das empirische Augenmerk auf die Selbstüberforderungstendenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter, die neben den strukturellen Zumutungen im Hinblick auf das Belastungsempfinden identifiziert werden konnten. Mit SHaRP liegen eine Reihe differentieller Analysen und Befunde zur Frage „Was passiert im Anschluss an Steuerungsimpulse?“ vor. Indem durch die konzeptuelle Verschränkung des quantitativen und qualitativen Forschungsansatzes über die übliche Konzentration auf isolierte Dimensionen und Variablen hinausgegangen wird, liefert die SHaRP-Studie Aufschlüsse über Verarbeitungsprozesse vor dem Hintergrund systemischer, organisationaler wie auch individueller Kontextbedingungen.

SHaRP Befunde auf einen Blick

Tätigkeiten und Beanspruchungsempfinden

- Der zeitliche Aufwand und das Beanspruchungsempfinden unterscheiden sich in einzelnen Tätigkeitsfeldern deutlich voneinander. So wird z. B. im Tätigkeitsfeld „Organisationsführung und -entwicklung“ ein geringer Zeitaufwand als stark belastend erlebt.
- Der zeitliche Aufwand und das Beanspruchungsempfinden in den erfassten Tätigkeitsfeldern unterscheiden sich schulformspezifisch hingegen nur geringfügig voneinander.
- Schulleiterinnen geben im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen an, mehr Zeit für den „Eigene Unterricht“ aufzuwenden sowie mehr „Organisationsführung und -entwicklung“ zu betreiben.

Tätigkeitsfeldbezogene Qualifizierung

- Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter fühlen sich im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen an Grundschulen besser qualifiziert in den Tätigkeitsfeldern „Organisationsentwicklung“ und „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“.
- Maßgeblich für das Ergreifen des Schulleitungsberufs ist das Motiv der Verbesserung bzw. Entwicklung von Schule. Dieses ist geschlechts- und schulformunabhängig von zentraler Bedeutung.

Belastungsfaktoren von Schulleitungshandeln

- Belastungs- und Entlastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern wird vorwiegend durch einzelschulkontext- und persönlichkeitspezifische Faktoren bedingt.

Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter	
Belastungsfaktoren	Entlastungsfaktoren
Unzureichende Ausstattung	Fähigkeit zur Selbstregulation
Eigener Leistungsanspruch	Qualifizierungsgrad
Erhöhter Anteil an Referendarstellen	Teilzeitkräfte

Gymnasialschulleiterinnen und Gymnasialschulleiter	
Belastungsfaktoren	Entlastungsfaktoren
Eigener Leistungsanspruch	Qualifizierung in Organisationsentwicklung und Verwaltungsaufgaben
Alter und Dauer des Schuldienstes	Erfahrungsaustausch unter Schulleiterinnen und Schulleitern
Vergleich mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern	Besuch von Kongressen und Tagungen

Kontextbedingungen von Schulleitungshandeln

- Je differenzierter die Organisationsstruktur (z. B. Institutionalisierung von Teams) desto stärker ist das gestalterische Handeln (z. B. Organisationsführung und -entwicklung) ausgeprägt.

Zusammenhänge von Tätigkeits- und Beanspruchungsaspekten einerseits und schulischer Selbststeuerungsfähigkeit andererseits

- Ein geringer zeitlicher Aufwand der Schulleiterinnen und Schulleiter in der Wahrnehmung von „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ geht in den Kollegien mit einem größer wahrgenommenen Unterstützungserleben durch die Schulleitung einher.
- Weniger belastete Schulleiterinnen und Schulleiter in den Tätigkeitsfeldern der „Personalführung und -entwicklung“ sowie „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ werden durch die Kollegien als unterstützender wahrgenommen.
- Mit einer höheren Innovationsbereitschaft in den Kollegien geht ein größeres Beanspruchungserleben der Schulleiterinnen und Schulleiter im Tätigkeitsfeld der „Organisationsführung und -entwicklung“ einher.
- Je größer die tätigkeitsfeldbezogene Qualifizierung der Schulleiterinnen und Schulleiter ist, desto größer ist auch die Innovationsbereitschaft innerhalb der Kollegien.
- Schulleiterinnen und Schulleiter, die nicht tätigkeitsfeldbezogen qualifiziert worden sind, stehen offenbar einem wenig innovativen und stark gruppenbezogen reflexionswilligen Kollegium gegenüber.

Ausblick

Erste empirische Befunde aus **SHaRP** weisen darauf hin, dass sich in den Tätigkeitsfeldern Organisationsführung und -entwicklung, Personalführung und -entwicklung sowie unterrichtsbezogene Führungsarbeit der zeitliche Aufwand und das Beanspruchungsempfinden von Schulleiterinnen und Schulleitern deutlich voneinander unterscheiden. Zugleich sind es gerade diese drei entwicklungsbezogenen Tätigkeitsfelder, denen die Schulleiterinnen und Schulleiter aus **SHaRP** die höchste Handlungspriorität einräumen. Weitere Befunde zeigen, dass nur äußerst vereinzelt Zusammenhänge zwischen dem was Schulleiterinnen und Schulleiter tun und dabei empfinden einerseits und ihrem personen- wie sachbezogenem Führungsverhalten andererseits existieren. Ferner ist es der Grad einzelschulischer Problemlagen, seien es strukturelle Defizite (z.B. bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung) oder aber soziale Komponenten (mangelnde Lernförderung durch die Eltern), der die Ausbildung entwicklungsbezogenen Schulleitungshandelns deutlich einengen kann. Diese Befunde in ihrer Gesamtheit machen deutlich, dass man noch stärker als bisher nach den system-, organisations- und personenbezogenen Bedingungen für die Ausübung, vor allem aber für die Nichtausübung jener führungs- wie entwicklungsbezogenen Tätigkeiten fragen muss, denen im Rahmen „Neuer Steuerungsansätze“ eine besondere Bedeutung bei der Sicherung und Steigerung einzelschulischer Qualität zugeschrieben wird. So zielt die Ausübung dieser Tätigkeiten darauf ab, sowohl in der Organisation Schule insgesamt als auch bei den einzelnen Mitarbeitern bislang ungenutzte Ressourcen, Fähigkeiten, Begabungen und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, aufzuspüren und dabei gleichzeitig Freiräume, Anreize und günstige Entwicklungsbedingungen zu schaffen.

Mit diesen Fragen gilt es, insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmend geforderten Professionalisierung von Schulleitungshandeln, den Erwerb, die Entwicklung und die Anwendung professionellen Wissens von Schulleiterinnen und Schulleitern zu erforschen. So könnte beispielsweise über einen Zeitraum von drei Jahren anhand dreier unterschiedlicher Alterskohorten von Schulleiterinnen und Schulleitern in einer qualitativen Längsschnittstudie untersucht werden, ob durch Professionalisierung die Schulleiterinnen und Schulleiter auf die Ausübung jener schulentwicklungsbezogenen Tätigkeiten vorbereitet werden kann, die in **SHaRP** als besonders belastend empfunden wurden. Zusätzlich könnte geprüft wer-

den, welcher personellen und materiellen Unterstützungs- und Informationssysteme sich die Schulleiterinnen und Schulleiter bei dem Aufbau ihres neuen, professionsspezifischen Wissens bedienen, welche Momente als Impulsgeber für den Aufbau und die (Weiter)-Entwicklung dieses Wissens wesentlich sind und auf welche Weise sie angesichts bestimmter schulischer Herausforderungen ihr Wissen zur Anwendung bringen.

II.2. Theoretische und praktische Implikationen der geleisteten Arbeit

Die geleisteten Analysen waren ein Forschungsdesiderat und waren bislang noch nicht durchgeführt worden. Mit der differenzierten Betrachtung von person- wie situationsbedingten Belastungsfaktoren und Entlastungsquellen findet durch die SHaRP-Studie die empirische Schulleitungsforschung endlich Anschluss an etablierte Strömungen der Lehrerbeltungsforschung (vgl. Klusmann et al. 2006; Böhm-Kasper 2004; Schaarschmidt 2001). Sie führten daher zu neuen Erkenntnissen über Tätigkeits- und Beanspruchungsprofile von Schulleitern im Kontext Neuer Steuerung. Die Analysen sind zudem in steuerungstheoretische Überlegungen eingebettet und schließen an den (inter-)nationalen Forschungsstand an. Der Ressourceneinsatz erfolgte wirtschaftlich angemessen und unter Einhaltung der Auflagen des Projektförderers und der außeruniversitären Drittmittelverwaltung des Projekts. Die verfügbaren Ressourcen waren wesentlich für den Personaleinsatz gebunden. In dem Projekt wurden die Hilfskräfte möglichst lange beschäftigt, um die Einarbeitungszeiten zu reduzieren. Zudem wurden Räume und Serviceeinrichtungen des DIPF an den Standorten Frankfurt am Main und Berlin genutzt (z.B. die Beschaffung internationaler Fachzeitschriften), um die wirtschaftlichen Ressourcen im Projekt zu schonen.

Die mehrperspektivisch und multimethodisch angelegt **SHaRP**-Studie konnte zeigen, dass auf der Ebene des Schulleitungshandelns keine uniforme und mechanische Adoption zentraler Steuerungsimpulse erfolgt, sondern lokale Bedingungen, individuelle Handlungslogiken sowie kooperative und interaktive Bewältigungsprozesse stärker Berücksichtigung finden müssen. **SHaRP** zeigt ferner, dass sich die Entlastung bei administrativen Aufgaben sowie verteilte Führungsstrukturen auszahlen. Diese Faktoren können eine produktive Nutzung freier Kapazitäten insbesondere für die individualisierte Unterstützung der Lehrkräfte und für gestalterische Aufgaben (mit-)ermöglichen. Ebenso wird erkennbar, dass ein gesunder Druck von unten in Form/Gestalt innovationsbereiter Lehrkräfte eine größere Beanspruchung von Schulleitungsaktivitäten im Bereich der Organisationsführung und -entwicklung nach sich zieht. Mit der differenzierten Betrachtung von personen- wie situationsbedingten Belastungsfaktoren und Entlastungsquellen findet durch die **SHaRP**-Studie die empirische Schulleitungsforschung endlich Anschluss an etablierte Strömungen der Lehrerbeltungsforschung. Zudem wird der Blick geschärft für die notwendige Qualifizierung von Leitungskräften für die professionelle Ausübung der Leitungsfunktion (auch bei der datengestützten Schulentwicklung). Im Sinn einer gesundheitspsychologischen Prävention richtet **SHaRP** auch das empirische Augenmerk auf die Selbstüberforderungstendenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter, die neben den strukturellen Zumutungen im Hinblick auf das Belastungsempfinden identifiziert werden konnten. Mit **SHaRP** liegen eine Reihe differentieller Analysen und Befunde zur Frage „Was passiert im Anschluss an Steuerungsimpulse“ vor. Indem über die übliche Konzentration auf isolierte Dimensionen und Variablen hinausgegangen wird, liefert die **SHaRP** Studie Aufschlüsse über Verarbeitungsprozesse vor dem Hintergrund systemischer, organisationaler wie auch individueller Kontextbedingungen.

II.3. Dissemination der Ergebnisse

Ergebnisse der **SHaRP**-Studie fanden Eingang in europäische und internationale wissenschaftliche Diskurse. Die Präsenz der **SHaRP**-Studie auf internationalen Tagungen sowie in internationalen Fachzeit-

schriften wurde durch den Austausch mit ausländischen Wissenschaftlern (Gastaufenthalt an der University of Umea) und Serviceeinrichtungen noch zusätzlich verstärkt. Eine Integration aus methodischer Sicht bewährter **SHaRP**-Erhebungsinstrumenten erfolgte in die quantitative Erhebung des Projekts „Schulleitungen und Schulleistungen“, das im Rahmen der zweiten SteBis-Förderungsphase von Prof. Harm Kuper und seinem Team durchgeführt wird.

In Fortbildungsveranstaltungen für Schulleiterinnen und Schulleiter wurde das Spannungsfeld bildungspolitischer Zielsetzung und Wirklichkeit von Schulleitungshandeln im Kontext Neuer Steuerung auf Basis von **SHaRP**-Projektergebnissen diskutiert. Des Weiteren werden gegenwärtig auch Publikationen in stärker anwendungsorientierten/-bezogenen Zeitschriften vorbereitet (z.B. die Zeitschriften Schulmanagement und Bildungsverwaltung). Die entwickelten Erhebungsinstrumente zur Bestimmung von Tätigkeits- und Beanspruchungsprofilen können Eingang in die von der Bildungsverwaltung verantworteten standardisierten Formen der Schulleiterbefragung finden (z.B. im Schulleiterfragebogen der Schulinspektion). Ebenso können sie als Reflexionstool für Schulleiter dienen, die vor Ort mit der Implementierung neuer Steuerungskonzepte befasst sind.

In Fortbildungsveranstaltungen für Schulleiter wurde das Spannungsfeld bildungspolitischer Zielsetzung und Wirklichkeit von Schulleitungshandeln im Kontext Neuer Steuerung auf Basis von **SHaRP**-Projektergebnissen diskutiert. Des Weiteren werden gegenwärtig auch Publikationen in stärker anwendungsorientierten/-bezogenen Zeitschriften vorbereitet (z.B. die Zeitschriften Schulmanagement und Bildungsverwaltung). Die entwickelten Erhebungsinstrumente zur Bestimmung von Tätigkeits- und Beanspruchungsprofilen von Schulleitern könnten ferner Eingang in die von der Bildungsverwaltung verantworteten standardisierten Formen der Schulleiterbefragung finden (z.B. im Schulleiterfragebogen der Schulinspektion). Ebenso könnten sie als Reflexionstool für Schulleiter dienen, die vor Ort mit der Implementierung neuer Steuerungskonzepte befasst sind.

II.4. Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen des Ergebnisses

Herausgeberschaft

Brauckmann, S., Kuper, H. & Thiel, F., (Hrsg.) (in Vorbereitung). *New Educational Governance and Management Made in Germany* (vorläufiger Arbeitstitel). SteBis Special Issue. In *International Journal of Educational Management*. Voraussichtliches Erscheinungsdatum: 2015.

Aufsätze in begutachteten Zeitschriften

Brauckmann, S., Ärlestig, H. & Johansson, O., (in Vorbereitung). Who is ahead of whom? Discovering the magic triangle of school leadership goals in an Era of New Educational Governance. Insights from Sweden and Germany. In K. Pollock & E. T. Murakami (Hrsg.), *School Leadership: Opportunities for Comparative Inquiry*. Special Issue of the *Journal Canadian and International Education*. Voraussichtliches Erscheinungsdatum: Juni 2014.

Brauckmann, S. & Herrmann, C. (2013). Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit – erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In: I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem. Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. Die Deutsche Schule* (12. Beiheft), S. 172–197.

Brauckmann, S. (2012). Entre droits et devoirs élargis. Une perspective empirique sur l'action des chefs d'établissements allemands. *Revue Internationale d' Education* 60. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques, S. 93–104.

Aufsätze in nicht begutachteten Zeitschriften

Brauckmann, S. (in Vorbereitung). Schulleitung als Diener zweier Herren. Erkenntnisse aus der 6 Länder Studie SHaRP. *Zeitschrift Schulmanagement*.

Brauckmann, S., Herrmann, C. (2012). Schulleitungshandeln im Rahmen Neuer Steuerung: Belastung oder Chance?! *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, (1), 87–98.

Brauckmann, S. (2012). Vom Verwalten zum Gestalten: Aktuelle Forschung zu Belastungsfaktoren von Schulleitung. *SchulVerwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz*, 17 (3), 81–82.

Brauckmann, S. (2013). Vom Verwalten zum Gestalten: Aktuelle Forschung zu Belastungsfaktoren von Schulleitung. *SchulVerwaltungAusg. Niedersachsen* 24(1), 9-10.

Beiträge in begutachteten Sammelwerken

Brauckmann, S., Thillmann, K., Herrmann, C. & Thiel, F. (eingereicht, im Review-Verfahren). Einflussgrößen schulischer Personalentwicklung – empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABil. In H. J. Abs, J. Wissinger, M. Schemmann, & T. Brüsemeister (Hrsg.). *Governance im Bildungswesen zwischen Steuerung, Koordination und Marktgeschehen*.

Beiträge in nicht begutachteten Sammelwerken

Brauckmann, S. (in Vorbereitung). Der Schulleiter vom Verwalter zum Gestalter. Ergebnisse aus dem BMBF geförderten Forschungsprojekt Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) im Forschungsschwerpunkt SteBis (Steuerung im Bildungssystem). In *Schulleiterhandbuch „Schulleitung und Schulentwicklung“*. Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH Fachverlag für Bildungsmanagement. Voraussichtliches Erscheinungsdatum: November 2014.

Literaturverzeichnis

- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. In *Empirische Pädagogik*, 26(1), S. 123-141.
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Avenarius, H., Döbert, H., Knauss, G., Weishaupt, H., Weiß, M. (2001): Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Avenarius, H., Brauckmann, S., Döbert, H., Isermann, K., Kimmig, T. & Seeber, S. (2006). *Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des "Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)" im Land Berlin*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11. Aufl.). Berlin u.a.: Springer.
- Barbuto, J. E., Fritz, S. M., Matkin, G. S. & Marx, D. B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leader's use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Sex Roles*, 56, 71–83.
- Becker, M. (2009). *Personalentwicklung* (5. überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1992). Leadership and Management Effectiveness: a Multi-Frame, Multi-Sector Analysis. *Human Resource Management*, 30, 509–534.
- Boomsma, A. (1982). The robustness of LISREL against small sample sizes in factor analysis models. In K.G. Joreskog & H. Wold (Eds.). *Systems under indirect observation: Causality, structure, prediction (Part I, pp. 149–173)*. Amsterdam: North-Holland
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brauckmann, S. (2012a). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D). Empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. In *Empirische Pädagogik* 26 (1), S. 76–100.
- Brauckmann, S. (2012b). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) im internationalen Forschungskontext. Beschreibungen und empirische Befunde. In S. Hornberg & M. P. do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 223–247). Münster u.a.: Waxmann.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11–32.
- Brauckmann, S., Thillmann, K., Herrmann, C. & Thiel, F. (in Vorbereitung). Einflussgrößen schulischer Personalentwicklung – empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABil. In Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) (Hrsg.), *Mixed Modes of Governance in Education (Tagungsband der DGfE 1.-2. Oktober 2012)*.
- Breuer, F. (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4 (2), Art. 25.

- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München u.a.: Pearson Studium.
- Buhren, C. G & Rolff, H.-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium*. (2. überarbeitete Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Burkard, C. (2000). Fortbildungsplanung - ein Instrument zur Qualitätsentwicklung von Schulen. *Schul-Verwaltung Spezial, Sonderausgabe 3*, 19–21.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, New Jersey u.a.: Erlbaum.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cortina, K. S. & Pant, H. A. (2009). Hierarchisch Lineare Modelle (HLM). In H. H. Holling (Hrsg.), *Grundlagen und statistische Methoden der Evaluationsforschung* (S. 335–362). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development. A Practical Guide for Teachers and Schools*, (2. überarbeitete Auflage). London: RoutledgeFalmer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes* (Research Report RR108.) London: DCSF.
- Diekmann, A. (2003¹⁰). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendung des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175–191.
- Feldhoff, T. & Rolff, H.-G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H.G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen (293-306)*. Münster: Waxmann.
- Feldhoff, T. (2011): *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fischhoff, B. (1975). Hindsight ≠ foresight: Effect of outcome knowledge on judgment under uncertainty. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1 (3), 288–299.
- Flick, U. (1995). Triangulation. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. (S. 432-434). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Flick, U. (2000a). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2000b). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. (S. 309-318). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foscht, T., Angerer, T., & Swoboda, B. (2007). Mixed Methods. Systematisierung von Untersuchungsdesigns. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen*. (S. 247-259). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gross, N. C. & Herriott, R. E. (1965). *Staff leadership in public schools. A sociological inquiry*. New York: Wiley.

- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19, 149-161.
- Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Max-Traeger Stiftung*. München: IMU-Institut.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94 (3), 328–55.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217–47.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96, (S. 498–518).
- Hanßen, K. (2013). *Rechtliche Regelungen von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen. Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen, und Nordrhein-Westfalen, sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hanßen, K. (2011). *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Harazd, B. (2010). Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz – Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 16 (261-288)*. Weinheim: Juventa.
- Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2011). Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem (101 -112)*. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heck, R. (1992). Principal Instructional Leadership and the Identification of High- and Low-Achieving Schools. The Application of Discriminant Techniques. *Administrator's Notebook*, 34, 1–4.
- Holling, H.H. (2009). Grundlagen der Evaluationsforschung. In Holling, H.H. (Hrsg.), *Grundlagen und statistische Methoden der Evaluationsforschung* (S. 1-34). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolf, H. G. (2008) (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie*. Münster: Waxmann.
- Hoogland, J.J. (1999). The robustness of estimation methods for covariance structure analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of Groningen, The Netherlands
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hu & Bentler (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hubermann, A. M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, 31–57.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Kelle, U. (2007). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis.* (S. 50-64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2000). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung - Ein Handbuch.* (S. 299-309). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2012). Einschätzungen der Schulleitungsqualität – eine Frage der individuellen Ressourcen der Einschätzenden? In R. Tenberg & J. Warwas (Hrsg.). *Schulleitungsforschung. Empirische Forschung 26 (1)*, 160-179.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2013). Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn :Klinkhardt (im Druck)
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Baumert, J. (2006). Lehrbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), S. 161-173
- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie.* Göttingen: Hogrefe.
- Leonhart, R. (2004). Effektgrößenberechnung bei Interventionsstudien. *Rehabilitation*, 43, 241–246.
- Lienert, G.A. & Raatz, R. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6.Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lortie, D., Crow, G. & Prolman, S. (1983). *Elementary Principals in Suburbia. An Occupational and Organizational Study. Ffinal report to the National Institute of Education.* Washington DC.: National Institute of Education.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2012). Verwaltungsvorschriften über die Führung eines Leistungs- und Entwicklungsgesprächs mit Lehrkräften an öffentlichen Schulen (VV - Leistungs- und Entwicklungsgespräch-Lehrkräfte - VVLEG-I). *Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport* [Online] , 21. Jahrgang, Nr. 7., 286-290. Verfügbar unter: <http://www.brandenburg.de/media/1172/mitarbeitergesprach.pdf> [16.05.2013].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (o.J.). *Das Mitarbeitergespräch. Handlungsempfehlung.* [Online], Verfügbar unter: <http://www.brandenburg.de/media/1172/mitarbeitergesprach.pdf> [16.05.2013].
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisation effektiver gestalten.* Landsberg a. Lech: Verlag Moderne Industrie. (Im Original 1983: Structure in five).
- Mossbrugger, H. & Kelava, A. (2007) (Hrsg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion.* Berlin u.a.: Springer.
- Mulford, B. (2003). *School Leaders.Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness. A paper prepared for the OECD* [Online]. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/52/37133393.pdf> [11.05.2012].
- Oplatka, I. (2010). Principals in Late Career: Toward a Conceptualization of Principals' Tasks and Experiences in the Pre-Retirement Period. *Educational Administration Quarterly*, 46, 776–815.
- Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: an absent element in leadership perspectives. *International Journal Leadership in Education*, 7 (1), 43–55.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009). *Leading to Learn: School Leadership and Management Styles.* Organisation for Economic Co-operation and Development OECD

(Hrsg.), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (S. 190–218). Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2008): *Improving School Leadership Policy and Practice*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2004): *Bildung auf einen Blick 2004. OECD Indikatoren*. Paris: OECD

Ortenburger, A., & Hartung, V. (2009). Verbindende Ansätze der Schulforschung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung*. (S. 141-148). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Vol. 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.

Rasch, B. & Friese, M. & Hofmann, W. & Naumann, E. (2004a). *Quantitative Methoden Band 1*. Berlin u.a.: Springer.

Rasch, B. & Friese, M. & Hofmann, W. & Naumann, E. (2004b). *Quantitative Methoden Band 2*. Berlin u.a.: Springer.

Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Rudow, B. (1994): *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern u.a.: Hans Huber.

Rürup, M. (2007). Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee "Schulautonomie" im Ländervergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Salley, C., McPherson, R. B. & Baehr, M. E. (1979). What principals do. A preliminary occupational analysis. In D. Erickson & T. Reller (Hrsg.), *The Principal in Metropolitan Schools*. Berkeley: McCutchan Publishing.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert A. & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen Folgen Lösungen* (S. 51-68). Stuttgart: Schattenaueer.

Schubert, R. (1983). *Feldstudie zur Phänomenologie von psychopathogen relevanten Belastungssituationen*. Leipzig: Unveröffentlichte Diplomarbeit der Sektion Psychologie.

Schwarzer, R. (1999). REG - Selbstregulation (Self-Regulation Scale). Tests Info. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs selbstwirksame Schulen* (S. 87–89). Berlin: Freie Universität, Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie.

Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit. Eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken im Erwerbsleben*. Göttingen: Hogrefe.

Spillane, J. & Sherer, J. Z. (2004). *A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice As Stretched Over People and Place*. San Diego: Preliminary draft prepared for presentation at the annual meeting of the American Education Association.

Sroka, W., Avenarius, H., Kampa, N., Döbert, H., Isermann, K. & Seeber, S. (2007). *Die Entwicklung zu selbstständigen Schulen im Land Brandenburg. Erfahrungen und Ergebnisse. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Beglei-*

- tung des Modellvorhabens "Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen" (MoSeS) im Land Brandenburg. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Thiel, F. (2008). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 31–39.
- Thillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Thorndike, E.L. (1920). A constant error in psychological rating. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25–29.
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung* (2. Aufl.). Marburg: Tectum.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2010). *Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung – die Bundesländer im Vergleich. Expertenrating der Schul- und Hochschulgesetze der Länder zum Jahrestgutachten 2010*. München: VS Verlag.
- Wacker, A., Maier, U., Wissinger, J. (2012). Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Steuerung und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In A. Wacker, U. Maier, J. Wissinger (Hrsg.). *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 9–34). Wiesbaden: Springer.
- Wagner, C. (2011). Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte. Frankfurt am Main: PETER LANG.
- Wason, P. C. (1960). On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 129–140.
- Wegge, J. & von Rosenstiel, L. (2004). Führung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 475-512). Bern: Verlag Hans Huber
- Wößmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G. & West, M.R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*, Education Working Paper, No. 13 EDU/WKP 8.
- Wottawa, H. (1980): *Grundriß der Testtheorie*. München: Juventa.
- Wottawa, H. (1979). *Grundlagen und Probleme von Dimensionen in der Psychologie*. Meisenheim a. Glan: Hain.