

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/259396461>

# Schulleitung und Gesundheit – Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und...

Book · December 2013

CITATIONS

3

READS

726

3 authors:



**Sophie Baeriswyl**

University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland

23 PUBLICATIONS 197 CITATIONS

SEE PROFILE



**Cosima Dorsemagen**

University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland

52 PUBLICATIONS 349 CITATIONS

SEE PROFILE



**Andreas Krause**

University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland

209 PUBLICATIONS 888 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Strategien von Teams im Umgang mit Zeitdruck [View project](#)



Indirect Control: The Significance of New Forms of Control for Occupational Health Management [View project](#)

# Schulleitung und Gesundheit

---

Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen

## **Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau**

Sophie Baeriswyl, Cosima Dorsemagen und Andreas Krause  
Fachhochschule Nordwestschweiz  
Hochschule für Angewandte Psychologie  
Institut Mensch in komplexen Systemen

Olten, Februar 2013

Für die angenehme und konstruktive Zusammenarbeit bedanken wir uns bei den Verantwortlichen der Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau: Dr. Maria Inés Carvajal, Richard Nussbaumer, Victor Brun, Vilma Müller und Evelyne Weber-Treichler.

## Editorial

Die Bildungs- und Erziehungsqualität einer Schule hängt von verschiedenen Faktoren ab. Einer dieser Faktoren ist die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler, der Lehrpersonen und der Schulleitungen. Die Qualität der Führungskräfte sowie diejenige der Schule als Arbeitsplatz, Lern- und Lebensraum haben ebenfalls alle einen wichtigen Einfluss.

Schulleitungen sind als Führungskraft mit dem Thema Gesundheit in doppelter Weise verbunden: Einerseits gehört Gesundheitsmanagement zu ihrer Führungsaufgabe, indem sie die Gesundheit der Lehrpersonen fördern sowie die «Schulgesundheit» als Arbeitsplatz, Lern- und Lebensraum entwickeln und sichern hilft. Andererseits kann eine Schulleitung diesen Auftrag nur dann überzeugend erfüllen, wenn sie ihre eigene Gesundheit als Person und Führungskraft sichtbar fördert und pflegt. Dazu gehört auch, dass sie Krisen und Konflikte erfolgreich bewältigen kann. Nationale und internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass aktuelle bildungspolitische Reformbewegungen einen spürbaren Einfluss auf die Arbeit von Schulleitungen haben. Anforderungen und Belastungen nehmen zu. Umso wichtiger ist es, arbeitsbezogene Ressourcen als gesunderhaltende Faktoren im Blick zu haben und zu stärken, damit Schulleiterinnen und Schulleiter auch künftig in der Lage sind, ihre schulischen Leitungsaufgaben salutogen für sich und für die Schule erfüllen zu können.

In der vorliegenden Arbeit werden auf der Basis von umfangreichen Literaturrecherchen zu nationalen und internationalen empirischen Arbeiten die zentralen Anforderungen, Belastungen und Ressourcen von Schulleitungen wie auch die damit in Zusammenhang stehenden Folgen für Gesundheit, Wohlbefinden und Verhalten aufgezeigt. Eine entsprechende «Bestandsaufnahme» ist Voraussetzung, um in Zukunft Themen wie Führungshandeln an Schulen und Schulleitungsgesundheit gezielt und wissenschaftlich begründet anzugehen. Aufbauend auf den Erkenntnissen der kommentierten Bibliographie wird in weiteren Entwicklungsschritten des Programms «gesund und zwäg i de Schuel» die Arbeits- und Gesundheitssituation von *aargauischen* Schulleiterinnen und Schulleitern genau beleuchtet. Diese aufeinander aufbauenden Projektschritte bieten optimale Voraussetzungen, um künftig salutogenes Führungshandeln an Schulen gezielt unterstützen und fördern zu können und entsprechend den Grundstein für eine gesunde und leistungsfähige Volksschule im Kanton Aargau zu legen.

*Dr. Maria Inés Carvajal*

*Stellvertretende Abteilungsleiterin Kantonsärztlicher Dienst Aargau*

*Strategische Leitung Programm "gesund und zwäg i de Schuel"*

## Management Summary

In der vorliegenden kommentierten Bibliographie werden die Ergebnisse einer umfangreichen Literaturrecherche zur Arbeits- und Gesundheitssituation von Schulleiterinnen und Schulleitern dargestellt. Die zentralen Erkenntnisse aus der Forschung sind in 19 Befunden zusammengefasst. Aus den empirischen Befunden ergeben sich auf eine künftige Entwicklung der Arbeitssituation von Schulleitungen gerichtete Prognosen, die Eingang in 9 Thesen gefunden haben. Die wichtigsten Ergebnisse sind im Folgenden zusammengefasst. Eine Darstellung aller Befunde und Thesen im Überblick befindet sich am Ende dieses Berichts. Den theoretischen Hintergrund der kommentierten Bibliographie, an dem sich auch ihr Aufbau und ihre Struktur orientieren, bildet das arbeitspsychologische Belastungs-Ressourcen-Konzept von Bamberg, Busch & Ducki (2003).

Schulleitungen müssen im Zuge der noch andauernden Reform des Bildungswesens ein zunehmend breites Anforderungsprofil abdecken. In der Schweiz bewirkt und erfordert insbesondere die teilautonome geleitete Schule ein neues Selbstverständnis der Schulleitenden als «Chef/in der Schule». Es steht zu vermuten, dass der mit den Reformen in Verbindung stehende «kulturelle Bruch» Schulleitungen wie Lehrpersonen mit Blick auf die Gestaltung ihrer Arbeitstätigkeit vor neue Herausforderungen stellt, die noch zu selten explizit reflektiert und bearbeitet werden.

Psychosoziale Belastungen erhöhen das Risiko für negative gesundheitliche Beanspruchungsreaktionen. Die wichtigsten Belastungen von Schulleitungen sind im Folgenden zusammengefasst. An erster Stelle steht die zeitliche Belastung von Schulleitungen, die in der Regel hoch ist und das für die Leitung vorgesehene Pensum übersteigt. Dabei wird ein hoher Anteil der Arbeitszeit von administrativen Tätigkeiten beansprucht, was die Spielräume der Schulleitungen bei der Wahrnehmung ihrer Führungsaufgaben einschränkt. Zum Verständnis der Belastungssituation der Schulleitungen ist es jedoch erforderlich, neben der zeitlichen (quantitativen) Belastung auch die Art (Qualität) der Belastung in den Blick zu nehmen. So sehen sich viele Schulleitungen durch unklare Verantwortlichkeiten (Rollenambiguität) belastet. Insbesondere die Arbeitsteilung mit lokalen Schulbehörden bedarf vielerorts einer Klärung und Präzisierung. Ferner werden widersprüchliche Erwartungen von Seiten der verschiedenen Anspruchsgruppen, mit denen Schulleitungen zu tun haben, als belastend wahrgenommen. Besonders stark wirken sich Konflikte bzw. Beeinträchtigungen der Beziehungsqualität zu Lehrpersonen und weiteren Interaktionspartnern (z.B. Eltern) auf die Gesundheit der Schulleitungen aus. Es ist zu vermuten, dass insbesondere die Notwendigkeit, im Kollegium gemeinsame Entscheidungen treffen und tragen zu müssen, zu Konflikten zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen beiträgt. Ein weiterer wichtiger Belastungsfaktor besteht in schnell aufeinanderfolgenden Reformen und hohem Veränderungsdruck. Mit Blick auf Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Leitungspersonen erscheint die Belastungssituation bei Schulleitungen mit hoher Lehrverpflichtung besonders gravierend. Es ist zu vermuten, dass im Vergleich zu Gesamtleitungen auch Stufen- und Schulhausleitungen höheren Belastungen ausgesetzt sind.

Ressourcen sind gesunderhaltende Faktoren, die auch die potentiell beeinträchtigende Wirkung von Belastungen abfedern können. Wichtige Ressourcen sehen Schulleitungen in einer hohen persönlichen Selbstwirksamkeit und in einem positiven sozialen Miteinander. Auch eine qualifizierte Führung der Schulleitungen durch Vorgesetzte bietet Unterstützung und Entlastung. In der Schweiz besteht weiter Klärungsbedarf, wie die Führung der Schulleitungen erfolgen soll. Derzeit werden

viele Schulleitungen von sich aus aktiv, um Austausch und Unterstützung zu organisieren. Stark entlastend können Schulleitungssekretariate wirken, deren Tätigkeit noch stärker ausgebaut werden könnte. Ihre Handlungs- und Entscheidungsspielräume im Zuge der teilautonomen Schule betrachten viele Schulleitungen als unzureichend, sehen sich aber zugleich in einem Spannungsfeld: Einerseits wünschen sie sich erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume, um die Entwicklung der eigenen Schule voranzutreiben; andererseits haben viele Schulleitungen Mühe, eigenständige Entscheidungen gegenüber Gemeinde und Kollegium durchzusetzen.

Negative Folgen für Gesundheit, Wohlbefinden und Verhalten, die aus der Belastungssituation resultieren, bestehen insbesondere in einem erlebten Ungleichgewicht zwischen Verausgabung und Belohnung; bei vielen Schulleitungen treten sogenannte Gratifikationskrisen auf. Mittelfristig dürfte sich das Risiko für Gratifikationskrisen insbesondere für hoch engagierte Schulleitungen noch erhöhen. Der Anteil der Schulleitungen mit hohen bzw. kritischen Werten in Befragungen zur Burnoutgefährdung schwankt zwischen 12 und 36 Prozent. Hohe Belastungen und fehlende Ressourcen dürften mittel- und langfristig das Risiko für Fluktuation erhöhen. Positiv stimmt, dass sich die Mehrheit der Schulleitungen trotz hoher Arbeitsbelastung zufrieden und motiviert zeigt.

Zu der Frage, wie die Arbeitssituation von Schulleitungen positiv beeinflusst werden kann, steht am Ende des Berichts ein erster Ausblick. Mit Blick auf eine gesundheitsförderliche Aufbauorganisation von Schulleitungen sind bislang noch keine empirisch fundierten Aussagen möglich. Fest steht lediglich, dass eine hohe Führungsspanne auch mit höherer Belastung bei den betroffenen Schulleitungen einhergeht. Zentral erscheinen anforderungsgerechte Aus- und Weiterbildungen: Sie stärken personale Ressourcen und ermöglichen die Nutzung situativer Entlastungsmomente. Auch das betriebliche bzw. schulische Gesundheitsmanagement sollte gestärkt werden. Dazu bedarf es der Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen von «oben», d.h. von der Schulverwaltung, um Gesundheitsförderung als Führungsaufgabe zu etablieren und eine gesundheitsförderliche Schulentwicklung zu ermöglichen. Im ersten Schritt sollte (auch) die Gesundheit der Schulleitungen zum Thema gemacht werden.

## Inhalt

<b>1. Ausgangslage</b> .....	6
<b>2. Theoretisches Rahmenmodell</b> .....	8
<b>3. Anforderungen</b> .....	10
<b>4. Belastungen</b> .....	14
4.1 <i>Quantitative Belastungssituation</i> .....	17
4.2 <i>Qualitative Belastungssituation</i> .....	19
4.3 <i>Doppelfunktion Schulleitungstätigkeit und Unterrichtsverpflichtung</i> .....	23
4.4 <i>Stufen- und Schulhausleitungen</i> .....	24
<b>5. Ressourcen</b> .....	26
5.1 <i>Personale Ressourcen</i> .....	26
5.2 <i>Ressourcen der sozialen Bedingungen</i> .....	28
5.3 <i>Ressourcen der Arbeitsorganisation</i> .....	30
5.4 <i>Ressourcen der Arbeitsaufgabe</i> .....	32
<b>6. Positive und negative Folgen für Gesundheit, Wohlbefinden und Verhalten (Beanspruchungsfolgen)</b> .....	34
6.1 <i>Effort-Reward-Imbalance-Modell von Siegrist</i> .....	34
6.2 <i>Arbeitszufriedenheit</i> .....	36
6.3 <i>Physische und psychische Gesundheit</i> .....	37
6.4 <i>Fluktuation</i> .....	38
<b>7. Fazit</b> .....	40
7.1 <i>Aus- und Weiterbildung</i> .....	41
7.2 <i>Aufbauorganisation</i> .....	42
7.3 <i>Gesundheitsmanagement an Schulen</i> .....	45
<b>8. Befunde und Thesen im Überblick</b> .....	47
<b>9. Referenzen</b> .....	49

## 1. Ausgangslage

Vor dem Hintergrund, dass die Anzahl der SchülerInnen und Lehrpersonen mit gesundheitlichen Beschwerden im Kanton Aargau in den letzten Jahren zugenommen hat, lancierte der Kanton im Herbst 2009 das Projekt «gesund und zwäg i de Schuel». Ein wichtiges Thema im Programm ist die Gesundheit von Lehrpersonen. Die Gesundheit von Schulleitungen wurde als Teilbereich der Lehrpersonen-Gesundheit definiert. Gemäss der Ausschreibung zum Auftrag «Gesundheit für Schulleitungen» der Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau wurde das Team «Arbeit und Gesundheit» des Instituts «Mensch in komplexen Systemen» der Fachhochschule Nordwestschweiz beauftragt, eine Expertise zur aktuellen Belastungssituation von Schulleiterinnen und Schulleitern des Kantons Aargau zu erstellen. Ziel ist es, jene Faktoren herauszuarbeiten, welche die Schulleitung in der Gestaltung und Bewältigung ihrer Leitungsaufgabe in der Schule unterstützen und belasten. Im Anschluss sollen Empfehlungen für eine gesundheitsfördernde Aufbauorganisation an den Schulen erarbeitet werden. Mit der vorliegenden kommentierten Bibliographie «Schulleitung und Gesundheit» wird die Grundlage für die Erarbeitung der Expertise gelegt, indem nationale und internationale empirische Studien zur Arbeits- und Gesundheitssituation von Schulleitungen zusammengetragen und kommentiert werden. Unberücksichtigt bleiben Untersuchungen zur Wirksamkeit des Schulleitungshandelns oder zur guten, leistungsförderlichen Schule, d.h. es wurden nur Studien mit eindeutigem Gesundheitsbezug berücksichtigt.

Kern des vorliegenden Berichts sind die Kapitel 3 bis 7 in denen die wichtigsten potentiellen Anforderungen, Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen von Schulleitungen thematisiert werden. In jedem dieser Kapitel wird die relevante Literatur in mehreren Befunden kompakt zusammengefasst. Diese Befunde basieren auf empirisch fundierten Erkenntnissen. Empirische Ergebnisse geben stets Wahrscheinlichkeitszusammenhänge wieder und beanspruchen mithin nicht für alle Schulleiterinnen und Schulleiter Gültigkeit. Allerdings werden in diesem Bericht nur dann Befunde formuliert, wenn die Ergebnisse mehrerer empirischer Studien in die gleiche Richtung zeigen. Zusätzlich zu den Befunden enthält der Bericht auch Thesen, die über den durch empirische Erkenntnisse gesicherten Bereich hinausgehen, d.h. sie beinhalten auch Interpretationen oder Annahmen im Sinne von Prognosen. Den theoretischen Rahmen des Berichts bildet das Stresskonzept nach Bamberg, Busch und Ducki (2003), das im Kapitel 2 ausgeführt wird. In einem abschliessenden Fazit werden im Kapitel 8 die zentralen Punkte des Berichts rekapituliert und erste Handlungsfelder benannt.

Der Bericht hat seinen Ausgangspunkt im Kanton Aargau und nimmt mehrfach Bezug auf die Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Aargau, soll aber Aussagekraft für die gesamte Schweiz aufweisen. Denn bestimmte Entwicklungen im Bildungssystem, die die Schulleitungen betreffen, sind trotz bestehender kantonaler Unterschiede in der gesamten Schweiz festzustellen. Dieser Trend soll eingangs kurz skizziert werden. Schulleiterinnen und Schulleiter übernehmen in der Gestaltung von Schulen eine tragende Rolle. Sie sind nicht nur für die Organisation der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen, sondern auch für die Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen eigentliche Schlüsselpersonen (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Huber, 2005, 2009; Huber & Schneider, 2007; Maag Merki & Büeler, 2002). Deshalb

gilt es, dieser Berufsgruppe bei der Frage der Gesundheitsförderung vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken, denn Schulleitungen können ihre Schlüsselrolle nur dann erfüllen, wenn sie gesund sind und in einem Umfeld agieren, welches ihre Bemühungen unterstützt.

In zahlreichen Ländern und auch in den meisten Schweizer Kantonen sind in den letzten Jahrzehnten weitreichende Reformen der Bildungssysteme erfolgt, welche auf eine Ausweitung der schulischen Gestaltungsspielräume und somit auf ein grösseres Mass an operativer Selbständigkeit bei der schulischen Aufgabenerfüllung abzielen (Thom & Ritz, 2006; Weber, Weltle & Lederer, 2005). Mit den Reformbewegungen verbunden sind die Hoffnung auf Qualitäts- und Effizienzgewinne sowie die Erwartung einer verbesserten Anpassung der Schule an das jeweilige Umfeld (Thom, Ritz & Steiner, 2006). Diese Erwartungen betreffen die Schulleitungen in besonderer Weise, denn sie sollen als Dreh- und Angelpunkt von Innovationen an der Schule fungieren und die Entwicklung von Schulqualität und Schuleffektivität hauptsächlich vorantreiben (Huber, 2003; Phillips, Sen & McNamee, 2007). Entsprechend geht die Implementierung schulischer Teilautonomie in der Regel mit erhöhten Anforderungen und erweiterten Kompetenzen seitens der Schulleitungen einher (Weber et al., 2005). In der Schweiz hat sich hier ein spezifischer Reformbedarf bemerkbar gemacht, da es bislang auf Ebene der Volksschule keine Schulleitungen mit Führungsbefugnissen gab. Entsprechend stellt(e) auch die Einführung von Schulleitungen mit den entsprechenden Kompetenzen in der Schweiz eine wesentliche Stossrichtung der Bildungsreformen der letzten Jahre dar. Die Führungskompetenzen werden als Folge dieser Reformbewegung auf zwei Ebenen verteilt: Während die Schulbehörden die strategisch-politische Steuerung der Schulen übernehmen sollen, liegt die betriebliche Steuerung bei der einzelnen Schule (Thom & Ritz, 2006). Die Schulleitungen spielen in diesem System eine zentrale Rolle, denn ihnen obliegt die operative Führung und sie sollen die Ergebnisverantwortung für die Leistungen der Schule tragen (Maag Merki & Büeler, 2002; Thom & Ritz, 2006), während die Bildungsverwaltung und die lokale Schulbehörde für die strategische Führung zuständig sind und sich auf die Output-Steuerung anhand von Zielvorgaben und Qualitätskontrollen beschränken.

Die beschriebenen Reformbemühungen im Bildungssystem gehen mit weitreichenden Veränderungen in der Steuerung von Schulen einher (Krause & Dorsemagen, 2011). Im Sinne des «New Public Management» bzw. der «Wirkungsorientierten Verwaltungsführung» gehen Bildungsverwaltung und lokale Schulbehörden zunehmend zu einer Output-Steuerung anhand von Zielvorgaben und Qualitätskontrollen über, was mit der Erwartung einer gesteigerten Selbstständigkeit und Verantwortung seitens der Schulen und insbesondere der Schulleitungen einhergeht. Sie müssen verstärkt selbst Entscheidungen treffen und letztlich auch die Verantwortung für die Ergebnisse ihrer Schule übernehmen. Gleichzeitig werden die Handlungsspielräume der Schulleitungen durch enge kantonale bzw. kommunale Vorgaben und Regeln zum Teil eingeschränkt. Dieses Spannungsfeld einer hohen Autonomie aufgrund gesteigerter Verantwortlichkeit und Selbstständigkeit auf der einen und geringen Handlungsspielräumen auf der anderen Seite spielt bei der Entstehung von Belastungen bei Schulleiterinnen und Schulleitern eine zentrale Rolle. Interventionen zur Gesundheitsförderung an Schulen müssen auf einem vertieften Verständnis dieser Veränderungen aufbauen, wenn sie sich durch eine langfristige Wirksamkeit auszeichnen sollen (Krause & Dorsemagen, 2011). Soll nachhaltig wirksame Gesundheitsförderung betrieben werden, so setzt dies eine vertiefte Auseinandersetzung mit den stattfindenden Veränderungen und ihren Konsequenzen voraus.

## 2. Theoretisches Rahmenmodell

Bei der inhaltlichen Strukturierung des Berichts orientieren wir uns an der arbeitspsychologischen Erweiterung des transaktionalen Stresskonzeptes nach Bamberg und Kollegen (2003, Abbildung 1). Arbeit wird darin handlungspsychologisch betrachtet und als Tätigkeit aufgefasst, welche von der arbeitenden Person beständig kontrolliert und reguliert werden muss. Das Modell ist auf Arbeitstätigkeiten unterschiedlichster Berufsgruppen übertragbar.

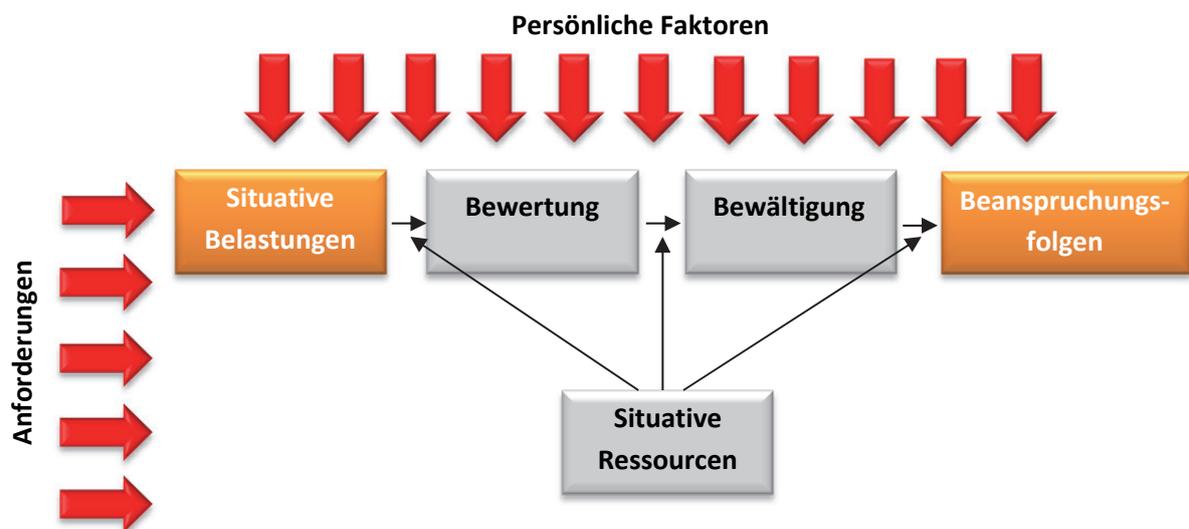


Abbildung 1: Arbeitspsychologische Erweiterung des transaktionalen Stresskonzeptes (in Anlehnung an Bamberg, Busch & Ducki, 2003)

**Anforderungen** kennzeichnen Aufgaben, Herausforderungen oder Erwartungen im Arbeitsalltag, die der Tätigkeit inhärent sind. Es handelt sich dabei meist um Merkmale der Arbeitssituation. Anforderungen sind neutral zu verstehen, sie können beim Individuum sowohl positive wie auch negative Prozesse auslösen. Die zentralen Anforderungen der Schulleitungstätigkeit werden im folgenden Kapitel 3 beleuchtet.

Am Anfang eines arbeitsbezogenen Stressprozesses stehen **Belastungen** bzw. **Stressoren**, welche von Bamberg und Kollegen (2003) als Bedingungen definiert werden, welche die Handlungsregulation beeinträchtigen, potentiell stressauslösend wirken und so unter Umständen negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben. Belastungen können ihren Ursprung in der Situation oder in der Person haben, wobei bei personalen Belastungen auch von personalen Risikofaktoren gesprochen werden kann. Wichtige situative Belastungen sind etwa Zeitdruck oder arbeitsorganisatorische Probleme, während ein überhöhtes Kontrollbedürfnis ein Beispiel für einen personalen Risikofaktor darstellt. Im Kapitel 4 werden Belastungen thematisiert, welche sich in empirischen Studien für Schulleiterinnen und Schulleiter als relevant erwiesen haben. Der Fokus wird dabei auf Belastungen gerichtet, welche ihren Ursprung in der Arbeitssituation haben.

Belastungen führen jedoch nicht automatisch zu Stresserleben und entsprechenden negativen Folgeerscheinungen, denn **Ressourcen** können Hilfsmittel darstellen, um mit Belastungen umzugehen. Ressourcen sind nach Bamberg und Kollegen (2003) Faktoren, die Entwicklungspotentiale und Gesundheit fördern, die Handlungsregulation, die Selbstorganisation und den Umgang mit Stress erleichtern. Durch Ressourcen können Belastungen reduziert und gesundheitliche Folgen von Belastungen kompensiert werden. Wie Belastungen können auch Ressourcen situativer oder personaler Natur sein. Wichtige situative Ressourcen sind etwa soziale Unterstützung und Handlungs- oder Entscheidungsspielraum. Selbstwirksamkeit oder berufliche Qualifikation gelten als wichtige personale Ressourcen. Auch die in Abbildung 1 dargestellten Bewertungs- und Regulationsprozesse können zwischen Belastungen und Beanspruchungsfolgen vermitteln und mithin als personale Ressourcen verstanden werden. Lösungsorientierte Bewertungsmechanismen und Bewältigungsstile können die negativen Wirkungen von Belastungen mindern oder verhindern. Welche Ressourcen bei Schulleiterinnen und Schulleitern unterstützend und gesundheitsfördernd wirken, wird im Kapitel 5 dieses Berichts dargestellt.

Aus dem Zusammenspiel zwischen Belastungen und Ressourcen ergeben sich positive und negative **Folgen für Gesundheit, Wohlbefinden und Verhalten (Beanspruchungsfolgen)**, welche in kurz- und langfristige Folgen unterschieden werden und die somatische, die kognitiv-emotionale und die Verhaltensebene betreffen können. Beanspruchungsfolgen beeinflussen nicht nur das Individuum selbst, sondern auch dessen soziale Bezugsgruppe und die Organisation (Tabelle 1). Belastungen und Ressourcen können zu negativen wie zu positiven Folgen für Gesundheit, Wohlbefinden und Verhalten führen. Im Kapitel 6 wird der Fokus auf mögliche langfristige, positive wie negative Beanspruchungsfolgen von Schulleitungen gerichtet.

Ebene	Kurzfristige Beanspruchungsfolgen	Langfristige Beanspruchungsfolgen
Individuum		
<i>Physiologisch – somatisch</i>	Bluthochdruck	Herz-Kreislauferkrankungen
<i>Kognitiv – emotional</i>	Anspannung Arbeitsfreude	Burnout Arbeitszufriedenheit
<i>Verhalten</i>	Fehler Engagement	Reduzierte Leistungsfähigkeit Hohe Leistungsfähigkeit
Bezugsgruppe	Konfliktreiche Interaktionen Soziale Unterstützung	Soziale Spannungen Soziale Unterstützung
Organisation	Krankheitsbedingte Ausfälle	Fluktuation Commitment

Tabelle 1: Positive und negative Beanspruchungsfolgen (Erweiterung von Bamberg et al., 2003)

### 3. Anforderungen

Durch die Arbeitsaufgabe werden an die ausführende Person Anforderungen herangetragen, welchen ein Stelleninhaber mit seinen Leistungsvoraussetzungen gerecht werden muss (Huber & Schneider, 2007). Anforderungen werden hier also im Sinne von Bamberg und Kollegen (2003) als Aspekte der Arbeitssituation aufgefasst, welche von aussen an die Mitarbeitenden herangetragen werden. Die Veränderungen im Bildungswesen machen (wie im Kapitel 1 erläutert) deutlich, dass im Rahmen der laufenden Reformen die Aufgaben und somit auch die Anforderungen insbesondere auf der Ebene der Schulleitungen zunehmen bzw. zugenommen haben (Bodor-Hurni & Ritz, 2006; Lemke & von Saldern, 2010). Vor der Einführung der geleiteten Schule gab es in der Volksschule des Kantons Aargau die Rektoratsfunktion. Die Rektorinnen und Rektoren waren VertreterInnen bzw. Delegierte der Lehrpersonen und nahmen in dieser Funktion an Sitzungen der lokalen Schulbehörde teil, hatten jedoch kaum Entscheidungs- und keine Personalführungskompetenzen. Mit dem Übergang zur geleiteten Schule wurde 2007 an den Aargauer Volksschulen mit der Schulleitung eine neue Funktion eingeführt. Mit der Überführung der Rektorats- in die Schulleitungsfunktion wurde auch ein neues Pflichtenheft entwickelt, das in vielerlei Hinsicht erweiterte Aufgabenbereiche beinhaltet. Gemäss einer Informationsschrift zur geleiteten Schule des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2006) führt die Schulleitung seit dem Schuljahr 2007 die örtliche Schule im Rahmen der vom Kanton und der Schulpflege übertragenen operativen Aufgaben. Diese operative Führung der Schule vor Ort umfasst für die Schulleitungen im Kanton Aargau insbesondere die in Kasten 1 erläuterten Aufgabengebiete. Neben der Administration und Organisation, für die bereits vor der Einführung der geleiteten Schule vielfach die Rektorinnen und Rektoren die Verantwortung trugen, kamen mit der pädagogischen Führung, der Qualitätsentwicklung und -sicherung, der Personalführung sowie der Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit vier völlig neue Aufgabenpakete dazu.

**Befund 1: Schulleitungen müssen in ihrer neuen Funktion ein zunehmend breites Anforderungsprofil abdecken.**

In den meisten Deutschschweizer Kantonen finden sich in der Gesetzgebung zur Volksschule ähnliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Schulleitungen, wobei deren Bezeichnung stark variieren kann. Im Kanton Basel-Stadt werden beispielsweise die Bereiche Pädagogik, Organisation, Finanzen, Personal und Schulbetrieb unterschieden und die Aufgabenpakete des Qualitätsmanagements sowie der Information und Kommunikation hierunter subsumiert (Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt, 2009). Auch in anderen Kantonen wie beispielsweise Graubünden und Zürich wird der Bereich Finanzen als eigenständiger Verantwortungsbereich der Schulleitungen aufgeführt (Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement des Kantons Graubünden, 2009; Kommission für Bildung und Kultur des Kantons Zürich, 2005). Weitere interkantonale Unterschiede zeigen sich insbesondere im Detaillierungsgrad der Aufgabenportfolios sowie in den Verantwortlichkeiten hinsichtlich Personalführungsaufgaben, wo die Kompetenzverteilung zwischen den lokalen Schulbehörden und den Schulleitungen unterschiedlich ausfallen kann. Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Huber und Schneider (2007) nach dem Vergleich von Aufgabenprofilen von Schulleitungen unterschiedlicher deutscher Bundesländer: Auch in Deutschland ähneln sich die

Klassifikationsbereiche der Aufgaben und Tätigkeiten, eine einheitliche Systematik oder eine einheitliche Verwendung von Oberbegriffen ist allerdings ebenfalls nicht feststellbar.

**Kasten 1: Aufgaben einer Schulleitung an der Aargauer Volksschule (Quelle: Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, 2010)**

**A Gestaltung und Entwicklung der Schule (Pädagogische Führung)**

- Leitbild, Schul- und Jahresprogramm mit dem Kollegium erarbeiten und umsetzen
- Schul- und Unterrichtsentwicklung initiieren, unterstützen und evaluieren
- schulinterne Weiterbildung planen und umsetzen

**B Qualitätsentwicklung und -sicherung**

- für ein umfassendes Qualitätsentwicklungs- und -sicherungskonzept sorgen
- ein schulinternes Qualitätshandbuch führen
- ein Frühwarnsystem zur Feststellung von Qualitätsdefiziten einrichten
- neue Mitarbeitende in die Qualitätsarbeit der Schule einführen
- Qualitätsdefizite feststellen und wirkungsvoll beheben

**C Personelle Führung**

- Verantwortung für das gesamte Personalmanagement (Konzeption, Implementierung und Controlling) wahrnehmen
- Gestaltung der Rekrutierungsprozesse für neue Lehrpersonen und Mitarbeitende
- neue Lehrpersonen und Mitarbeitende einführen
- Lehrpersonen und Mitarbeitende unterstützen und beraten
- Aufgabenerfüllung der Lehrpersonen und Mitarbeitenden unter Berücksichtigung des Berufsauftrags sicherstellen
- Unterrichtsbesuche und Mitarbeitergespräche führen
- Personalentwicklung und Weiterbildung gestalten
- Konflikte bearbeiten

**D Organisation und Administration**

- Prozesse definieren und entwickeln
- Budget der Schule zuhanden der Schulbehörde erstellen
- Mitteleinsatz überwachen
- Schulordnung erarbeiten und durchsetzen
- Schülerinnen und Schüler, Pensen und Räume zuteilen
- Prozessverantwortung für Therapien, Stütz- und Fördermassnahmen
- Material bewirtschaften

**E Information und Kommunikation / Öffentlichkeitsarbeit**

- Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb der Schule und mit Aussenstehenden konzipieren und gewährleisten
- individuelles und organisationales Wissen verteilen und vernetzen
- Öffentlichkeit über das Schulgeschehen informieren
- Entscheidungsprozesse gestalten
- Kommunikation und Information in kritischen Situationen und bei ausserordentlichen Vorkommnissen regeln

Die skizzierten Reformbemühungen gehen nicht nur mit veränderten Strukturen und neuartigen Verfahrensweisen an Schulen und den damit verbundenen erweiterten Aufgaben und erhöhten Anforderungen der Schulleitungen einher. Die Schule als Gesamtinstitution muss mit den veränderten Bedingungen zurechtkommen oder anders ausgedrückt: Auch die Schule als organisatorische Einheit wird mit neuen Anforderungen und Herausforderungen konfrontiert, welche nur durch ein verändertes Selbstverständnis bewältigt werden können (Maag Merki & Büeler, 2002;

Thom & Ritz, 2006). Noch im Jahr 1998 sah sich ein Grossteil der Deutschschweizer Schulleitungen primär als Teammitglied im Sinne eines oder einer «primus / prima inter pares» oder als «Mädchen für alles». Nur 12 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter verstanden sich zu diesem Zeitpunkt bereits als «Chef/in der Schule» (Wiederkehr, 1998). Dass sich dieses Grundverständnis in den letzten 13 Jahren in entscheidendem Masse verändert hat, dafür sprechen zwei Untersuchungen aus dem Jahr 2011. Gemäss den Untersuchungsergebnissen von Pekruhl, Dorsemagen, Kölliker und Krause (2011) scheinen die Schulleitungen im Kanton Basel-Landschaft ihre Rolle als Führungsperson inzwischen wesentlich stärker anzuerkennen und zu schätzen: 71 Prozent der Schulleitungen erachten die Rollenbezeichnung «Chef/in der Schule» als zutreffend für ihre Tätigkeit und nur 11 bzw. 17 Prozent sehen sich selbst als «primus / prima inter pares» bzw. als «Lehrperson mit besonderen Aufgaben». Auch im Kanton Luzern scheint dieser kulturelle Wandel bereits weit fortgeschritten: Die grosse Mehrheit der befragten Schulleitungen lehnt die Aussage, in erster Linie Kollege bzw. Kollegin und erst in zweiter Linie Vorgesetzte(r) zu sein, entschieden ab (Steger Vogt & Appius, 2011). Ein Vergleich dieser aktuellen Befunde mit den Ergebnissen von Wiederkehr (1998) legt den Schluss nahe, dass sich das Selbstverständnis der Schulleitungen in den letzten Jahren im Rahmen der Reformbewegungen gewandelt hat. Diese nationalen Untersuchungsergebnisse werden durch Befunde aus dem Modellvorhaben «Selbstständige Schule NRW» gestützt. In der Längsschnittuntersuchung wurde im Zeitraum zwischen 2002 bis 2008 an 278 Schulen in Nordrhein-Westfalen ein erhöhtes Mass an Eigenverantwortung in verschiedenen Handlungsfeldern erprobt. Im Hinblick auf die Frage, inwiefern sich das Selbstverständnis der Schulleitungen im Laufe des Modellvorhabens geändert hat, wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter gebeten, ihre Funktion in der Schule einzuschätzen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Selbstverständnis der Schulleitungen über drei Messzeitpunkte signifikant verändert hat: Während sich die befragten Schulleitungen im Laufe der Projektdauer immer weniger als Kollegin/Kollege der Lehrkräfte sehen, betrachten sie sich zunehmend als deren Vorgesetzte/r und als Schulmanager. Die Vorgesetztenrolle wird nach Abschluss des Modellvorhabens von 62 Prozent der Grundschulleiter angenommen (Feldhoff & Rolff, 2009).

**Befund 2: Die geleitete Schule bewirkt und erfordert ein neues Selbstverständnis der Schulleitenden als «Chef/in der Schule».**

Dass Bildungsreformen im Sinne der geleiteten Schule bei Schulleitenden ein gewandeltes Selbstverständnis **bewirken**, wird durch die Untersuchungsergebnisse von Warwas (2009) nur mässig unterstützt. Nach der Autorin lassen sich unter den Schulleitungen abgrenzbare Leitungstypen unterscheiden, die systematisch in ihrer subjektiven Gewichtung der drei Rollensegmente Leadership, Kollegialität und Administration voneinander abweichen. Der Typus «Lehrperson mit Verwaltungsaufgaben» sieht sich als «primus / prima inter pares», distanziert sich von Steuerungsfunktionen und gewichtet administrative Elemente höher als Elemente der Mitarbeiterführung (Warwas, 2009). Auch die «Generalisten» sehen sich eher als Kollege denn als Vorgesetzte, messen aber gleichzeitig der Führungsfunktion ein höheres Gewicht bei als die «Lehrpersonen mit Verwaltungsaufgaben». Diesen beiden Typen stehen die «pädagogischen Führungskräfte», «die Vorgesetzten mit pädagogischer Verantwortung» und die «Teamleiter» gegenüber, welche allesamt die strategische Führungsverantwortung deutlich stärker betonen als die «Lehrpersonen mit Verwaltungsaufgaben» und sich gleichzeitig von den beiden anderen Aspekten stärker distanzieren als die «Generalisten». Von den 861 befragten Schulleitungen sehen sich nach wie vor 358 (also knapp 42 Prozent) als «Lehrpersonen mit Verwaltungsaufgaben» oder

«Generalisten». Die Studienergebnisse von Warwas deuten allerdings darauf hin, dass die kulturellen Veränderungen an Schulen ein neues Selbstverständnis der Schulleitungen **erfordern**, denn jene Schulleitungen, die sich nur wenig von der Rolle der Lehrkraft abgrenzen (die sich selber also als «Lehrperson mit Verwaltungsaufgaben» oder als «Generalist» sehen) berichten in der Untersuchung über ein höheres Belastungserleben und weisen die ungünstigeren Zufriedenheitswerte auf.

Dass der angesprochene Wandel im Selbstverständnis der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht an allen Schulen und bei allen Schulleitungen in gleichem Masse erfolgt ist, mag (neben dem Einfluss personaler und kontextueller Faktoren) auch damit zusammenhängen, dass die schulische Führungskultur noch sehr jung ist und die Implementierung einer neuartigen Kultur im Sinne der geleiteten Schule vielfach relativ abrupt erfolgte. Die angesprochenen Veränderungen verlangen nicht nur von den Schulleitungen, sondern auch von den Lehrpersonen veränderte Denk- und Verhaltensweisen. Der Arbeitsplatz Schule war lange Zeit durch eine ausgeprägte Eigenständigkeit seitens der Lehrpersonen («Ich und meine Klasse») und damit verbunden durch eine geringe Kontrolle bzw. Kontrollierbarkeit von Seiten der Leitung gekennzeichnet. Mit den Schulleitungen als «starke» Führungspersonen mit erweiterten Führungskompetenzen haben sich die Rahmenbedingungen für die Tätigkeit als Lehrperson sowie für die Zusammenarbeit im Kollegium grundlegend verändert. Schulen müssen neben einer neuen Führungskultur verstärkt auch eine neue Kultur der Zusammenarbeit etablieren: Weg vom Einzelkämpfertum, hin zur Teamarbeit («Wir und unsere Schule»). Verschiedene Autoren und Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass diese kulturellen Veränderungen für viele Lehrpersonen nicht leicht sind. Sie können einen gravierenden Umbruch im beruflichen Selbstverständnis bedeuten (Bodor-Hurni & Ritz, 2006; Bucher, 2009; Pekruhl et al., 2011; Landert, 2004; Landert, Riedo & Brägger, 2009; Maag Merki & Büeler, 2002; Nido, Trachsler, Ackermann, Brügggen & Ulich, 2008). In einer Untersuchung von Landert und Kollegen (2009) beurteilten 35 Prozent der befragten Schulleitungen die Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen als gut oder sehr gut, 17 Prozent dagegen als schlecht bis sehr schlecht. Insbesondere ältere Lehrpersonen oder Lehrpersonen, welche seit längerer Zeit an einer Schule arbeiten und die längste Zeit ihrer Laufbahn sehr eigenständig und unbehelligt von äusseren Eingriffen in das Unterrichtsgeschehen unterrichteten, haben teilweise Mühe, sich mit der neuen Situation anzufreunden (Binder, Trachsler & Feller-Länzlinger, 2003; Landert et al., 2009), wie ein Zitat aus der Untersuchung von Landert und Kollegen (2009) verdeutlicht: *«Die Zusammenarbeit mit «neuen» Lehrpersonen ist ohne Probleme - die «alte» Generation hatte Mühe, sich auf die neuen Umstände umzustellen, was z.T. sehr belastend war».*

**These 1: Der mit den Reformen in Verbindung stehende «kulturelle Bruch» stellt Schulleitungen wie Lehrpersonen vor Herausforderungen, die noch zu selten explizit reflektiert und bearbeitet werden.**

Eine Studie von Steger Vogt und Appius (2011) liefert allerdings Indizien dafür, dass allmählich ein Umdenken stattfindet: Zumindest im Kanton Luzern fühlen sich alle befragten Schulleitungen von der Mehrheit des Kollegium als Führungsperson akzeptiert. Auch die Akzeptanz seitens der älteren Lehrpersonen nimmt gemäss den Befragungsergebnissen zu. In die gleiche Richtung zeigen auch die Ergebnisse des Schlussberichts zum Projekt «Schulen mit Profil» im Kanton Luzern. Gut die Hälfte der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter ist der Meinung, dass bei den Lehrpersonen ein Umdenken von «Ich und meine Klasse» zu «Wir und unsere Schule» stattgefunden hat (Hess & Roos, 2006).

## 4. Belastungen

Belastungen sind Faktoren, welche sich negativ auf die Gesundheit der Betroffenen auswirken können (Bamberg et al., 2003). Personale und situative Belastungen sind zu unterscheiden, wobei die personalen Belastungen oder Risikofaktoren in vorliegenden Studien seltener im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Meist kreisen die Diskussionen um die situativ begründeten Belastungen. Im Kasten 2 sind die wichtigsten empirischen Studien zur Arbeitssituation von Schulleitungen zusammengefasst.

### Kasten 2: Zentrale empirische Studien

#### International

Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education, 5*, 229-251.

Fragestellung: Das Ziel der Untersuchung ist es, die vordergründigen arbeitsbezogenen Stressoren von Schulleitungen zu identifizieren und ihr relatives Gewicht in der Vorhersage von Burnout zu bestimmen.

Methode: Die Studie umfasst zwei Teile: In einem ersten Schritt wurden 16 Schulleitungen zu Belastungen und Schwierigkeiten ihrer Arbeit befragt (mit Hilfe von Interviews und einem Fragebogen). Auf der Basis dieser Informationen entwickelte der Autor einen Fragebogen mit zwei Skalen: Eine Burnout-Skala (gemäss dem Maslach Burnout Inventory) sowie eine Skala Rollendruck/Arbeitsstressoren.

Stichprobe: Mit dem Fragebogen wurden 821 Schulleitungen von israelischen Elementar- und Sekundarschulen befragt.

Gmelch, W. H., & Gates G. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout. *Journal of Educational Administration, 36*, 146-159.

Fragestellung: Mit der Untersuchung werden drei Ziele verfolgt: 1) Die zentralen personalen, fachlichen und organisationalen Prädiktoren von Burnout bei Schulleitungen identifizieren. 2) Von diesen Prädiktoren den zentralen Einflussfaktor auf Burnout ermitteln. 3) Die Rolle von sozialer Unterstützung hinsichtlich Burnout, Arbeitszufriedenheit und Leistung bestimmen.

Methode: Daten wurden mit dem Administrator Work Inventory (AWI) erhoben. Der Fragebogen beinhaltet sechs Instrumente (Administrator Stress Index, Maslach Burnout Inventory, Administrative Role Questionnaire, Social Support Questionnaire, Type A Personality, Bem Sex-Role Inventory). In einem siebten Teil werden generelle Informationen zur persönlichen und beruflichen Situation erhoben.

Stichprobe: 656 ausgefüllte Fragebogen von US-Amerikanischen Schulleitungen wurden in die Analyse einbezogen.

Phillips, S. J., Sen, D., & McNamee, R. (2007). Prevalence and causes of self-reported work-related stress in head teachers. *Occupational Medicine, 57*, 367-376.

Fragestellung: Im Rahmen der Studie wird die Absicht verfolgt, die Prävalenz und die Gründe von arbeitsbezogenem Stress bei Schulleiterinnen und Schulleitern zu erforschen. Die Werte von Schulleitungen werden dabei zu einer Normstichprobe der Allgemeinbevölkerung und zu den Werten einer Gruppe von Managern in Beziehung gesetzt.

Methode: Eingesetzt wurde das Short Stress Evaluation Tool (ASSET). Ergänzt haben die Autoren das Instrument mit Fragen, die auf der Basis früherer Studien entwickelt wurden.

Stichprobe: An der postalischen Fragebogenerhebung nahmen 290 Schulleitungen aus West Sussex (UK) teil.

## Kasten 2: Zentrale empirische Studien (Fortsetzung)

### National

Wiederkehr, R. (1998). *Belastungen von Schulleiterinnen und Schulleitern. Broschüre*. Bern: Institut für Pädagogik der Universität Bern.

Fragestellung: Das Ziel der empirischen Untersuchung besteht in der Analyse der Situation im Verwaltungs- und Administrativbereich, der Kompetenz- und Entlastungsregelungen und des Rollenverständnisses von Schulleitungsbeauftragten in der Deutschschweiz.

Methode: Die Evaluation wurde mit Fragebogen, Interviews sowie einer Fallstudie durchgeführt. Der Fragebogen enthält vier Kapitel: 1) Demographische Daten, 2) subjektive Wahrnehmung der Schulleitungen in ihrer Aufgabe und deren Belastung, 3) Rollendefinition, Motivation und persönliche Entwicklung, 4) Verantwortungs- und Kompetenzbereiche sowie Freiheiten juristischer und subjektiver Natur. Persönliche Gespräche mit 20% der Population sollten die subjektive Belastung qualitativ erforschen. Um die Interviews später miteinander vergleichen zu können, sind sie halbstandardisiert angelegt worden. Die ergänzende Fallstudie zeigt die informellen Erwartungen und Ansprüche des schulischen Umfeldes an die Schulleitungen auf.

Stichprobe: Die Fragebogenuntersuchung basiert auf den Angaben von 83 Schulleitungen, die eine für die Deutschschweiz repräsentative Stichprobe darstellen. Im Rahmen der mündlichen Befragung wurden 19 Interviews durchgeführt; jeder Deutschschweizer Kanton war mit einer Schulleitung vertreten. Die Fallstudie wurde an einer Schule in der Ostschweiz durchgeführt und basiert auf den Angaben von einer Schüler- und einer Lehrerguppe, zwei direkten Vorgesetzten und einer Person aus der Elternschaft.

### Kantonal

Binder, H.-M., Trachsler, E., & Feller-Länzlinger, R. (2003). *Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule des Kantons St. Gallen. Evaluation der Umsetzung der «Vorläufigen Empfehlungen» zum Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule*. Luzern: Institut für Politikstudien.

Fragestellung: Die Kantonale Kommission für Schulleitung des Kantons St. Gallen hat im September 2001 Vorläufige Empfehlungen erlassen, die den Schulgemeinden als Grundlage für lokal angepasste Regelungen hinsichtlich Führungspensum und Entschädigung dienen sollen. Die Untersuchung hat zum Ziel, die Erfahrungen, die mit der Umsetzung dieser Vorläufigen Empfehlungen von Schulleitungen und Schulräten gemacht worden sind, zu erfassen und auszuwerten. Die Fragestellungen beziehen sich einerseits auf den Umfang und den Inhalt der übertragenen Aufgaben an die Schulleitungen sowie auf den zur Erledigung erforderlichen Zeitaufwand und andererseits auf die Beurteilung des Gestaltungs-, Handlungs- und Entscheidungsspielraumes sowie die subjektive Einschätzung der damit verbundenen Anforderungen und Belastungen.

Methode: Eine Fragebogenuntersuchung (Vollerhebung der Schulleitungen im Kanton St. Gallen) wurde durch fallstudienartige Leitfadeninterviews mit Schulleitungen und Schulratspräsidenten sowie Experteninterviews und Validierungsworkshops ergänzt.

Stichprobe: Die Fragebogenuntersuchung basiert auf den Angaben von 171 Schulleitungen aus dem Kanton St. Gallen. In acht Schulgemeinden wurden Leitfadeninterviews mit Schulleitungen und Schulratspräsidenten geführt. Im Rahmen der Experteninterviews und Validierungsworkshops wurden Personen berücksichtigt, die bezüglich der erarbeiteten Empfehlungen und der Qualifizierung der Schulleitungspersonen eine wichtige Funktion haben.

Landert, C., Riedo, V., & Brägger, M. (2009). *Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Thurgau – Evaluation. Im Auftrag des Departements Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau, Amt für Volksschule*. Zürich: Landert und Partner.

Fragestellung: Die Rahmenbedingungen der Schulleitungen waren bisher nur am Rande Gegenstand von Untersuchungen im Kanton Thurgau. Um diese Lücke zu füllen, beauftragte das Amt für Volksschule des Kantons Thurgau das Forschungsunternehmen Landert & Partner mit der Evaluation der Arbeitssituation von Schulleitungen. Im Vordergrund standen zwei Zielsetzungen: 1) Eine solide Datenbasis zu den wahrgenommenen Aufgaben, den tatsächlichen Belastungen, der subjektiven Befindlichkeit und der Aufgabenübernahme der Schulleitungen aus Sicht der Vorgesetzten und Mitarbeitenden erstellen; 2) untersuchen, welche Bedingungen die Aufgabenerfüllung und die Arbeitszufriedenheit der Schulleitungen beeinflussen.

## Kasten 2: Zentrale empirische Studien (Fortsetzung)

Landert, C., Riedo, V., & Brägger, M. (2009). *Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Thurgau – Evaluation. Im Auftrag des Departements Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau, Amt für Volksschule*. Zürich: Landert und Partner.

Methoden: Die Evaluation stützte sich sowohl auf bereits vorliegende Dokumente, wissenschaftliche Berichte und Metaanalysen als auch auf eigene Primärdatenerhebungen (Feldexploration, Online-Befragung (Vollerhebung), qualitative telefonische Befragung) ab. Die Ergebnisse wurden in Fokusgruppen kommunikativ validiert.

Stichprobe: Im Rahmen der Exploration wurden 7 Personen (Schulleitungen, Schulpräsidenten und Lehrpersonen aus dem Kanton Thurgau) befragt. An der Online-Befragung nahmen 85 Schulleitungen und 15 ehemalige Schulleitungen aus dem Kanton Thurgau teil. 20 Schulpräsidenten wurden telefonisch befragt.

Nido, M., Trachsler, E., Ackermann, K., Brüggli, S., & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008: Ergebnis der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.

Fragestellung: Ziele der Untersuchung sind im Wesentlichen die Ermittlung der Arbeitszeiten von Lehrpersonen und Schulleitungsmitgliedern, die Erhebung der Belastungen und der vorhandenen Ressourcen sowie die Klärung möglicher Zusammenhänge zwischen Belastungen, Beanspruchungen und Ressourcen einerseits und den geplanten Reformen andererseits.

Methoden: Lehrpersonen und Schulleitungen erhielten eine Tabelle zur Erfassung ihrer Arbeitszeit während einer Woche. Parallel dazu füllten sie einen Fragebogen zu ihren Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen aus. Im Fragebogen wurden validierte Skalen verwendet. In Form von Gruppeninterviews wurden zudem in allen 40 Schulen Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer Arbeit befragt. Die Schulleitungen wurden zu den Gruppeninterviews regional zusammengefasst. Abschliessend wurden Tätigkeitsbeobachtungen durchgeführt.

Stichprobe: Einbezogen wurden Lehrpersonen und Schulleitungen aus 40 nach repräsentativen Kriterien ausgewählten Schulen des Kantons Aargau. An der Zeiterfassung beteiligten sich 903 Lehrpersonen und 57 Schulleitungen, an der Online-Befragung nahmen 918 Lehrpersonen und 57 Schulleitungen teil. 40 Gruppeninterviews mit Lehrpersonen (durchschnittlich jeweils 6 Personen) und 3 Gruppeninterviews mit Schulleitungen (durchschnittlich jeweils 6 Personen) sowie Tätigkeitsbeobachtungen bei 8 Lehrpersonen und 6 Schulleitungen ergänzen die Zeiterfassung und die Online-Fragebogenerhebung.

Pekruhl, U., Dorsemagen, C., Kölliker, A., & Krause, A. (2011). *Arbeitszeit und Arbeitsorganisation der Schulleitungen an den Volksschulen des Kantons Basel-Landschaft. Projektbericht für die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.

Fragestellung: Im Zentrum der Studie steht die Analyse der Tätigkeiten von Schulleitungen aus dem Kanton Basel-Landschaft. Die Ergebnisse der Studie sollen eine Grundlage für die Revision der Verordnung für Schulleitungen und Schulsekretariate des Kantons Basel-Landschaft darstellen und im Hinblick auf diese Ziel vor allem dazu dienen, den künftigen Diskussionen um die Schulleitungspensen eine solide empirische Grundlage zu verschaffen.

Methoden: Um die Tätigkeit der Schulleitungen möglichst realitätsnah beschreiben und deren organisatorische Rahmenbedingungen erfassen zu können, wurden die relevanten vorliegenden Dokumente analysiert, zahlreiche Interviews und Diskussionen geführt sowie eine schriftliche Befragung der Schulleitungen aller Primarschulen, Kindergärten und Sekundarschulen des Kantons Basel-Landschaft umgesetzt. Die schriftliche Befragung umfasste zwei Teile: Einen Online-Fragebogen bezüglich Rahmenbedingungen, Organisation der Leitungstätigkeit und Tätigkeitsprofil, der von jeder Schule einmal auszufüllen war, wobei die Arbeit am Fragebogen in Kooperation mehrerer Schulleitungsmitglieder erfolgen konnte, und einen Fragebogen zur individuellen Arbeitssituation der Schulleitungen. Dieser Fragebogen konnte von mehreren Leitungsmitgliedern einer Schule separat ausgefüllt werden.

Stichprobe: Insgesamt wurden ca. 18 Interviews mit Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern aus der kantonalen Verwaltung, zuständigen politischen Gremien und beteiligten Verbänden geführt. An der schriftlichen Online-Befragung nahmen 74 Schulen teil. Den Fragebogen zur individuellen Arbeitssituation füllten 112 Schulleitungen aus.

#### **4.1 Quantitative Belastungssituation**

Viele Untersuchungen beschäftigen sich mit dem quantitativen Ausmass der Belastungen, sprich dem Umfang der Arbeitszeit und deren Verteilung auf die verschiedenen Tätigkeitsbereiche. Internationale, nationale und kantonale Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, dass die wöchentlichen bzw. jährlichen Arbeitszeiten von Schulleitungen z.T. weit über den vertraglich vereinbarten Rahmen hinausgehen (Gmelch & Gates, 1998; Landert & Brägger, 2009; Landert et al., 2009; Nido et al., 2008; Phillips et al., 2007).

Viele Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen den mit der hohen Arbeitsmenge verbundenen **Zeitdruck** als Belastung wahr (Binder et al., 2003; Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Hess & Roos, 2006; Jones, 1999; Landert et al., 2009; Maag Merki & Büeler, 2002; Kerle, 2005; Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; PWC, 2002; Wehner, Vollmer, Manser & Burtscher, 2008). Nach Studien von Gmelch und Gates (1998) sowie Phillips und Kollegen (2007) arbeiten britische Schulleiterinnen und Schulleiter von Elementar- bis Hochschulen durchschnittlich 54 bzw. 57.3 Stunden pro Woche. Gemäss der Untersuchung von Nido und Kollegen (2008) liegen auch die Jahresarbeitszeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Aargau über den Vorgaben des kantonalen Arbeitszeitmodells, die hochgerechnete Arbeitszeit entspricht dort 128 Prozent der Soll-Arbeitszeit. Diese Situation wird von den Betroffenen als ausgesprochen belastend wahrgenommen, viele Aufgaben werden unter Zeitdruck erledigt, manchmal auch abends oder in der Nacht (Nido et al., 2008).

**Befund 3: Die zeitliche Belastung von Schulleitungen ist in der Regel hoch und übersteigt das für die Leitung vorgesehene Pensum.**

Bei den oben genannten Untersuchungen aus den USA bzw. aus England basieren die Aussagen über die Arbeitszeit der Schulleitungen auf Fragebogenerhebungen, während im Rahmen der Studie von Nido und Kollegen schriftliche Arbeitszeitprotokolle eingesetzt und die Protokolle eines Erhebungszeitraums von neun Wochen auf die Jahresarbeitszeit hochgerechnet wurden. Die Verlässlichkeit solcher auf Selbstbeobachtung beruhender Angaben wird oft angezweifelt. Kritiker vermuten, dass die Betroffenen aus Eigeninteresse die eigene Arbeitszeit überschätzen. Gegen diese Vermutung sprechen die Tätigkeitsbeobachtungen von Nido und Kollegen, welche ergänzend zu den Arbeitszeitprotokollen eingesetzt wurden und sich fast auf die Minute genau mit den durch die Schulleiterinnen und Schulleiter selbst protokollierten Arbeitszeiten decken.

Es sind jedoch nicht allein lange Arbeitstage und -wochen, welche die Schulleitungen belasten. Mit dem wahrgenommenen Zeitdruck geht bei vielen auch das Gefühl einher, die mit der Rolle der Schulleitung verbundenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten nicht in einer persönlich als befriedigend erachteten Qualität erledigen zu können (Bodor-Hurni & Ritz, 2006; Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Ernst & Young, 2009; Maag Merki & Büeler, 2002; Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Whitaker, 1996). In einer externen Evaluation von Reformprojekten in Deutschschweizer Volksschulen zeigte sich, dass das den Schulleiterinnen und Schulleitern zur Verfügung gestellte Leitungspensum zwar knapp für die Bewältigung der Alltagsgeschäfte ausreichte, jedoch kaum für die (von den Betroffenen selbst als wichtig erachteten) innovativen Schulentwicklungsprojekte (Maag

Merki & Büeler, 2002). Schulleitungen aus dem Kanton Aargau halten fest, dass die zeitliche Belastung des Tagesgeschäfts in der Regel so hoch ist, dass kaum Zeit für eine langfristige Planung bleibt (Nido et al., 2008). Ähnlich sieht die Situation bei den Schulleitungen einer Mittelschule des Zürcher Unterlandes (Bodor-Hurni & Ritz, 2006) und bei den Schulleitungen der Volksschulen der Stadt Zürich (Ernst & Young, 2009) aus.

Gemäss zahlreichen Studienergebnissen trägt insbesondere ein **hohes Ausmass administrativer Tätigkeiten** wesentlich zur zeitlichen Belastung von Schulleitungen bei (Binder et al., 2003; Bodor-Hurni & Ritz, 2006; Ernst & Young, 2009; Harazd, Gieske, Gerick & Rolff, 2009; Herren, Criblez & Quesel, 2007; McEwen, Carlisle, Knipe, Neil & McClune, 2002; Nido et al., 2008; PWC, 2002; Wiederkehr, 1998; Zaugg & Blum, 2006). Durch Veränderungen im Sinne des «New Public Management» sind viele neue Aufgaben ohne zusätzliche finanzielle oder personelle Mittel an die Schulleitungen delegiert worden (Bodor-Hurni & Ritz, 2006). Bereits in den Anfängen der Umsetzung von geleiteten Schulen beurteilte die Mehrheit (61 Prozent) der Schulleitungen einer für die Deutschschweiz repräsentativen Stichprobe die zeitliche Belastung durch administrative Tätigkeiten als hoch (Wiederkehr, 1998). Untersuchungen aus dem In- und Ausland zeigen, dass sich die Verhältnisse bis heute nicht grundlegend verändert haben. Im Rahmen einer Untersuchung von Schulleiterinnen und Schulleitern von Primarschulen aus England, Wales und Nordirland konnten McEwen und Kollegen (2002) zeigen, dass knapp die Hälfte aller Aktivitäten der untersuchten Schulleitungen in irgendeiner Weise einen Bezug zu Administration hat. Ein Viertel dieser administrativen Tätigkeiten wurde von den Befragten als administrative Routinetätigkeiten bezeichnet, welche nicht zwangsläufig von den Schulleitungen selbst erledigt werden müssten. Ähnliche, wenn auch etwas tiefere, Werte wurden in der Schweiz ermittelt: Eine Untersuchung im Kanton Bern ergab einen Arbeitszeitanteil für Administration von knapp 20 Prozent (Zaugg & Blum, 2006). Für den Kanton Aargau wurden Werte von durchschnittlich 26 Prozent (Nido et al., 2008) bzw. 40 Prozent (Herren et al., 2007) berichtet und im Kanton St. Gallen betrug der zeitliche Aufwand der Schulleitungen für Organisation und Administration zwischen 30 bis 50 Prozent des Pensums (Binder et al., 2003).

**Befund 4: Ein hoher Anteil der Arbeitszeit wird von administrativen Tätigkeiten beansprucht, was die Spielräume der Schulleitungen bei der Wahrnehmung ihrer Führungsaufgaben einschränkt.**

Diese hohe Auslastung durch administrative Tätigkeiten ist erstaunlich, wird doch im Rahmen nationaler und internationaler Reformprojekte allgemein insbesondere die Verantwortlichkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter im Hinblick auf die Qualitätssicherung und -entwicklung betont: Huber (2005) sieht die Schulentwicklung international immer stärker ins Zentrum des Schulleitungshandelns rücken. So werden die hohen Anteile administrativer Tätigkeiten insbesondere deshalb als belastend empfunden, weil aufgrund der starken administrativen Auslastung schlicht keine Zeit für andere (Führungs-)Aufgaben bleibt (Ernst & Young, 2009; Landert et al., 2009; McEwen et al., 2002; Pekruhl et al., 2011; Whitaker, 1996). Schulleiterinnen und Schulleiter aus England, Wales und Nordirland berichten etwa, dass in der Hektik des Tagesgeschäftes oft keine Zeit für zukunftsgerichtete Entwicklungsprojekte bleibt (McEwen et al., 2002) und 86 Prozent der im Kanton Aargau befragten Schulleitungen sehen sich oft bis sehr oft dem Spannungsfeld «Erledigung des Tagesgeschäfts vs. Förderung und Entwicklung innovativer Schulprojekte» ausgesetzt (Nido et al.,

2008). Schulleitungen aus dem Kanton St. Gallen haben infolge der Arbeitsüberlastung im organisatorisch-administrativen Bereich nur sehr begrenzte Handlungskapazitäten in dem als zentral erachteten Bereich der pädagogischen Schulführung (Binder et al., 2003). Gemäss den Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern aus dem Kanton Thurgau leiden insbesondere die Kernaufgaben Personalführung, Qualitäts- und Schulentwicklung unter dem hohen zeitlichen Aufwand für administrative Aufgaben: 34 bis 36 Prozent der Schulleitungen geben an, (viel) zu wenig Zeit für diese Aufgabengebiete zu haben (Landert et al., 2009). Die Untersuchungsergebnisse der TALIS («Teaching and Learning International Survey») -Befragung in Deutschland deuten darauf hin, dass diejenigen Schulleiterinnen und Schulleiter, die einen Grossteil ihrer Zeit für administrative Tätigkeiten aufwenden, ihre Lehrkräfte nur in einem geringen Ausmass anleiten können (Lemke & von Saldern, 2010). Der Umstand, aufgrund einer hohen administrativen Auslastung nur ungenügende zeitliche Ressourcen für «wichtigere» Tätigkeitsbereiche zur Verfügung zu haben, wird von den Betroffenen vielfach als unbefriedigend wahrgenommen (McEwen et al., 2002; Whitaker, 1996).

Insgesamt kann den Schulleitungen gemäss den vorliegenden Befunden eine hohe zeitliche Belastung attestiert werden. Die starke Inanspruchnahme durch administrative Aufgaben hat daran einen erheblichen Anteil. Vergleicht man die Arbeitszeiten von Schulleitungen allerdings mit jenen von Führungskräften aus der Wirtschaft, so ist festzustellen, dass Schulleitungen im Vergleich mit Führungskräften aus anderen beruflichen Settings nicht schlechter gestellt sind. Nach Untersuchungsergebnissen von Büssing und Glaser (1998) bzw. von Ohm und Strohm (2001) liegt die durchschnittliche Wochenarbeitszeit von Führungskräften bei 56.6 bzw. 53.4 Stunden. 63 Prozent der Führungskräfte leisten ein Arbeitspensum zwischen 120 und 150 Prozent, 10 Prozent gar ein Arbeitspensum von über 150 Prozent (Ohm & Strohm, 2001). Es lässt sich schlussfolgern, dass Arbeitszeiten, welche z.T. weit über die vertraglich vereinbarte Zeit hinausgehen, nicht eine Besonderheit der Schulleitungstätigkeit darstellen, sondern insgesamt typisch für Tätigkeiten in führenden Positionen sind.

Gibt es dennoch Besonderheiten der Belastungssituation von Schulleiterinnen und Schulleitern, die sie von anderen Berufsgruppen unterscheiden? Zur Beantwortung dieser Frage ist neben der Quantität auch die konkrete Art (oder eben Qualität) der Belastung unter die Lupe zu nehmen.

**These 2: Die Belastungssituation der Schulleitungen kann nur aus einer ganzheitlichen Perspektive angemessen verstanden werden: Neben der zeitlichen (quantitativen) Belastung muss auch die Art (Qualität) der Belastung berücksichtigt werden.**

#### **4.2 Qualitative Belastungssituation**

Unklare bzw. widersprüchliche Rollenanforderungen stellen in der Arbeit von Führungspersonen eine häufige Belastung dar (Glowinkowski & Cooper, 1987). Auch Schulleitungen bewegen sich in einem dynamischen Umfeld, in dem sie unterschiedliche Funktionen (Organisations-, Personal-, Finanz- und Qualitätsmanagement, Troubleshooting etc.) gegenüber einer Vielzahl von Anspruchsgruppen (Kollegium, Schülerschaft, Eltern, Behörden, Öffentlichkeit) einnehmen müssen (Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011). Nach Huber (2005) haben insbesondere die Anzahl und der zeitliche Umfang der

Kontakte mit schulexternen Personen bzw. Gremien (Gemeinde, Wirtschaftsvertreter oder andere Personen des öffentlichen Lebens) in hohem Masse zugenommen. Diese Umstände begünstigen die Wahrnehmung von widersprüchlichen Rollenanforderungen und von Unsicherheiten hinsichtlich der Ausführung der eigenen Rolle, was nach der Rollentheorie von Katz und Kahn (1978) häufig mit einem Stresserleben in Verbindung steht.

Obwohl eine klare Aufteilung der Aufgaben und Kompetenzen explizit als Merkmal geleiteter Schulen hervorgehoben wird (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2005), deuten sowohl internationale wie auch nationale Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass viele Schulleitungen durch **unklare Verantwortlichkeiten** belastet sind (Binder et al., 2003; Bucher, 2009; Ernst & Young, 2009; Gmelch & Gates, 1998; Landert, 2004; Maag Merki & Büeler, 2002; Nido et al., 2008; Whitaker, 1996; Wiederkehr, 1998). Betont wird in diesem Zusammenhang insbesondere die unklare Kompetenzverteilung zwischen den Schulleitungen und den lokalen Schulbehörden. Für ein Viertel der in der Untersuchung von Binder und Kollegen (2003) befragten Schulleitungen sind die unklaren Kompetenzabgrenzungen zwischen der Schulleitung und der lokalen Schulbehörde belastungsfördernd. Die Hauptproblematik des (noch) wenig ausdifferenzierten Rollenverständnisses scheint zumindest teilweise in einem Kompetenzgefälle zwischen den Schulbehörden als Laienbehörden und den Schulleiterinnen und Schulleitern als Professionelle begründet zu sein (Bucher, 2009; Herren et al., 2007; Landert, 2004; Maag Merki & Büeler, 2002). Im Kanton Thurgau hat sich eine mangelnde Fachkompetenz der Behördenmitglieder als eine Schwachstelle in der Kooperation zwischen Schulleitungen und Behörden herauskristallisiert (Landert et al., 2009). Diese Ansicht teilen viele Schulleiterinnen und Schulleiter aus dem Kanton Aargau: Ihren Einschätzungen zufolge hat die (lokale) Schulbehörde den Wandel zur strategischen Funktion noch nicht vollzogen und ist sich der neuen Rolle noch zu wenig bewusst. Als Folge müssen Schulleitungen trotz ihrer eigentlich operativen Stellung viel Beratungsarbeit bei der Schulpflege leisten und damit gleichsam strategische Arbeit erledigen (Nido et al., 2008). Diese Aussagen mögen angesichts der Tatsache, dass das Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau im Juni 2006 ein überarbeitetes Funktionendiagramm veröffentlicht hat, welches die Verantwortlichkeiten zwischen unterschiedlichen Akteuren bzw. Akteurengruppen klären soll, erstaunen. Im Funktionendiagramm werden allerdings nur jene Zuständigkeiten abschliessend festgesetzt, die im Schulgesetz und im Gesetz über die Anstellung von Lehrpersonen (GAL) geregelt sind. Die Verantwortlichkeiten in allen anderen Aufgabenbereichen (und das ist die Mehrzahl) sind verhandelbar. Diese Flexibilität ermöglicht einerseits eine individuelle Anpassung der Arbeitsteilung an die Verhältnisse der jeweiligen Schule, kann andererseits aber auch mit Unsicherheiten hinsichtlich der Verantwortlichkeiten an den Schnittstellen in Verbindung stehen.

**Befund 5: Schulleitungen sind durch unklare Verantwortlichkeiten (Rollenambiguität) belastet. Insbesondere die Arbeitsteilung mit lokalen Schulbehörden bedarf vielerorts einer Klärung.**

Die Verteilung der Verantwortlichkeiten zwischen den Schulleitungen einerseits und den lokalen Schulbehörden andererseits wird jedoch nicht durchwegs als problematisch angesehen. So gibt es auch Untersuchungen, in welchen die Akteure diesen Aspekt positiv beurteilen (Herren et al., 2007; Hess & Roos, 2006) oder die darauf hinweisen, dass in gewissen Schulen aufgrund der bestehenden oder bereits absolvierten Reformprojekte eine klarere Verteilung der Kompetenzen und eine

verbesserte Kooperation zwischen den beiden Instanzen zu verzeichnen ist (Maag Merki & Büeler, 2002).

Neben der Problematik unklarer Verantwortlichkeiten deutet einiges im Arbeitsalltag von Schulleitungen auf die Relevanz von **Rollenkonflikten** hin: Die Betroffenen befinden sich als Vermittlungsinstanz zwischen den Visionen und Vorhaben der Schulbehörden und den Bedürfnissen des Kollegiums in einer Sandwichposition, so dass sie in vielen Alltagssituationen mit gegensätzlich erscheinenden Erwartungen umgehen müssen. Schulleitungen sind also gewissermassen Bindeglied zwischen den «internen» und den «externen» Interessen (Huber, 2005). Von den Betroffenen wird dieser Umstand vielfach als belastender Rollenkonflikt wahrgenommen (Hess & Roos, 2006; Kerle, 2005; Krüger, van Eck & Vermeulen, 2005; Maag Merki & Büeler, 2002; Nido et al., 2008; Sassenscheid, 2008; Schmidt, 2000; Warwas, 2009; Wiederkehr, 1998). In der Untersuchung von Nido und Kollegen (2008) wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter im Kanton Aargau zu unterschiedlichen Spannungsfeldern befragt, welche sie im Alltag ausbalancieren müssen. Das Spannungsfeld «Individuelle Bedürfnisse einzelner Lehrpersonen befriedigen vs. den Ansprüchen der Schule als Ganzes gerecht werden» stand dabei weit oben auf der Liste: 44 Prozent der befragten Schulleitungen geben an, dass dieses Spannungsfeld ihre Arbeitstätigkeit oft prägt. Die Autoren folgern aus diesen Ergebnissen, dass die Umsetzung der Reformen von den Betroffenen viel Vermittlungsarbeit gegenüber Lehrpersonen und Schulbehörde verlangt. Es kann angenommen werden, dass sich die Problematik der Rollenkonflikte bei Schulleiterinnen und Schulleitern mit gleichzeitiger Lehrverpflichtung verschärft (Maag Merki & Büeler, 2002; Wiederkehr, 1998).

**Befund 6: Schulleitungen sind durch widersprüchliche Erwartungen (Rollenkonflikte) belastet.**

Interaktionen mit einer höchst unterschiedlichen Klientel stehen im Tätigkeitsbereich von Schulleitungen an der Tagesordnung. Es erstaunt deshalb nicht, dass die **Zusammenarbeit mit zahlreichen und z.T. schwierigen Interaktionspartnern** von Schulleitungen in mehreren Studien als eine der zentralen Belastungen berichtet wird (Binder et al., 2003; Friedman, 2002; Kerle, 2005; Landert et al., 2009; Nido et al., 2008; Phillips et al., 2007; Wiederkehr, 1998). In der Untersuchung von Kerle (2005) berichten Schulleitungen aus dem Kanton Graubünden die Zusammenarbeit mit SchülerInnen (57 Nennungen / rund 90 Prozent der Schulleitungen), Behörden (14 / 22 Prozent), Lehrpersonen (13 / 20 Prozent) und Eltern (6 / 9 Prozent) als vordergründige Handlungserschwerisse im Berufsalltag. Bei Nido und Kollegen (2008) rangiert die Zusammenarbeit mit den Eltern unter den 10 als am stärksten belastend wahrgenommenen Belastungsbedingungen. In anderen Untersuchungen steht die Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen als Belastungsfaktor im Zentrum (Binder et al., 2003; Friedman, 2002; Landert et al., 2009; Nido et al., 2008). Im Kanton St. Gallen erachten 50 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter die schwierige personelle Konstellation im Team als ausschlaggebend für emotionale und psychische Belastungen (Binder et al., 2003). In der Untersuchung von Friedman (2002) stellt die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen eine der vier vordergründigen Belastungen dar, welche auch den stärksten Zusammenhang mit den drei Komponenten von Burnout (emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und verminderte persönliche Leistungsfähigkeit) aufweist.

**Befund 7: Konflikte mit bzw. Beeinträchtigungen der Beziehungsqualität zu Lehrpersonen und weiteren Interaktionspartnern (z.B. Eltern) wirken sich besonders stark auf die Gesundheit der Schulleitungen aus.**

Die Funktion von Rektorinnen und Rektoren unterscheidet sich von Kanton zu Kanton. Im Kanton Aargau waren Rektorate Vertreter und Delegierte der Lehrpersonen, die häufig als Schulvorsteher und «primus inter pares» im Schulhaus agierten. Schulleitungen sind das nicht mehr. Sie sind die den Lehrpersonen direkt vorgesetzte Stelle und verfügen entsprechend über Personalführungs- und Entscheidungskompetenzen. Diese Umstellung dürfte für beide Seiten nicht einfach sein: Zum einen müssen die Schulleitungen trotz z.T. fehlender Führungserfahrung lernen, sich gegenüber dem Kollegium abzugrenzen; zum anderen müssen die Lehrpersonen ihr Bild einer Schulkultur, die grundsätzlich keine Führung kennt, revidieren und lernen, die Schulleitung als vorgesetzte Instanz mit all ihren Befugnissen zu akzeptieren und zu unterstützen. Es erstaunt nicht, dass im Rahmen dieses kulturellen Wandels und der damit verbundenen Rollenklärung Reibereien und schwierige Konstellationen im Team auftreten und von den Schulleitungen (und den Lehrpersonen) als belastend wahrgenommen werden. Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wird von Schulleitungen allerdings nicht einheitlich und eindeutig als problematisch angesehen und beurteilt. Im Gegenteil fallen diesbezüglich z.T. uneinheitliche oder gar widersprüchliche Einschätzungen auf. Während das soziale Klima im Kollegium und die Beziehungen zu den Lehrpersonen in mehreren Untersuchungen als wenig belastend oder gar als wichtige Ressource berichtet werden (Harazd, Gieske, Gerick & Rolff, 2009; Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Phillips et al., 2007), betonen andere Untersuchungsergebnisse die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen als bedeutsame Belastung von Schulleitungen (Binder et al., 2003; Friedman, 2002; Landert et al., 2009; Nido et al., 2008; Wiederkehr, 1998). Bei einzelnen Studien stammen die kontroversen Ergebnisse gar aus der gleichen Stichprobe: In der Untersuchung von Nido und Kollegen (2008) wird einerseits der freundliche und vertrauensvolle Umgang im Kollegium besonders geschätzt, gleichzeitig berichten die Schulleiterinnen und Schulleiter über fehlende Akzeptanz und Widerstände im Kollegium. Die in der Untersuchung von Landert und Kollegen (2009) befragten Schulleitungen aus dem Kanton Thurgau fühlen sich einerseits durch Konflikte mit Lehrpersonen und einer schlechten Stimmung im Team belastet. Andererseits beurteilen 94 Prozent der Schulleitungen das Klima im Kollegium als gut bis sehr gut. Eine mögliche Erklärung für diese auf den ersten Blick kontroversen Ergebnisse besteht darin, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen von den Schulleitungen so lange als positiv und unterstützend empfunden wird, wie sich alle Beteiligten einig sind und keine Notwendigkeit zur Konsensfindung im Kollegium besteht.

Die Schulkultur hat sich nicht nur in Richtung eines neuen Führungsverständnisses, sondern auch in Richtung neuer Formen der Zusammenarbeit im Kollegium entwickelt. An die Schulen werden heute so hohe Anforderungen hinsichtlich Qualität und Effizienz gerichtet, dass es nicht mehr ausreicht, wenn alle Beteiligten im Sinne des früher gelebten Einzelkämpfertums ihre Arbeit «isoliert» erledigen. Erforderlich werden vom Gesamtkollegium getragene Projekte. Entsprechende Vorhaben können allerdings nur dann gelingen, wenn der Prozess der Konsensfindung als Bestandteil der Arbeitsaufgabe angesehen und akzeptiert wird. Schulleitungen obliegt die Herausforderung, im Kollegium gemeinsames und gemeinschaftliches Handeln zu initiieren und im Hinblick auf dieses Ziel die konstruktive Auseinandersetzung im Team zu fördern. Die berufliche Identität vieler

Lehrpersonen, die stark auf der eigenständigen und selbstverantwortlichen Gestaltung der «Kernaufgabe Unterricht» beruht, erschwert vielerorts das An-einem-Strang-ziehen und gemeinschaftliche Gestalten von Schulentwicklungsprozessen. Ein Untersuchungsergebnis aus dem Kanton Luzern unterstreicht die Herausforderung, welcher Schulleiterinnen und Schulleiter bei der Implementierung und Förderung von Teamarbeit gegenüber stehen: Während die befragten Schulleitungen bei einigen Lehrpersonen eine zu starke Fixierung auf den Unterricht feststellen, wünschen sich die Lehrpersonen selbst mehr Zeit für den Unterhalt und die Weiterentwicklung des «Kerngeschäfts Unterricht» und fühlen sich zeitweilen durch die erweiterten Aufgaben im Berufsauftrag überfordert (Hess & Roos, 2006).

**These 3: Die Notwendigkeit im Kollegium gemeinsame Entscheidungen treffen und tragen zu müssen, führt bei vielen Schulleitungen und Lehrpersonen zu belastenden Konflikten.**

Im Zentrum vieler Reformprojekte steht die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Schulen. Auch dieser **Reform- und Veränderungsdruck** wird von vielen Schulleiterinnen und Schulleitern als belastend wahrgenommen (Nido et al., 2008; Phillips et al., 2007; PWC, 2002). Zugleich schätzen die Schulleitungen des Kantons Aargau den Nutzen der Mehrzahl der Reformprojekte als hoch ein und sämtlichen Projekten wird Potential zur Verbesserung der Arbeitssituation zugetraut. Gleichwohl erkennen sie, dass der mit der Umsetzung der Reformprojekte verbundene Aufwand enorm ist und viele Herausforderungen und Schwierigkeiten mit sich bringt (Nido et al., 2008). Offenbar wird die Reformnotwendigkeit von den Schulleitungen erkannt und das Vorantreiben von Veränderungen auch als Bestandteil der eigenen beruflichen Tätigkeit angesehen. Belastend scheint insbesondere die Notwendigkeit zu sein, die angesprochenen Veränderungen neben dem Tagesgeschäft im Rahmen der knappen zeitlichen Ressourcen zu bewältigen. Veranschaulicht wird dieser Befund durch das Ergebnis, dass 47 Prozent der in der Studie von Nido und Kollegen befragten Schulleitungen das Spannungsfeld «Stabilität an der Schule gewährleisten vs. Bestehendes verändern» als oft bzw. sehr oft kennzeichnend für die eigene Arbeit einschätzen. In der Untersuchung von Phillips und Kollegen (2007) wurden Schulleitungen aus Südengland in einer offenen Frage zu häufigen Belastungen des Arbeitsalltags befragt. Unter den drei am häufigsten genannten Belastungen fungiert der ausgeprägte Reform- bzw. Veränderungsdruck und damit in Zusammenhang stehende Belastungsmomente: 20 Prozent der Antworten beziehen sich auf diese Problematik. In Übereinstimmung mit diesen Befunden wünschen sich 13 von 20 befragten Schulleitungen aus dem Kanton Luzern in der Untersuchung von Hess & Roos (2006) ein ruhigeres Reformtempo mit durchdachteren Inhalten.

**Befund 8: Schulleitungen sind durch schnell aufeinanderfolgende Reformen und einen ausgeprägten Veränderungsdruck belastet.**

#### **4.3 Doppelfunktion Schulleitungstätigkeit und Unterrichtsverpflichtung**

Ein Grossteil der Schulleitungen ist neben der Leitungsfunktion auch als Lehrperson tätig (Binder et al., 2003; Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Landert & Brägger, 2009; Landert et al., 2009; Nido et al., 2008; Steger Vogt & Appius, 2011; Wiederkehr, 1998). Nach der Arbeitszeiterhebung 2009 stellen

vollzeitlich angestellte Schulleitungen ohne Unterrichtsverpflichtung eine Minderheit von knapp 9 Prozent aller Schulleitungen dar (Landert & Brägger, 2009). Gemäss den Studienergebnissen von Steger Vogt und Appius (2011) aus dem Kanton Luzern unterrichten rund 70 Prozent der Schulleitungen neben ihrer Schulleitungstätigkeit mit einem durchschnittlichen Unterrichtspensum von vier bis sechs Lektionen pro Woche. Im Kanton Thurgau sind es 56 Prozent mit einem durchschnittlichen Pensum von 9 bis 10 Lektionen pro Woche (Landert et al., 2009). Eine Unterrichtsverpflichtung neben der Schulleitungstätigkeit scheint auch international gang und gäbe zu sein (Huber, 2005). Gemäss Lemke und von Saldern (2010) ist in allen Bundesländern Deutschlands gesetzlich festgelegt, dass Schulleitungen auch selbst unterrichten. Obwohl es im Kanton Aargau keine entsprechende Verpflichtung gibt, unterrichten viele aargauische Schulleiterinnen und Schulleiter neben ihrer Leitungstätigkeit (Nido et al., 2008). Diese Doppelfunktion kann zu einer Doppelbelastung werden (Bucher, 2009; Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Kerle, 2005; Krüger et al., 2005; Landert et al., 2009; Nido et al., 2008; PWC, 2002; Wiederkehr, 1998). Zum einen verschärft die Doppelfunktion die zeitliche Arbeitsbelastung (Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Landert, 2004; Wiederkehr, 1998). Zum anderen kann sie auch mit einer «inhaltlichen» Überforderung verbunden sein, indem insbesondere die Problematik der Rollenkonflikte verschärft wird (Maag Merki & Büeler, 2002; Kerle, 2005; Nido et al., 2008; Wiederkehr, 1998). Von Bucher (2009) kurz und knapp zusammengefasst stellt die Unterrichtsverpflichtung eine Zusatzbelastung dar, welche den Handlungsspielraum für das Wahrnehmen von Leitungsaufgaben einschränkt und die Festigung der Führungsposition behindert.

**Befund 9: Bei Schulleitungen mit hoher Lehrverpflichtung sind die Belastungen besonders stark ausgeprägt.**

Von den Schulleitungen selbst, den Behörden und Fachpersonen wird diese Doppelfunktion unterschiedlich bewertet. Aus Sicht vieler Schulleitungen erfüllt das Unterrichten wichtige Funktionen im Rahmen der eigenen Arbeitstätigkeit; es bietet die Möglichkeit, mit den Schülern in Kontakt zu bleiben, didaktische Konzepte zu erproben, für Probleme des Unterrichts sensibel zu bleiben und letzten Endes eine erhöhte Glaubwürdigkeit im Kollegium zu geniessen (Huber, 2005).

#### **4.4 Stufen- und Schulhausleitungen**

Die Untersuchung von Nido und Kollegen (2008) deutet darauf hin, dass neben der Doppelfunktion Schulleitung plus Lehrtätigkeit gerade die Teilgruppe der Stufen- bzw. Schulhausleitungen besonders ausgeprägten Belastungen ausgesetzt ist.

**These 4: Bei Stufen- und Schulhausleitungen sind die Belastungen besonders stark ausgeprägt.**

Demnach sind die Stufen- und Schulhausleiterinnen und -leiter in 22 der 24 erfragten Belastungskategorien stärker belastet als die Gesamtleitungen, beispielsweise wird eine höhere Belastung durch die Moderation von Entscheidungen und Konflikten, die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Veranlassung von Weiterbildungen oder das Führen von Mitarbeitendengesprächen angegeben. Die Gründe für die ausgeprägten Belastungen bei Stufen- und Schulhausleitungen

dürften vielfältig sein. Naheliegender erscheint die Erklärung, dass die Zwischenleitungen noch stärker als die Gesamtleitungen mit Rollenkonflikten konfrontiert werden. Für diese These sprechen Ergebnisse bei Nido und Kollegen (2008), wonach Stufen- und Schulhausleitungen das Spannungsfeld «Einerseits die Bedürfnisse der Lehrpersonen berücksichtigen und andererseits die Ziele der gesamten Schule durchsetzen» signifikant häufiger wahrgenommen haben als die Gesamtleitungen. Demgegenüber ist gemäss den Untersuchungsergebnissen von Nido und Kollegen (2008) die zeitliche Belastung der Zwischenleitungen tiefer als jene der Gesamtleitungen: Die Gesamtleitungen haben im Jahr 2008 durchschnittlich 359 Überstunden geleistet; das entspricht 131.8 Prozent der Soll-Arbeitszeit. Bei den Stufen- und Schulhausleitungen wurde ein durchschnittlicher Wert von 247 Überstunden ermittelt, was 124.5 Prozent der Soll-Arbeitszeit entspricht.

## 5. Ressourcen

Ressourcen sind Faktoren, welche die Ausführung der Arbeitstätigkeit unterstützen und sich positiv auf Gesundheit und Wohlbefinden auswirken. Neben diesem direkten Effekt können Ressourcen auch indirekt wirken, indem sie die potentiell negativen Wirkungen von Belastungen «puffern» und so die physische und psychische Gesundheit der Betroffenen erhalten helfen. Im Modell von Bamberg und Kollegen (2003) werden (analog zu den Belastungen) personale und situative Ressourcen unterschieden. Personale Ressourcen sind in der Person selbst begründet, während situative Ressourcen aus der Aufgabe, der Arbeitsorganisation, den sozialen und/oder organisatorischen Bedingungen erwachsen (Krause & Dorseman, 2011).

Hinter dem Ressourcen-Begriff stehen salutogene Gesundheitsmodelle, welche sich in erster Linie daran orientieren, wie Gesundheit entsteht und wie sie erreicht werden kann. Ein prominenter Vertreter des salutogenen Paradigmas ist Aaron Antonovsky (1987). Im Zentrum von Antonovsky's Ausführungen steht das sogenannte **Kohärenzgefühl** als relativ überdauerndes Konstrukt, das wesentlich für den Umgang mit Belastungen ist und eine Grundhaltung darstellt, die Umwelt zusammenhängend und sinnvoll zu erleben. Das Kohärenzgefühl setzt sich nach Antonovsky aus drei Komponenten zusammen (vgl. auch Gieske & Harazd, 2009): 1) Ein **Gefühl von Verstehbarkeit** stellt sicher, dass Informationen aus der Umwelt geordnet und konsistent verarbeitet werden können. Dieses Gefühl wird beispielsweise durch verständliche und strukturierte Anweisungen, gute Kommunikationsstrukturen und Transparenz gefördert. 2) Ein **Gefühl von Bewältigbarkeit** als die Überzeugung eines Individuums, geeignete Ressourcen zu Verfügung zu haben, um den Anforderungen des Alltags zu begegnen. Unterstützt wird dieses Gefühl durch das Wissen um die Unterstützung von ArbeitskollegInnen und/oder Vorgesetzten oder eine ökonomische Gestaltung von Arbeitsabläufen. 3) Ein **Gefühl von Bedeutsamkeit** als die Überzeugung, dass es auftretende Anforderungen und sich stellende Probleme wert sind, dass man sich für sie einsetzt. Bedeutsamkeit wird dann erlebt, wenn Anweisungen und Ziele begründet sind und eine gemeinsame Vision besteht.

### 5.1 Personale Ressourcen

Zum schützenden Effekt personaler Ressourcen gibt es zahlreiche empirische Studien, welche eine Vielfalt an Erkenntnissen aus unterschiedlichsten beruflichen Settings bieten. Allerdings sind Untersuchungen, welche sich explizit auf Schulleitungen beziehen, nur vereinzelt vorhanden. Nichtsdestotrotz kann angenommen werden, dass die berichteten Erkenntnisse eine gewisse Allgemeingültigkeit besitzen und deshalb auch für Schulleitungen von Bedeutung sind. Krause und Dorseman (2011) unterscheiden bei den personalen Ressourcen zwischen Bewältigungsstrategien und Persönlichkeitsmerkmalen.

**Stressbewältigung oder «Coping»** geht von der Idee aus, dass nicht nur die Belastungssituation selbst, sondern auch die Art und Weise, wie man mit ihr umgeht, bestimmt, wie sie sich auswirkt (Semmer & Udris, 2007). «Coping» wird als Bemühung definiert, die erlebten Belastungen zu mildern, abzuändern oder zu beenden, und zwar unabhängig davon, ob diese Bemühungen von Erfolg gekrönt sind (Zapf & Semmer, 2004). Im Rahmen transaktionaler Stresskonzepte wird der

Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Lazarus und Folkman (1984) unterscheiden dabei zwischen instrumentellen (problembezogenen) und palliativen (emotionsbezogenen) Bewältigungsstrategien. Emotionsbezogenes Coping richtet sich nicht direkt auf die Belastungsquelle, sondern kennzeichnet das Bemühen, mit den durch die Belastungssituation ausgelösten Emotionen umzugehen. Dabei können Entspannungs- und Beruhigungstechniken oder auch sportliche Aktivitäten eingesetzt werden. Demgegenüber streben problemorientierte Bewältigungsstrategien eine Änderung bzw. Neuinterpretation der Problemursachen an, indem beispielsweise Prioritäten gesetzt werden oder eine genaue Problemanalyse vorgenommen wird. In der Regel deuten Untersuchungen darauf hin, dass instrumentelles Coping effektiver ist als palliatives. Bei der Beurteilung der Wirksamkeit von Coping-Strategien sollte allerdings auch die konkrete Situation bzw. die Art der Belastungen berücksichtigt werden: Es hat sich gezeigt, dass problemorientierte Strategien nur in jenen Situationen effizient sind, in denen die Betroffenen über Einflussmöglichkeiten verfügen. In Situationen ohne Kontrollmöglichkeiten können emotionsbezogene Strategien durchaus situationsadäquat sein.

Neben der Bedeutung von Verhaltensstrategien wird häufig auch die Relevanz von **Persönlichkeitsmerkmalen** im Zusammenhang mit der Ressourcenfrage betont. Viel diskutierte personal begründete Ressourcen sind die Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheit (Ambiguitätstoleranz), Resilienz und Selbstwirksamkeit. Die positive Wirkung dieser Persönlichkeitsfaktoren konnte sowohl für den Lehrerberuf wie auch für andere berufliche Tätigkeiten aufgezeigt werden, wobei insbesondere die Bedeutung der **Selbstwirksamkeit** hervorgehoben wurde. Der Ursprung der «Self-Efficacy» (wie die Selbstwirksamkeit in der englischsprachigen Literatur genannt wird) geht auf Bandura (1977, 1982) sowie Bandura, Cioffi, Taylor und Brouillard (1988) zurück. «Self-Efficacy» kann vereinfachend als Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit beschrieben werden (Brandstätter, 2007). Vor allem im Zusammenhang mit der Lehrertätigkeit wird gelegentlich zwischen individueller und kollektiver Selbstwirksamkeit unterschieden, wobei unter individueller Selbstwirksamkeit das Vertrauen in die eigene Fähigkeit verstanden wird, so handeln zu können, dass man mit sich stellenden Aufgaben bzw. Problemen fertig werden kann, während sich die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die Handlungsfähigkeit einer Gruppe bezieht (Nido et al., 2008). Empirische Untersuchungen sprechen dafür, dass eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung gerade im Rahmen des Lehrerberufs eine wichtige personale Ressource darstellt (Candová, 2005; Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003; Harazd et al., 2009). In einer Längsschnittuntersuchung von Candová (2005) zeigen sich bei Mathematiklehrerinnen und -lehrern unterschiedlicher deutscher Schulen mittelstarke Zusammenhänge zwischen der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit und dem Belastungs- und Beanspruchungserleben der Betroffenen: Lehrerinnen und Lehrer mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung berichteten geringere lehrerspezifische Belastungen und Beschwerden. Bei Lehrpersonen aus Nordrhein-Westfalen übt die Selbstwirksamkeitserwartung unter den personalen Faktoren den bedeutsamsten Einfluss auf das Belastungserleben aus. Lehrkräfte, die sich mehr zutrauen, erleben die Belastungen geringer (Harazd et al., 2009). Ein Untersuchungsergebnis von Warwas (2008), wonach Selbstwirksamkeit in einem signifikanten (negativen) Zusammenhang mit physischer und psychischer Beeinträchtigung steht, deutet darauf hin, dass eine hohe Selbstwirksamkeit nicht nur für Lehrpersonen sondern auch für Schulleitungen eine bedeutsame personale Ressource darstellt.

## Befund 10: Eine hohe Selbstwirksamkeit ist für Schulleitungen eine wichtige personale Ressource.

Gemäss den Untersuchungsergebnissen von Nido und Kollegen (2008) verfügen die Schulleitungen im Kanton Aargau über eine hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung: Rund 90 bzw. 95 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter schätzen die wahrgenommene individuelle bzw. kollektive Selbstwirksamkeit als ziemlich oder sehr hoch ein. In die gleiche Richtung zeigt ein Untersuchungsergebnis aus Deutschland: Im Rahmen einer Untersuchung von 861 schulischen Führungskräften aus Bayern berichtet Warwas (2008) mit einem Mittelwert von 4.2 auf einer sechsstufigen Skala insgesamt über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bei Schulleiterinnen und Schulleitern.

Neben der Selbstwirksamkeit wird häufig Resilienz (zu verstehen als Widerstandsfähigkeit angesichts bestehender Belastungen) als persönliche Ressource thematisiert. In der Fachliteratur wird Resilienz häufig als Synonym von Begriffen wie Psychische Robustheit, Widerstandskraft oder Stressresistenz sowie als das positive Gegenstück zur Vulnerabilität (Verletzlichkeit) verwendet (Elle, Elkeles & Scharnhorst, 2010). Ähnlich wie bei Antonovsky steht dabei die Frage im Vordergrund, was Menschen gesund hält. Seit den 70er Jahren wird intensiv zur Resilienz geforscht, wobei (zumindest in den Anfängen) Kinder und Jugendliche als Zielgruppe im Zentrum standen. Empirische Studien zu Resilienz oder Hardiness (wie Resilienz im englischen Sprachgebrauch häufig genannt wird) bei Erwachsenen sprechen dafür, dass Resilienz 1) in einer negativen Beziehung steht zu Belastungen, negativen Beanspruchungsfolgen und ungünstigem Coping und 2) in einer positiven Beziehung steht zu sozialer Unterstützung, aktivem Bewältigungsverhalten und Leistung (vgl. Studienergebnisse bei Eschleman, Bowling & Alarcon, 2010). Empirische Untersuchungen zu Resilienz bei Lehrpersonen und Schulleitungen sind indes selten. Schaarschmidt, Kieschke und Fischer (1999) sehen in der Distanzierungsfähigkeit einen wichtigen Bestandteil der Resilienz. Zur Distanzierungsfähigkeit gehört beispielsweise die Fähigkeit zum Abschalten, also in der Freizeit nicht mehr über berufliche Probleme nachzudenken und fortlaufend zu grübeln. Nach den Untersuchungsergebnissen aus dem Kanton Aargau scheinen sich die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter nur mässig von der eigenen Arbeit distanzieren zu können: Ein Viertel der Schulleitungen schätzt die eigene arbeitsbezogene Distanzierungsfähigkeit als eher schlecht bis schlecht ein (Nido et al., 2008).

### **5.2 Ressourcen der sozialen Bedingungen**

Mehr schulleitungsspezifische Befunde als bei den personalen Ressourcen sind im Zusammenhang mit situativen Ressourcen verfügbar. Als eine der wichtigsten Quellen situativer Ressourcen gelten soziale Beziehungen. **Soziale Unterstützung, gemeinsame pädagogische Vorstellungen** und das **soziale Klima** an einer Schule können unter diesen weit gefassten Begriff subsumiert werden. Die sozialen Rahmenbedingungen an der eigenen Schule scheinen auch für Schulleiterinnen und Schulleiter vielfach eine entlastende Funktion zu haben (Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Phillips et al., 2007). Im Kanton Aargau schätzt ein Grossteil der befragten Schulleitungen das Klima an der eigenen Schule als gut ein. Insbesondere die Tatsache, dass zwischen den Lehrpersonen und

den Schulleitungen ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang besteht (95 Prozent beurteilen diese Aussage als ziemlich bis sehr zutreffend) und dass es zwischen den Schulleitungen und den Lehrpersonen bzw. im Kollegium selten zu Spannungen kommt (91 bzw. 87 Prozent beurteilen diese Aussage als eher bis sehr zutreffend), schätzen die Schulleitungen (Nido et al., 2008). Gemäss der Untersuchung von Pekruhl und Kollegen (2011) gehen bei den Schulleiterinnen und Schulleitern des Kantons Basel-Landschaft gemeinsame pädagogische Vorstellungen mit einer als positiv und entlastend wahrgenommenen kollegialen Zusammenarbeit einher und in der Studie von Wiederkehr (1998) erachten 60 Prozent der Schulleitungen die Zusammenarbeit im gesamten Team als einen motivierenden Aspekt der eigenen Tätigkeit. Auch im Kanton Zürich wird das soziale Klima in der Schule von den Schulleiterinnen und Schulleitern als wenig belastend und positiv wahrgenommen (Wehner et al., 2008).

**Befund 11: Das soziale Miteinander im Kollegium wird von vielen Schulleitungen als positiv und entlastend wahrgenommen.**

Es ist naheliegend, dass Schulleitungen die Zusammenarbeit im Kollegium als Ressource für die Schule und als Notwendigkeit für die Qualität «ihrer» Schule erkennen und fördern. Allerdings ist die Ressource der kollegialen Zusammenarbeit für viele Lehrpersonen, die hohe Eigenständigkeit gewohnt sind, etwas Neues und vielfach wird auch die Kehrseite der Medaille gesehen. Denn Teamarbeit bedeutet in der Regel auch zeitlichen Mehraufwand. Schulleitungen obliegt die anspruchsvolle Aufgabe, diese Zusammenarbeit zu etablieren und zu stärken.

In einer Stichprobe von 656 Schulleiterinnen und Schulleitern aus den USA erwies sich die **Unterstützung durch die vorgesetzte Person** als gesundheitsförderlich, da sie die Problematik der Rollenambiguität und Rollenkonflikte zu lindern vermag und einen positiven Einfluss auf die Stressbewältigung und die Arbeitszufriedenheit der Schulleitungen hat (Gmelch & Gates, 1998). In der Schweiz treten Belastungen wie Rollenkonflikte bei Schulleitungen besonders häufig auf, da Schulleitungen in der Regel erst seit wenigen Jahren bestehen und im Verlauf der aktuellen weitreichenden Veränderungen zahlreiche Fragen und Widersprüche auftauchen: Was meint Teilautonomie im Arbeitsalltag für die einzelne Schule ganz genau? Wie kann die Schulleitung die richtigen Prioritäten setzen? Wie können Effektivität und Effizienz an der Schule verbessert werden? Was passiert, wenn eine Schulleitung Führungsaufgaben wie das Führen von Mitarbeitendengesprächen und die Klärung des Berufsauftrags nicht wahrnimmt? Auch wenn Schulleitungen die Autonomie grundsätzlich sehr schätzen, besteht derzeit noch ein Risiko zu geringer Orientierung. Dies wird durch ein Zitat aus der Untersuchung von Landert und Kollegen (2009) veranschaulicht, in der ein Schulleiter aus dem Kanton Thurgau die folgende Aussage macht: *«Dass der SL <Schulleiter> geführt werden muss und Leitplanken benötigt, um effizient und effektiv arbeiten zu können, wird von der Behörde unterschätzt. An dieser Schnittstelle geht sehr viel Energie verloren!»* Gemäss den Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern aus dem Kanton Aargau funktioniert die Zusammenarbeit mit und die Unterstützung durch die lokale Schulbehörde nicht reibungslos: 20 Prozent der befragten Schulleitungen sind weitgehend bis eher unzufrieden mit der Führung und der Unterstützung durch die Schulpflege. Die Schulpflege wird nur von knapp einem Drittel der befragten Schulleiterinnen und Schulleitern als relativ stark oder sehr stark entlastend wahrgenommen (Nido et al., 2008). Wie die Führung von den betroffenen Stellen erlebt wird, scheint (zumindest in der Stadt Zürich) stark von der jeweiligen Person des Schulpräsidenten abzuhängen

(Ernst & Young, 2009). Ein einheitliches Führungsverständnis existiert nach den Autoren nicht. Ein ambivalentes Bild ergeben die Aussagen der Schulleitungen aus dem Kanton Luzern: Auf die Frage, ob die lokale Schulbehörde sie unterstützt, antworten die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter mit einem Mittelwert von 3.4 auf einer Skala von 1-5 zurückhaltend positiv (Steger Vogt & Appius, 2011). Mehrere Autoren sehen die Gründe für das z.T. problematische Führungsverhältnis zwischen der lokalen Schulbehörde und den Schulleitungen bzw. die Gründe der nicht immer reibungslos funktionierenden Zusammenarbeit der beiden Stellen in einem Kompetenzgefälle zwischen den lokalen Schulbehörden als Laienbehörden und den Schulleitungen als professionelle Fachkräfte begründet (Herren et al., 2007; Maag Merki & Büeler, 2002; Nido et al., 2008). Im Zuge der Umsetzung von Bildungsreformen stehen meist die Schulleiterinnen und Schulleiter im Zentrum. Entsprechend hat sich die Spannweite ihrer Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Laufe der letzten Jahrzehnte kontinuierlich erweitert (vgl. oben Kapitel 3). Diese Veränderungen konnten und können nur deshalb fruchten, weil sie mit einer Professionalisierung der Schulleitungsfunktion einhergingen. Die lokale Schulbehörde blieb bei diesen Professionalisierungsbestrebungen nicht selten aussen vor, was eine kompetente Führung und Unterstützung erschwerte. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie eine fachlich und pädagogisch qualifizierte Führung der Schulleitungen in der Schweiz erfolgen sollte. Schulleitungen organisieren bereits vielfach selbstständig den Austausch und fachliche Unterstützung. So gilt in Basel-Land, dass 86 Prozent der Schulleitungen Gefässe zum Austausch mit anderen Schulleitungen nutzen, knapp jede/r Fünfte ist in Interventionsgruppen

**Befund 12: Qualifizierte Führung der Schulleitungen durch Vorgesetzte bietet Unterstützung und Entlastung. In der Schweiz besteht weiter Klärungsbedarf, wie die Führung der Schulleitungen erfolgen soll. Derzeit werden viele Schulleitungen von sich aus aktiv, um Austausch und Unterstützung zu organisieren.**

organisiert und jede/r Vierte nutzt externe Supervision und Coachings (Pekruhl et al., 2011).

### **5.3 Ressourcen der Arbeitsorganisation**

Unterstützung bei der Erledigung administrativer Aufgaben wird von Lehrpersonen als wichtige Ressource der Arbeitsorganisation erachtet (Albrecht, Johns, Mounstevan & Olorunda, 2009; Lambert, McCarthy, O'Donnell & Wang, 2009). Angesichts der Ausführungen im Abschnitt 4 zur zeitlichen Überlastung von Schulleitungen aufgrund der Fülle an administrativen Aufgaben muss angenommen werden, dass Unterstützung im administrativen Bereich auch für Schulleiterinnen und Schulleiter eine zentrale arbeitsorganisatorische Ressource darstellt. Der Kern der zeitlichen Belastung scheint vielfach in einem hohen Anteil administrativer Routinetätigkeiten begründet zu sein; entsprechend fühlen sich Schulleitungen entlastet, wenn sie einen Teil der administrativen Routinearbeit z.B. an ein Sekretariat delegieren können (Landert et al., 2009; Nido et al., 2008). In der Untersuchung von Nido und Kollegen (2008) im Kanton Aargau wird das Schulsekretariat von allen erfragten Faktoren als am stärksten entlastend beurteilt: Von den Schulleiterinnen und Schulleitern, die über ein Schulsekretariat verfügen, schätzen 54 Prozent das Sekretariat als relativ stark bis sehr stark entlastend ein. Ein erhöhtes Sekretariatspensum geht zudem mit einer stärker empfundenen Entlastung einher. Die Zahl der Schulen mit einem (Schulleitungs-)Sekretariat hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht: Während im Jahr 1998 in einer für die Deutschschweiz repräsentativen Stichprobe lediglich 39 Prozent der Schulleitungen über ein Sekretariat verfügten (Wiederkehr,

1998), sind es 13 Jahre später im Kanton Basel-Landschaft bereits 88 Prozent (Pekruhl et al., 2011). In den Kantonen St. Gallen und Thurgau hatten zum Zeitpunkt der Untersuchungen 60 Prozent (Binder et al., 2003) bzw. 73 Prozent (Landert et al., 2009) der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter Unterstützung durch ein Sekretariat. Im Kanton Graubünden ist mit 28 Prozent der Anteil der Schulen mit einem Sekretariat deutlich kleiner. 72 Prozent der Schulen müssen ohne diese Unterstützung auskommen (Kerle, 2005). Dieses Ergebnis dürfte unter Umständen auch mit der Tatsache in Zusammenhang stehen, dass es im Kanton Graubünden im Vergleich zu anderen Kantonen relativ viele kleine Schulen gibt.

Zahlreiche Studien aus dem In- und Ausland sprechen dafür, dass diese zum heutigen Zeitpunkt verfügbare Unterstützung durch Schulleitungssekretariate (noch) nicht ausreicht (Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Herren et al., 2007; McEwen et al., 2002; Landert & Brägger, 2009; Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Wiederkehr, 1998). Viele Schulleiterinnen und Schulleiter wünschen sich, einen höheren Anteil der administrativen Routinetätigkeiten an entsprechende Fachpersonen delegieren zu können (Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; McEwen et al., 2002; Nido et al., 2008).

**Befund 13: Schulleitungssekretariate entlasten Schulleitungen und könnten noch stärker ausgebaut werden.**

Nicht nur hinsichtlich der Sekretariate, sondern auch hinsichtlich der Lehrpersonen scheinen die bestehenden **Delegationsmöglichkeiten** ausbaufähig zu sein (Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Steger Vogt & Appius, 2011). In der Untersuchung von Nido und Kollegen geben von den 918 im Jahr 2008 im Kanton Aargau befragten Lehrpersonen nur 36 an, eine Spezialfunktion im Rahmen des Qualitätsmanagements inne zu haben. Im Kanton Luzern sind knapp ein Viertel bzw. 38 Prozent der befragten Schulleitungen der Meinung, dass die finanziellen Mittel (eher) nicht ausreichen, um Zusatzaufgaben an Lehrpersonen delegieren zu können (Steger Vogt & Appius, 2011) bzw. dass die Aufgaben ausserhalb der Klasse (Teamarbeit, Sitzungen, Arbeitsgruppen etc.) für einige Lehrpersonen neben der Unterrichtsarbeit zeitlich (zu) belastend sind (Hess & Roos, 2006). Durch die Schaffung bzw. die Erweiterung von Delegationsmöglichkeiten könnten demnach vorhandene Ressourcen gestärkt oder neue Ressourcen geschaffen werden.

Allerdings scheint das Potential vorhandener Delegationsmöglichkeiten von den Schulleiterinnen und Schulleitern nicht immer voll genutzt zu werden. Bei den von Nido und Kollegen (2008) befragten Schulleitungen steht das Pensum der Sekretariate in keinem Zusammenhang zum Ausmass an administrativen und organisatorischen Tätigkeiten, welche von den Schulleitungen selbst ausgeführt werden. Durch ein höheres Sekretariatspensum konnte der Anteil dieses Aufgabenbereichs an der Schulleitungstätigkeit also nicht zwingend gesenkt werden. Die Erweiterung der Delegationsmöglichkeiten müsste entsprechend mit einer erhöhten Delegationsbereitschaft bzw. -fähigkeit einhergehen, um die Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer Führungstätigkeit auch tatsächlich unterstützen zu können.

## 5.4 Ressourcen der Arbeitsaufgabe

Neben den sozialen Beziehungen und der Arbeitsorganisation kann die **Arbeitsaufgabe** selbst eine wichtige Ressource sein und gesundheitsförderliche Wirkung entfalten. In diesem Kontext stehen meist die **Handlungs- und Entscheidungsspielräume** von Arbeitstätigen im Fokus der Aufmerksamkeit. Arbeitsbezogene Entscheidungsspielräume (oder «decision latitude» in der englischsprachigen Literatur) werden im Job-Demand-Control Model von Karasek (1979) als zentrale Ressource gehandelt. Im Modell postuliert Karasek, dass psychische Beanspruchungsfolgen nicht aus einem einzelnen Aspekt der Arbeit resultieren; stattdessen wird das Zusammenwirken der arbeitsbezogenen Belastungen und des Entscheidungsspielraumes im Hinblick auf die Beanspruchungsreaktionen der Beschäftigten als der entscheidende Faktor angesehen. Das höchste Gefährdungspotenzial liegt demnach in einer Kombination aus hoher Arbeitsbelastung und geringen Entscheidungsspielräumen (sogenannten «high strain jobs»). Gleichzeitig können gemäss Karasek ausgeprägte Entscheidungsspielräume die negativen Auswirkungen hoher arbeitsbezogener Belastungen «puffern» und so zu gesundheits- und zufriedenheitsfördernden «active jobs» beitragen (siehe Abbildung 2). Angesichts der Reformbemühungen im Bildungssystem, welche in Richtung erweiterter schulischer Gestaltungsspielräume im Sinne teilautonomer Schulen zielen, müsste angenommen werden, dass diese Spielräume seitens der Schulleitungen in den letzten Jahren gewachsen sind. Dieser Erwartung stehen Einschätzungen von Schulleitungen und anderen Fachpersonen entgegen, wonach Autonomie und Kontrollmöglichkeiten trotz weitreichender Verantwortlichkeiten seitens der Schulleitungen nur eingeschränkt vorhanden sind (Bucher, 2009; Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Herren et al., 2007; Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Wiederkehr, 1998). In die gleiche Richtung zeigen auch die Ergebnisse der TALIS-Befragung in Deutschland, wonach die Möglichkeiten für autonomes Handeln an deutschen Schulen im Vergleich zu den internationalen Verhältnissen teilweise (insbesondere bezüglich Personalverantwortung) eingeschränkt sind (Gabitow & von Saldern, 2010).

Schulleitungen aus den Kantonen Zürich und Basel-Land sehen ihre Autonomie durch kommunale bzw. kantonale Entscheide und Vorgaben gefährdet (Pekruhl et al., 2011; Wehner et al., 2008). Auch im Kanton Aargau sind Indizien einer aus Sicht der Schulleitungen unzureichenden Umsetzung der

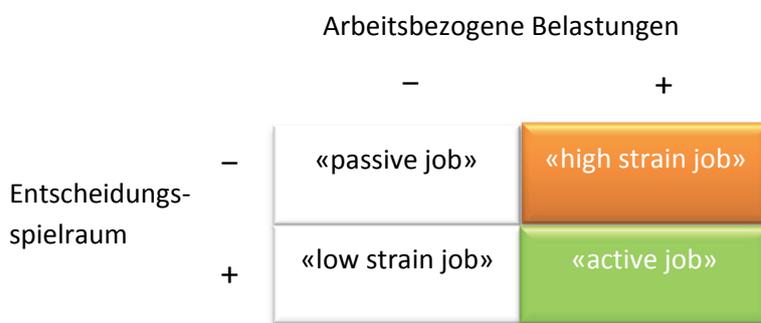


Abbildung 2: Das Job-Demand-Control Modell von Karasek (1979)

Teilautonomie an den Schulen feststellbar: Im Jahr 2006 wurde gemäss den Analysen von Herren und Kollegen (2007) ein Grossteil der Entscheide durch die Schulpflege gefällt und auch zwei Jahre später bemängeln über zwei Drittel der im Projekt von Nido und Kollegen (2008) befragten Schulleitungen die

mangelnden Einflussmöglichkeiten auf kantonale vorgegebene Veränderungen. Mehr Entscheidungsspielräume werden insbesondere in den Bereichen Budget (Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Herren et al., 2007; Pekruhl et al., 2011) und bei der Anstellung von Lehrpersonen (Dal

Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Herren et al., 2007) bzw. der Personalführung generell (Binder et al., 2003; Landert et al., 2009) gewünscht.

**Befund 14: Viele Schulleitungen sehen ihre Handlungs- und Entscheidungsspielräume im Rahmen der teilautonomen Schule als unzureichend an.**

In Zusammenhang mit dem Befund 14 überrascht ein aktuelles Untersuchungsergebnis von Kuster und Isenring (2011) aus dem Kanton Aargau, wonach eine Mehrheit der Schulleitungen sich für die Beibehaltung der Schulpflege ausspricht. Ein Führungsmodell mit einer gestärkten Schulpflege wird von den Schulleiterinnen und Schulleitern auch gegenüber einem Modell bevorzugt, bei welchem die Schulleitungen selber deutlich erweiterte Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse erwarten könnten. Dieses Ergebnis kann vermutlich teilweise dadurch erklärt werden, dass die Schulpflege eine wichtige puffernde Funktion an der Schnittstelle zur Gemeinde einnimmt. Doch auch innerhalb des Kollegiums müssen eigene Entscheidungen kommuniziert und allenfalls durchgesetzt werden. Wir interpretieren das Untersuchungsergebnis von Kuster und Isenring (2011) im Sinne der These 5:

**These 5: Schulleitungen finden sich in einem Spannungsfeld wieder: Einerseits wünschen sie sich erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume, um die Entwicklung der eigenen Schule voranzutreiben; andererseits haben Schulleitungen Mühe, eigenständige Entscheidungen gegenüber Gemeinde und Kollegium durchzusetzen.**

Erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume sind in der Regel mit einer grösseren Verantwortung verbunden. Schulleitungen müssen eigenständige Entscheide treffen, diese im Kollegium durchsetzen und schliesslich auch die Konsequenzen tragen. Die damit verbundene Verantwortung kann durchaus als belastend empfunden werden, wie ein Ergebnis der Untersuchung von Kerle (2005) zeigt: Die Schulleitungen aus dem Kanton Graubünden bemerken, dass die mit der (Teil-)Autonomie an Schulen verbundenen Freiheiten Vor- und Nachteile haben und würden sich teilweise mehr klare und verbindliche Vorschriften wünschen. Die Situation dürfte auch durch die Tatsache erschwert werden, dass die Schulleitungen (gemäss den Ausführungen weiter oben) vielfach noch immer in einem «Akzeptanzfindungsprozess» im Kollegium begriffen sind. Die Führungsrolle der Schulleitung wird an vielen Schulen noch immer nicht als selbstverständlich angesehen, so dass sich die Schulleiterinnen und Schulleiter immer wieder von neuem beweisen müssen. Insbesondere vor diesem Hintergrund dürfte es für viele Schulleitungen nach wie vor einfacher und angenehmer sein, gemeinsam mit der Schulpflege gefällte Entscheide denn völlig eigenständige und eigenverantwortliche Beschlüsse dem Kollegium oder der Gemeinde zu kommunizieren.

## 6. Positive und negative Folgen für Gesundheit, Wohlbefinden und Verhalten (Beanspruchungsfolgen)

Beanspruchungsfolgen bezeichnen nach Bamberg und Kollegen (2003) kurz- und langfristige, positive wie negative Konsequenzen des Zusammenwirkens von Belastungen und Ressourcen. Stehen ausgeprägten Belastungen über einen längeren Zeitpunkt keine angemessenen Ressourcen gegenüber, so müssen negative Auswirkungen auf der körperlichen, der kognitiv-emotionalen und/oder der Verhaltensebene erwartet werden. Bei hoher Ausprägung von personalen (z.B. Selbstwirksamkeit, Resilienz) wie situativen (z.B. soziale Unterstützung) Ressourcen sind positive Folgen für Gesundheit, Wohlbefinden und Verhalten zu erwarten. Nationale und internationale Untersuchungen geben Hinweise sowohl für positive wie auch für negative Beanspruchungsfolgen bei Schulleitungen. Bevor auf der Basis empirischer Forschungsliteratur auf konkrete Beanspruchungsfolgen eingegangen wird, soll mit dem Effort-Reward-Imbalance (ERI) – Modell von Siegrist (1989, 1996) ein Erklärungsmodell eingeführt werden, welches die Entstehung gesundheitlicher Beeinträchtigungen veranschaulicht und das zumindest in Teilen auf die Arbeitssituation von Schulleiterinnen und Schulleitern angewendet werden kann.

### 6.1 Effort-Reward-Imbalance-Modell von Siegrist

Nach dem medizinsoziologischen Modell von Siegrist und Kollegen können chronische sozial-emotionale Belastungen (über das Erleben starker negativer Emotionen wie Ärger, Furcht oder Frustration) mit schwerwiegenden kardiovaskulären Problemen in Verbindung stehen und zwar insbesondere dann, wenn eine Diskrepanz zwischen hohen arbeitsbezogenen Belastungen und geringer Belohnung bei der Arbeit auftritt (Abbildung 3). Ein entsprechendes Ungleichgewicht wird von den Autoren auch als Gratifikationskrise oder Effort-Reward-Imbalance (ERI) bezeichnet.



Abbildung 3: Modell beruflicher Gratifikationskrisen (in Anlehnung an Siegrist, 1996; Siegrist & Matschinger, 1989)

Im Modell von Siegrist fungieren erlebte Wertschätzung und Anerkennung der eigenen Person und Tätigkeit als wichtige Ressourcen, welche die potentiell negativen Konsequenzen einer hohen Verausgabung bei der Arbeit «puffern» und so die Gesundheit der Betroffenen erhalten können. Im Zentrum stehen dabei Gedanken der Fairness und der Reziprozität: Arbeitnehmende sind gemäss den Modellannahmen durchaus bereit und in der Lage, Mehrarbeit zu leisten oder Arbeitsphasen mit hohen Belastungen in Kauf zu nehmen bzw. zu meistern, wenn sie als Gegenleistung dafür angemessen belohnt werden. Untersuchungen im Bereich der Lehrertätigkeit konnten zeigen, dass Lehrpersonen häufig ein Ungleichgewicht zwischen dem eigenen Einsatz im Beruf und der erfahrenen Gratifikation erleben (vgl. Studienergebnisse bei Bödeker & Dragano, 2005). Erste empirische Ergebnisse aus Studien im Schulleitungsbereich deuten darauf hin, dass sich auch diese Berufsgruppe nicht angemessen wertgeschätzt fühlt (Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Phillips et al., 2007; Warwas, 2009; Whitaker, 1996), wobei Schulleiterinnen und Schulleiter insbesondere in der Zusammenarbeit mit kantonalen bzw. lokalen Behörden (Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Whitaker, 1996) sowie der Elternschaft (Nido et al., 2008) Gefühle mangelnder Anerkennung und Wertschätzung erleben. Befunde aus dem Kanton Aargau zeigen, dass 46 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter die berufliche Gratifikation als ziemlich gut bis sehr gut ansehen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass 39 Prozent die erhaltenen Belohnungen nur als mässig und 5 Prozent gar als schlecht beurteilen. Von der Lehrerschaft erhalten 70 Prozent der Schulleitungen oft oder fast immer die Anerkennung, die sie verdienen; in der Zusammenarbeit mit der lokalen Schulbehörde und der Elternschaft sind es 50 bzw. 47 Prozent (Nido et al., 2008). In der Untersuchung von Warwas (2009) erweist sich ein subjektiver Mangel an Anerkennung und spürbaren Erfolgserlebnissen als der zentrale Belastungsfaktor der Schulleiterinnen und Schulleiter. Neben der Anerkennung als Belohnung aus den sozialen Beziehungen gilt es in diesem Zusammenhang auch die monetäre Entlohnung in Form des Gehalts zu berücksichtigen. Empirische Studien wiesen darauf hin, dass neben mangelnder Anerkennung auch das im Vergleich mit anderen Gruppen von Führungspersonen eher niedrige Gehalt von Schulleitungen mit dem Gefühl einhergehen kann, mehr in die Arbeit zu investieren als zurückzuerhalten (Pekruhl et al., 2011; Phillips et al., 2007). Schulleitungen aus dem Kanton St. Gallen und dem Kanton Thurgau erachten die finanzielle Entschädigung für ihre Funktion als zu tief, dies insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmenden Professionalisierung der Schulleitungstätigkeit (Binder et al., 2003; Landert et al., 2009). Die geleisteten Überstunden und die hohe zeitliche Belastung würden so nicht angemessen honoriert (Landert et al., 2009).

**Befund 15: Viele Schulleitungen erleben ein Ungleichgewicht zwischen Verausgabung und Belohnung, d.h. es treten Gratifikationskrisen auf.**

Folgt man der Argumentation von Siegrist, so muss erwartet werden, dass engagierte Schulleitungen, welche sich in hohem Masse für die eigene Schule verausgaben, besonders gefährdet sind im Hinblick auf Beeinträchtigungen der physischen und/oder psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens, dann nämlich, wenn dem überdurchschnittlich hohen Einsatz unzureichende Gratifikationen gegenüberstehen. Schulleiterinnen und Schulleiter stellen im Rahmen von Reformprojekten Schlüsselpersonen dar. Ihre Aufgaben und Verantwortlichkeiten haben sich im Laufe der letzten Jahre in hohem Masse erweitert. Gleichzeitig wurden die zur Verfügung stehenden (arbeitsbezogenen) Ressourcen wie Arbeitszeit, Personal oder Qualifikationsmöglichkeiten nicht immer in gleichem Masse angepasst, so dass die täglichen Anforderungen und Herausforderungen

oft nur dank einem hohen Engagement seitens der Schulleitungen bewältigt werden können. Tatsächlich zeigte sich im Kanton Thurgau, dass insbesondere jene Schulleitungen, welche sich mit aller Kraft im Rahmen der eigenen Tätigkeit und für die eigene Schule einsetzen, ihr Engagement als unzureichend abgeboten erachten (Landert et al., 2009).

**These 6: Mittelfristig erhöht sich das Risiko für Gratifikationskrisen insbesondere auch für hoch engagierte Schulleitungen.**

Gratifikationskrisen im Sinne von Siegrist (1996) erhöhen insbesondere die Wahrscheinlichkeit für kardiovaskuläre Erkrankungen. Im Folgenden werden weitere Beanspruchungsfolgen thematisiert, welche sich bei Schulleiterinnen und Schulleitern wiederholt als relevant erwiesen haben.

## **6.2 Arbeitszufriedenheit**

Die Bedeutung der Arbeitszufriedenheit für Gesundheit und Leistung im Beruf wird seit Jahren kontrovers diskutiert. In früheren Untersuchungen wurden in der Regel niedrige Zusammenhänge zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Arbeitsleistung berichtet (Iaffaldano & Muchinsky, 1985). Zudem ergaben Befragungen zur Arbeitszufriedenheit zum Teil widersprüchliche Ergebnisse: In der Regel gibt ein hoher Prozentsatz der Befragten an, mindestens «ziemlich zufrieden» mit der eigenen Arbeit zu sein; gleichzeitig würden viele dieser «Zufriedenen» den gleichen Beruf nicht noch einmal ergreifen wollen. Schliesslich wurde auch die starke Beeinflussung der Arbeitszufriedenheit durch Persönlichkeitsmerkmale von verschiedenen Stellen kritisiert (vgl. Semmer & Udris, 2007). Andere Autoren fanden hingegen bedeutsame Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit und Leistung (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001; Petty, McGee & Cavender, 1984), der physischen und psychischen Gesundheit der Arbeitnehmenden (Faragher, Cass & Cooper, 2005; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005) sowie mit Absentismus, Turnover, Effizienz und kontraproduktiven Verhaltensweisen (Dormann & Zapf, 2001).

Der Anteil zufriedener Schulleiterinnen und Schulleiter variiert in internationalen Studien zwischen 55 und 75 Prozent (Chaplain, 2001; Phillips et al., 2007; PWC, 2002). In einer Untersuchung von Hulpia & Devos (2009) ergaben sich bei 130 Schulleitungen aus Belgien sehr hohe Zufriedenheitswerte: Auf einer Skala von 0 bis 4 lag der Mittelwert bei 3.29. Auch in deutschen Studien werden hohe Arbeitszufriedenheitswerte berichtet (Landguth, 2006; Warwas, 2009). In der Untersuchung von Warwas (2009) bewegt sich die globale Zufriedenheit von bayerischen Schulleiterinnen und Schulleitern mit Werten zwischen 4.43 und 5.09 auf einer sechsstufigen Skala auf einem hohen Niveau. Schulleiterinnen und Schulleiter weisen trotz hoher Arbeitsbelastung tendenziell eine höhere Arbeitszufriedenheit auf als Lehrpersonen ohne Leitungsfunktion (Johnson et al., 2005; PWC, 2002). Diese Erkenntnis stimmt mit dem Befund von Ohm und Strohm (2001) überein, wonach die Arbeitszufriedenheit mit der Höhe der Kaderposition steigt. Phillips und Kollegen (2007) erklären die hohe Zufriedenheit der Schulleitungen mit der eigenen Arbeit durch die Tatsache, dass gewisse Belastungsfaktoren schlicht zum Schulleitungsdasein dazu gehören und die Tätigkeit erst einzigartig, stimulierend und befriedigend machen. Nicht minder positiv sind die Ergebnisse aus der Schweiz: In der Arbeitszeiterhebung 2009 geben 80 Prozent der Schulleitungen von Schweizer Volksschulen an, zufrieden oder sehr zufrieden zu sein. Lediglich 3.3 Prozent

bezeichnen sich als unzufrieden (Landert & Brägger, 2009). 90 Prozent der im Kanton Aargau befragten Schulleiterinnen und Schulleiter geben an, sehr grosse Arbeitsfreude bzw. überwiegend Arbeitsfreude zu empfinden (Nido et al., 2008). Auch die Ergebnisse von Untersuchungen aus den Kantonen St. Gallen und Thurgau deuten darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Arbeit gerne tun (Binder et al., 2003) und über eine hohe Arbeitszufriedenheit verfügen (Landert et al., 2009). Im Einklang mit der hohen Arbeitszufriedenheit zeigen sich viele Schulleiterinnen und Schulleiter entsprechend motiviert (Landert et al., 2009) und gewillt, ihre Funktion weiter auszuüben (Maag Merki & Büeler, 2002; Nido et al., 2008).

**Befund 16: Die Mehrheit der Schulleitungen ist trotz hoher Arbeitsbelastung zufrieden und motiviert.**

### **6.3 Physische und psychische Gesundheit**

Die oben skizzierten empirischen Ergebnisse sprechen dafür, dass die Mehrheit der Schulleitungen mit und bei der eigenen Arbeit zufrieden ist. Zugleich deuten diverse Untersuchungen auf eine gefährdete physische und/oder psychische Gesundheit von Schulleiterinnen und Schulleitern hin (Carr, 1994; Combs, Edmondson & Jackson, 2009; Landert et al., 2009; Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011; Phillips, Sen & McNamee, 2008; Whitaker, 1992). 13 Prozent der im Kanton Thurgau befragten Schulleitungen fühlen sich körperlich schlecht bis sehr schlecht (Landert et al., 2009). Verglichen mit einer Normstichprobe der Allgemeinbevölkerung und einer Vergleichsgruppe von Managern sind die physischen Gesundheitswerte und das psychische Wohlbefinden von 290 britischen Schulleitungen schlechter (Phillips et al., 2008). In der Untersuchung von Weber und Kollegen (2005) wurden im Zeitraum von 1997 bis 1999 408 Schulleitungen befragt, welche ein Gesuch für eine frühzeitige Pensionierung gestellt hatten. Als ursächlich für eine frühzeitige Pensionierung haben sich in der Untersuchung hauptsächlich psychische bzw. psychosomatische Störungen (nach ICD-10) erwiesen: 45 Prozent der Frühpensionierungen gehen in der Untersuchung von Weber und Kollegen (2005) auf entsprechende Krankheitsbilder zurück, wobei depressive Störungen und Erschöpfungssyndrome (im Sinne von Burnout) mit einem Anteil von 57 Prozent aller psychiatrischen Diagnosen die Hauptkategorien darstellen. Auch in anderen Untersuchungen steht in Zusammenhang mit den negativen Beanspruchungsfolgen der Lehrer- und Schulleitungstätigkeit nicht selten das Konstrukt «Burnout» im Vordergrund. Dem Phänomen Burnout wird seit einigen Jahren in Theorie und Empirie verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet. Nach Maslach und Jackson (1981) beinhaltet Burnout drei Komponenten: Eine hohe emotionale Erschöpfung, Gefühle der Depersonalisation und die Wahrnehmung einer verminderten persönlichen Leistungsfähigkeit, wobei bei Führungspersonen im Dienstleistungssektor insbesondere die Komponente der emotionalen Erschöpfung betont wird (Gmelch & Gates, 1998; Lee & Ashforth, 1993). Nationale und internationale Untersuchungen zeigen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter hohe Werte in burnoutrelevanten Variablen aufweisen (Combs et al., 2009; Nido et al., 2008; Whitaker, 1996). In einer Untersuchung von Combs und Kollegen (2009) weist über ein Drittel der befragten Schulleitungen einen moderaten bis hohen Burnout-Level auf, was auf einer Burnout-Skala von 1 bis 15 Werten ab 7 entspricht. Keiner der Faktoren Alter, Geschlecht, Erfahrung im Bildungswesen oder Erfahrung als Schulleiterin oder Schulleiter hat einen signifikanten Einfluss auf die Ausprägung burnoutrelevanter Variablen. Burnout scheint also für Schulleitungen unabhängig von persönlichen

Charakteristiken eine ernstzunehmende gesundheitliche Gefahr darzustellen. Nach Nido und Kollegen (2008) wiesen 23 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter aus dem Kanton Aargau bei emotionaler Erschöpfung kritische Werte auf. In einer Untersuchung von Harazd und Kollegen (2009) weisen Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen bei emotionaler Erschöpfung auf einer Skala von eins bis vier einen Mittelwert von 2.01 auf. Schulleiterinnen und Schulleiter sind gemäss diesen Untersuchungsergebnissen in einem signifikant geringeren Ausmass emotional belastet als Lehrpersonen, welche in der Untersuchung einen Mittelwert von 2.48 erzielt haben.

**Befund 17: Der Anteil der Schulleitungen mit hohen bzw. kritischen Werten in Befragungen zur Burnout-Gefährdung schwankt zwischen 12 und 36 Prozent.**

Nach der Stressstudie 2010 des Staatssekretariats für Wirtschaft sind 25 Prozent der Schweizer Erwerbsbevölkerung von emotionaler Erschöpfung betroffen (Grebner, Berlowitz, Alvarado & Cassina, 2010), allerdings wurde dies nur mit einer einzigen Frage erhoben und so bleibt unklar, ob Schulleitungen gegenüber der Gesamtbevölkerung das gleiche oder ein erhöhtes Risiko für Erschöpfung aufweisen. In der Untersuchung von Büssing und Glaser (1998) zeigen rund 11 Prozent der befragten Führungskräfte deutliche Anzeichen für einen beginnenden oder schon vorangeschrittenen Burnoutprozess. Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen sind allerdings nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar. Zum einen wird das Konstrukt mit unterschiedlichen Verfahren gemessen und zum anderen ist in Zusammenhang mit dem häufig eingesetzten Maslach Burnout-Inventory eine uneinheitliche Berichterstattung beobachtbar: Während die Werte der einzelnen Skalen (emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und verminderte persönliche Leistungsfähigkeit) in gewissen Studien separat berichtet werden, wird in anderen nur der Gesamtwert aller drei Skalen oder eine einzelne Skala (häufig die Kernkomponente emotionale Erschöpfung) dargelegt.

#### **6.4 Fluktuation**

Die organisationalen Folgen der Belastungssituation bzw. der Beanspruchungsfolgen wurden bisher nur selten in schulleitungsspezifischen empirischen Studien untersucht. Erste Indizien weisen jedoch darauf hin, dass ausgeprägte Belastungen und unzureichend vorhandene Ressourcen mit einer erhöhten Fluktuationsrate einhergehen. Schulleitungen machen sich offenbar nicht selten ernsthaft Gedanken darüber, ob sie ihre Rolle weiterhin ausüben wollen (Whitaker, 1996) oder sie lassen die Frage zur beruflichen Perspektive angesichts ausgeprägter Belastungen offen (Nido et al., 2008). In der Untersuchung von Krüger und Kollegen (2005) geben 70 Prozent der befragten Schulleitungen an, sich Gedanken über einen Arbeitsplatzwechsel zu machen. Die Arbeitsbedingungen stellen eine wichtige Ursache dieser Überlegungen dar. Landert und Kollegen (2009) haben im Rahmen ihrer Untersuchung ehemalige Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Thurgau zu den Gründen ihres Austritts befragt. Für eine Mehrheit (73 Prozent) waren berufliche Gründe massgebend. Hauptgründe für die Kündigung waren ein unzureichendes Leitungspensum, mangelnde Akzeptanz und Kooperation im Kollegium, die Abhängigkeit von den Schulbehörden oder die nicht gewährte Entlastung im administrativen Bereich. Schulbehörden des Kantons Zürich stellen fest, dass viele Schulleitungen aufgrund mangelnder Ressourcen künden (Bucher, 2009).

**These 7: Hohe Belastungen und fehlende Ressourcen erhöhen das Risiko für Fluktuation:  
Schulleitungen verlassen die Schule oder geben die Schulleitungstätigkeit ganz auf.**

Die dargestellten Informationen hinsichtlich Fluktuation basieren allesamt auf Selbstauskünften der Schulleitungen bzw. auf Angaben der Behörden. Zahlen und Fakten zu Fluktuationsraten und Absenzen bei Schulleiterinnen und Schulleitern fehlen in veröffentlichten empirischen Studien meist gänzlich und konnten deshalb von uns nicht ausgewertet werden.

## 7. Fazit

In der Abbildung 4 sind die wichtigsten Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen von Schulleiterinnen und Schulleitern zusammengefasst. Auf der Basis der dargestellten Befunde und Thesen zur Arbeits- und Gesundheitssituation von Schulleiterinnen und Schulleitern sind erste Überlegungen dahingehend möglich, wie Ressourcen gestärkt und Belastungen reduziert werden können. In der Folge sollen mit der Aus- und Weiterbildung, der Aufbauorganisation und dem Gesundheitsmanagement drei zentrale Handlungsfelder kurz eingeführt werden.

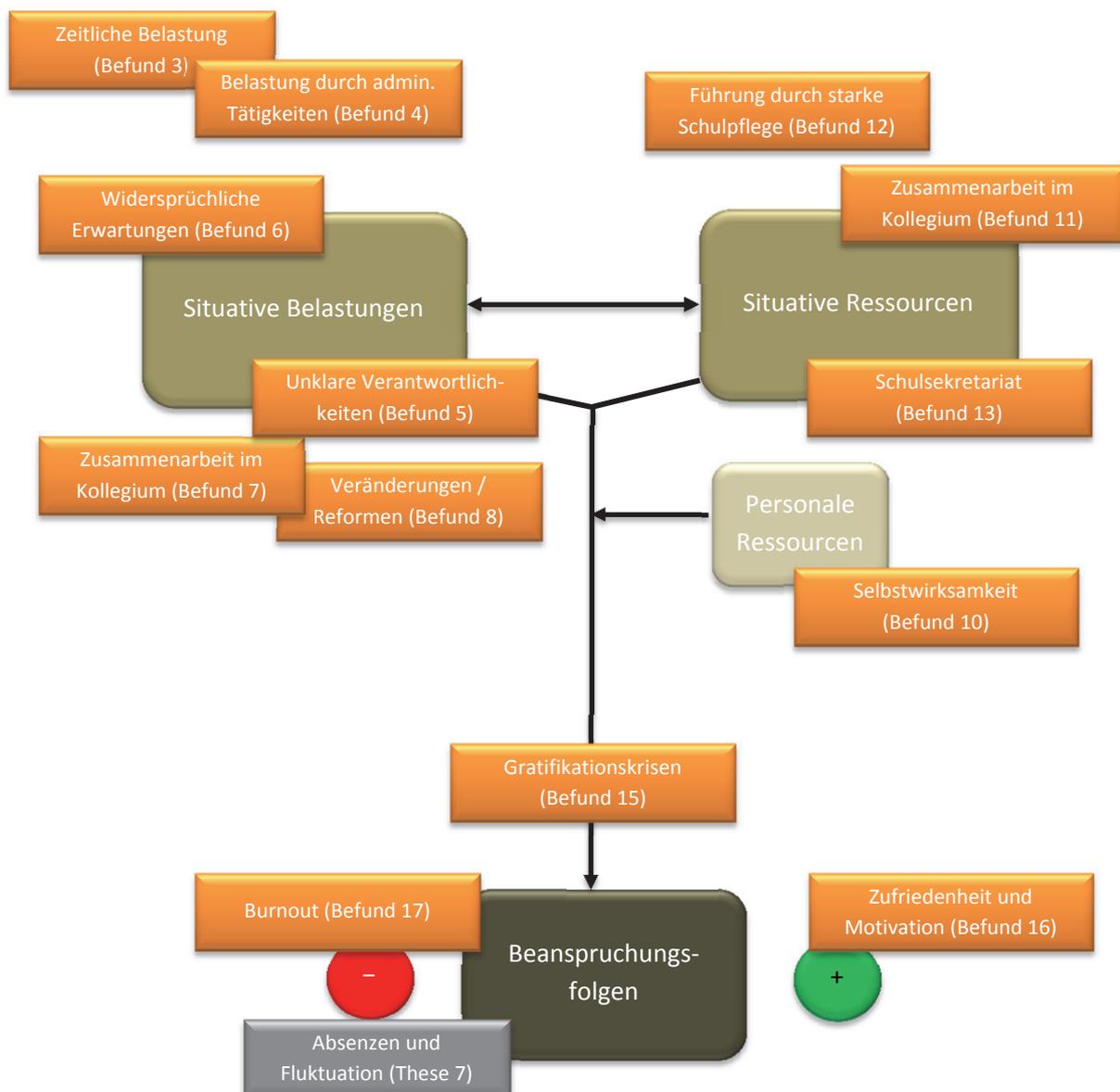


Abbildung 4: Zusammenfassende Darstellung der Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen von Schulleitungen

## **7.1 Aus- und Weiterbildung**

Um das veränderte Spektrum von Anforderungen und Herausforderungen, welches mit den oben skizzierten Reformen im Bildungssystem einhergeht, bewältigen zu können, müssen vorhandene Kompetenzen erweitert und teilweise auch neue Kompetenzen erworben werden (Huber, 2005; Kerle, 2005). Die Fähigkeit, auf vorhandene Unterstützungssysteme zurückgreifen zu können, stellt nach Huber (2005) einen entscheidenden Aspekt im Rahmen der Professionalisierung der Schulleitungen dar.

Allgemein wird im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen einiges getan. Gemäss einer vergleichenden Gegenüberstellung diverser Schulleitungsausbildungen in der Schweiz von Rindlisbacher, Herren und Quesel (2008) dauern Weiterbildungen für angehende bzw. bereits in der Leitungsfunktion tätige Schulleitungen an pädagogischen Hochschulen durchschnittlich zwei Jahre und stellen eine Mischung aus Selbststudium, Präsenzzeit in Kursen, praxisbezogenen Gruppenarbeiten und/oder Sitzungen in Supervisionsgruppen dar. Den Abschluss bildet in der Regel eine Zertifikatsarbeit. Inhaltlich liegt der Schwerpunkt nach Rindlisbacher und Kollegen (2008) bei allen Ausbildungen in den Bereichen Organisation, Führung, Kommunikation und Organisations- bzw. Qualitätsentwicklung. Diese Inhalte werden in der Regel mit Wahlmodulen ergänzt. Bei den meisten Ausbildungen beteiligen sich die jeweiligen Kantone und z.T. auch die Gemeinden an den Kosten (Rindlisbacher et al., 2008). Die bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten werden im Kanton Aargau von einem Grossteil der befragten Schulleiterinnen und Schulleitern als gut eingeschätzt (Nido et al., 2008). Diese Einschätzung teilt die Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter aus dem Kanton Thurgau, wo sich 73 Prozent der befragten Schulleitungen durch ihre Ausbildung gut bis sehr gut auf die Praxis vorbereitet fühlen (Landert et al., 2009), und auch gut die Hälfte der befragten Schulleitungen aus dem Kanton Luzern ist der Meinung, dass die Schulleitungsausbildung und die damit verbundenen Erfahrungen eine solide Basis darstellen, um sich den Aufgaben im Arbeitsalltag gewachsen zu fühlen (Hess & Roos, 2006). Bemerkenswert erscheinen allerdings Befunde, dass es, zumindest in den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Graubünden und Luzern, Schulleitungen gibt, welche überhaupt keine Ausbildung besucht haben (Nido et al., 2008; Kerle, 2005; Pekruhl et al., 2011; Steger Vogt & Appius, 2011), dass viele Schulleitungen die bestehenden Aus- und Weiterbildungsangebote nur ungenügend nutzten (Pekruhl et al., 2011; Wiederkehr, 1998), dass der Praxisbezug der Ausbildung als zu klein eingeschätzt wird (Nido et al., 2008) und dass Schulleitungen und Experten den Besuch von Weiterbildungen neben dem Alltagsgeschäft als problematisch ansehen (Landert et al., 2009; Nido et al., 2008; Pekruhl et al., 2011). Pekruhl und Kollegen (2011) weisen darauf hin, dass umfangreiche Weiterbildungsaktivitäten insbesondere für Schulleitungen an kleinen Schulen kaum in der dafür vorgesehenen Zeit abgedeckt werden können. Hinsichtlich Aus- und Weiterbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern besteht also durchaus Handlungsbedarf, welcher inhaltlich insbesondere in den Bereichen Veränderungsmanagement und Arbeitsorganisation (Pekruhl et al., 2011) sowie Personalführung (Binder et al., 2003; Bucher, 2009; Kerle, 2005; Landert, 2004; Landert et al., 2009; Steger Vogt & Appius, 2011) akut zu sein scheint. Eine optimierte Organisation der Leitungstätigkeit ermöglicht Schulleiterinnen und Schulleitern in Phasen hoher zeitlicher Belastung angemessene Prioritäten zu setzen und vorhandene Delegationsmöglichkeiten effizient zu nutzen. Angesichts des kulturellen Wandels an den Schulen, in dessen Verlauf sich die Schulleitung von der «Lehrperson mit erweiterten Aufgaben» zum/r «Chef/in

der Schule» entwickelt hat, besteht die Notwendigkeit erweiterter Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Personalführung, zumal die Führung von hochausgebildeten Lehrpersonen als anspruchsvolle Herausforderung angesehen werden muss (Landert et al., 2009; Strittmatter & Ender, 2010). Bucher (2009) erachtet mangelnde Kompetenzen (im Sinne von Fähigkeiten und Zuständigkeiten) im Bereich der Personalführung als eine bedeutende Schwierigkeit auf dem Weg zur Kultur der geleiteten Schule. Um den neuen Herausforderungen gewachsen zu sein, müssen Schulleitungen im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung zu eigentlichen Führungspersonen ausgebildet und mit einem entsprechenden Verhaltensrepertoire ausgestattet werden. Im Zusammenhang mit Führungsverhalten und Führungsstil wird in der empirischen und theoretischen Literatur der letzten Jahre insbesondere der transformationale Führungsstil als effizient und gesundheitsförderlich hervorgehoben. Nach Leithwood (1992) erscheint diese Art von Führung auch im Zuge von Reformvorhaben an Schulen als erfolgversprechend. Transformationale Führung ist vordergründig durch eine partizipative Führung der Schule gekennzeichnet. Lehrpersonen haben dabei in Fragen, die sie als persönlich relevant erachten, ein Mitbestimmungsrecht und zeigen in der Folge bei der Umsetzung entsprechender Vorhaben auch mehr Verantwortung (Leithwood, 1992).

**These 8: Anforderungsgerechte Aus- und Weiterbildungen sind für Schulleitungen zentral: Sie stärken personale Ressourcen und ermöglichen so die Nutzung situativer Entlastungsmomente.**

## **7.2 Aufbauorganisation**

Eine geeignete Aufbauorganisation an Schulen soll Voraussetzungen bieten, um die Leitungsfunktion bestmöglich auszuüben. Im Zusammenhang mit der Aufbauorganisation sind etwa Fragen der Führungsspanne, die Anzahl Schulleitungspersonen, die Organisation von Schulleitungstätigkeiten und die Unterrichtsverpflichtung bedeutend. In der Folge sollen kurz die wichtigsten Erkenntnisse zu diesen Aspekten dargestellt werden.

Die Führungsspanne kennzeichnet die Anzahl Mitarbeitende unter einer Führungsperson. Das Bildungssystem zeichnet sich durch flache Hierarchien und damit einhergehend durch grosse Führungsspannen aus. Eine entsprechende Organisation begünstigt in der Regel aufgrund der geringen Anzahl Hierarchiestufen den Informationsfluss und die direkte Beteiligung der Mitarbeitenden. Bei einer allzu grossen Führungsspanne droht allerdings eine Überforderung der Führungsperson. In kleinen und mittleren Unternehmen wird bei sieben Mitarbeitenden von einer günstigen Führungsspanne gesprochen, wobei die Abweichung von diesem Richtwert in Abhängigkeit von der Tätigkeit, der Ausbildung der Mitarbeitenden und der Organisationsform u.U. erheblich sein kann (Bichsel, 2001). Gemäss einer Untersuchung von Steger Vogt und Appius (2011) beträgt die Führungsspanne bei 78 Prozent der befragten Schulleitungen aus dem Kanton Luzern 15 und mehr Lehrpersonen. Knapp 7 Prozent weisen gar eine Führungsspanne von mehr als 55 Lehrpersonen auf. Die Personalführungsaufgaben und -verantwortlichkeiten der Schulleitungen wurden im Laufe der Reformen deutlich erweitert. An den meisten Schulen sind sie verpflichtet, Leistungsbeurteilungen vorzunehmen und jährliche Mitarbeitendengespräche zu führen, was in der Regel auch Unterrichtsbesuche voraussetzt. Weiter tragen Schulleiterinnen und Schulleiter zumindest eine Mitverantwortung in der Personalentwicklung und -auswahl. Dass diese weitreichenden Aufgaben

bei einer Führungsspanne von z.T. deutlich über 15 Lehrpersonen je nach Zeitbudget schwierig zu bewältigen sein wird, liegt auf der Hand. Die Problematik einer grossen Führungsspanne wird durch die Untersuchungsergebnisse von Wehner und Kollegen (2008) aus dem Kanton Zürich unterstrichen, wo die Anzahl unterstellter Lehrpersonen in einem direkten Zusammenhang mit dem Gesamtbelastungserleben der Schulleitungen steht: Je grösser die Führungsspanne, desto grösser ist auch die Gesamtbelastung.

Systeme mit «aufgeblähten» Führungsspannen wirken sich im Hinblick auf die Wahrnehmung der Personalführungsaufgaben von Schulleitungen negativ aus (Bodor-Hurni & Ritz, 2006). So ist es vielen Schulleiterinnen und Schulleitern im Kanton Basel-Landschaft nicht möglich, jährlich Mitarbeitendengespräche mit allen Lehrpersonen zu führen (Pekruhl et al., 2011). Im Kanton Luzern stellt die grosse Führungsspanne gemäss den Ergebnissen aus der Untersuchung von Steger Vogt und Appius (2011) einer der zentralen Hinderungsgründe für eine befriedigende Umsetzung von Personalentwicklungsmassnahmen dar. Angesichts dieser Befunde spricht einiges dafür, im Rahmen eines hierarchischen Führungsmodells Stufen- oder Schulhausleitungen als eine zusätzliche Hierarchiestufe zwischenschalten, um so die Schulleitungen in ihrem Führungshandeln zu entlasten. Gleichzeitig weist die im Abschnitt 4 zur Belastungssituation von Schulleitungen formulierte These darauf hin, dass bei Zwischenleitungsfunktionen die Gefahr einer besonders ausgeprägten Belastungssituation besteht. Ganz allgemein herrscht wenig Klarheit darüber, ob die Schulleitung im Team oder alleine organisiert werden soll und welche Auswirkungen, im Falle mehrerer Schulleitungspersonen, hierarchische Führungsmodelle und Co-Leitungsmodelle auf die Schulleitungen selbst und die Tätigkeitsausführung haben. Die Meinungen von Fachpersonen gehen diesbezüglich z.T. weit auseinander und empirische Untersuchungen zu den Auswirkungen unterschiedlicher Führungsmodelle auf die Belastungs- und Ressourcensituation sowie die Gesundheit und das Wohlbefinden von Schulleiterinnen und Schulleitern gibt es bisher nicht. Das Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau empfiehlt grössere Pensen für Schulleitungspersonen und eine Konzentration der Führungsverantwortung auf möglichst wenige Personen. Führungspersonen sollen die Lehrpersonen jedoch gezielt einbeziehen, etwa im Rahmen von Beratungsgruppen aus dem Kollegium, welche bei wichtigen Entscheiden mitdenken und bei der Umsetzung eine tragende Rolle einnehmen (Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, 2005). Anders wird die Sachlage im Kanton Basel-Stadt eingeschätzt, wo eine Schulleitung aus zwei Leitungspersonen empfohlen wird (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2007). Nach Rolff (2009) sehen sich Schulleitungen heute einer Aufgabenfülle gegenüber, die keine Person alleine bewältigen kann. Deshalb sieht der Autor den Aufbau eines funktionierenden Co-Managements als zentrale Aufgabe einer Schulleitung an. Als dritte Dimension von Leitung sieht Rolff (2009) Steuergruppen, die (ohne institutionell angelegte Entscheidungsbefugnisse) über Prozessfragen im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten mitentscheiden. Rolf Dubs rät in einem Gutachten, welches im Bericht des Kantons Basel-Stadt enthalten ist, allerdings davon ab, die Schulleitungsfunktion auf zwei Personen zu verteilen: Eine kollektive Führung kann nach dem Autor nur funktionieren, wenn die beiden Führungspersonen in einer sehr guten menschlichen Beziehung stehen. In vielen Fällen dürfte diese Idealsituation jedoch nicht gegeben sein, was nach Dubs zur Folge hat, dass Verantwortungen gegenseitig abgeschoben werden. Deshalb empfiehlt Dubs einen vollverantwortlichen Schulleiter sowie einen Stellvertreter einzusetzen, die sich selber organisieren. Werden die Schulleitungen direkt nach ihren Vorlieben befragt, so wird tendenziell die Leitung im Team bevorzugt (Wiederkehr, 1998). Die Vorteile einer entsprechenden Arbeitsorganisation werden insbesondere in der Machtaufteilung, in der geteilten Verantwortung und der damit

zusammenhängenden Entlastung gesehen. Weiter werden verschiedene Perspektiven, mehrere Ansprechpersonen sowie die Möglichkeit, individuelle Stärken auszunutzen, als Pluspunkte von Teamleitungen genannt. Nachteile werden demgegenüber in einem grösseren Zeit- und Koordinationsaufwand sowie in potentiellen Fehlentwicklungen geortet. An einer Einzelleitung wird die Möglichkeit zu raschen, selbständigen Entscheiden geschätzt, welche jedoch erhöhten Belastungen gegenüberstehen (Wiederkehr, 1998). Von den Schulleitungen aus dem Kanton St. Gallen waren im Jahr 2003 53 Prozent als Einzelschulleitungen und 47 Prozent als Teamleitungen tätig (Binder et al., 2003). Im Gegensatz dazu führte im Jahr 2004 im Kanton Graubünden die Mehrzahl der befragten Schulführungspersonen (34 Personen, 45 Prozent) das Amt im Team aus. 29 Personen (39 Prozent) waren als Einzelleitung tätig und 12 Probanden machten keine Angabe zur Führungsform. Unter den Teamleitungen waren gemäss den Untersuchungsergebnissen im Kanton Graubünden Dreierteams mit 12 Nennungen am häufigsten vertreten (Kerle, 2005). 80 Prozent der im Kanton St. Gallen befragten Schulleitungen stimmen der Aussage zu, dass eine Co-Leitung zu einer Entlastung in der Schulleitungstätigkeit führt, wobei die entlastende Wirkung gemäss den Angaben der Schulleitungen insbesondere im organisatorisch-administrativen Bereich, in der Personalführung sowie in der pädagogischen Führung spürbar ist. Aus Sicht der befragten Schulleitungen gibt es allerdings keine optimale Führungsstruktur, denn je nach Grösse der Schuleinheit sei eher die eine oder die andere Organisation geeignet (Binder et al., 2003).

Die Mehrzahl der Schulleitungen ist neben der Leitungsfunktion auch als Lehrperson tätig (Binder et al., 2003; Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Landert & Brägger, 2009; Landert et al., 2009; Nido et al., 2008; Steger Vogt & Appius, 2011; Wiederkehr, 1998). Schulleitungen selbst, Behörden und Experten beurteilen die Unterrichtsverpflichtung höchst unterschiedlich. Eine Mehrzahl der Schulleitungen aus dem Kanton Thurgau, welche neben der Schulleitungstätigkeit unterrichten, schätzt diese Doppelrolle als Vorteil ein (Landert et al., 2009). Auch von den Lehrpersonen wird gemäss Untersuchungsergebnissen aus dem Kanton Thurgau gewünscht, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter selber unterrichten und in einigen Schweizer Kantonen wird diese Doppelfunktion explizit empfohlen (z.B. Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt, 2009). Das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2007) empfiehlt eine Schulleitung aus zwei Leitungspersonen, welche neben ihrer Leitungsfunktion weiterhin im Unterricht tätig sein sollen. Das Unterrichten wird als fester Bestandteil des Auftrages angesehen, weil es die Sensibilität für pädagogische Fragen und die Glaubwürdigkeit der Schulleitungen erhöht. Diesen Argumenten für eine Unterrichtstätigkeit neben der Schulleitungsfunktion stehen Befunde und Empfehlungen gegenüber, welche explizit davon abraten. So gibt es in der Untersuchung von Landert und Kollegen (2009) Hinweise, dass die Leitungsfunktion die Unterrichtstätigkeit beeinträchtigen kann. Nach der Einschätzung der Autoren liegt dies u.U. daran, dass die betroffenen Schulleitungen die Unterrichtstätigkeit als «Pufferzone» einsetzen, um so das zu knapp bemessene Leitungspensum zu kompensieren. Diese Strategie geht allerdings zu Lasten der Unterrichtsvor- und Nachbereitung (Landert et al., 2009). Strittmatter rät in einem Gutachten im Rahmen des Berichts des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt (2007) von der Doppelfunktion Schulleitung – Lehrperson ab. Die «Bodenhaftung» der Schulleitungen könne weit besser gewährleistet werden, wenn ein grösserer Zeitanteil für Unterrichtsbesuche und für Gespräche mit den Lehrpersonen eingesetzt werde. Auch die in Abschnitt 4 aufgeführten Befunde, wonach Schulleitungen mit einer zusätzlichen Unterrichtsverpflichtung stärker belastet sind als Schulleitungen ohne Lehrtätigkeit, lassen die vielfach praktizierte Doppelfunktion in einem kritischen Licht erscheinen. In Einklang mit diesem Befund wird vom Departement Bildung, Kultur

und Sport des Kantons Aargau (2005) empfohlen, die Schulleitungen zumindest von der Klassenlehrerfunktion zu entlasten.

Diese heterogenen und z.T. auch widersprüchlichen Sichtweisen und Argumente hinsichtlich Aufbauorganisation lassen nur den in Befund 19 formulierten Schluss zu:

**Befund 19: Es sind bislang noch keine weiteren empirisch fundierten Aussagen über eine Aufbauorganisation an Schulen möglich, die gesundheitsförderliche Wirkung ausübt.**

### **7.3 Gesundheitsmanagement an Schulen**

Wenn im schulischen Kontext das Stichwort Gesundheitsförderung fällt, geht es meist um die Erhaltung und Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Gesundheitsförderung von Lehrpersonen und Schulleitungen hatte in der Vergangenheit häufig das Nachsehen. Entsprechend ist auch eine systematische Umsetzung und Evaluation gesundheitsförderlicher Massnahmen für Lehrpersonen und Schulleitungen erst selten erfolgt (Harazd et al., 2009; Krause & Dorsemagen, 2011). Die vorliegende Bibliographie gibt einen Überblick über die Arbeits- und Gesundheitssituation von Schulleitungen und verdeutlicht, dass hinsichtlich Gesundheitsförderung bei dieser Berufsgruppe durchaus Handlungsbedarf besteht. Noch umfangreicher sind die Befunde zu Lehrpersonen.

Jede Schule steht vor der Aufgabe, Strategien zum Umgang mit vorhandenen bzw. aufgrund der aktuellen Veränderungen potentiell zunehmenden psychosozialen Belastungen sowie zur Stärkung psychosozialer Ressourcen im Kollegium zu entwickeln. Dabei ist es nach Krause und Dorsemagen (2011) entscheidend, dass die Arbeitsorganisation (und somit neben der Aufbau- auch die Ablauforganisation) an der Schule als gemeinsames Thema betrachtet und die Optimierung der Arbeitsorganisation in die Schulentwicklung integriert wird. Nur so kann sich das positive Potenzial, das in der Stärkung der Autonomie von Schulen steckt, auch entwickeln. Führungsverhalten und -kultur sind in jeder Organisation für die Gesundheit der Beschäftigten und auch der mittleren Führungskräfte von wesentlicher Bedeutung (Franke, Vincent & Felfe, 2011). Sowohl das obere als auch das mittlere/untere Management erfüllen im Hinblick auf das betriebliche Gesundheitsmanagement wichtige Funktionen (siehe Abbildung 5).

Übertragen auf das schulische Setting bedeutet dies, dass auf kantonaler und kommunaler Ebene die Grundlagen für die Etablierung des Themas Gesundheit an Schulen gelegt werden. Die entsprechenden Stellen entscheiden darüber, ob Gesundheit einen wichtigen Wert im Schulsystem darstellt und ob entsprechende Aktivitäten geplant und durchgeführt werden (Franke et al., 2011). Die direkte Beeinflussung der Mitarbeitenden erfolgt über die Schulleitungen. Die Realisierung von Massnahmen der Gesundheitsförderung und Prävention im Setting Schule ist zwar in hohem Masse von der Bereitschaft und Akzeptanz der verschiedenen schulischen Personengruppen bestimmt. Gleichwohl nimmt die Schulleitung in diesem Zusammenhang eine Schlüsselfunktion im Sinne eines «Gatekeepers schulischer Innovationen» ein (Dadaczynski & Paulus, 2011). Untersuchungen weisen darauf hin, dass Schulleitungen den Erfolg bzw. Misserfolg von Massnahmen der schulischen Gesundheitsförderung in entscheidendem Masse beeinflussen (St Leger, 1998; Viig & Wold, 2005).



Abbildung 5: Gesundheitsbezogene Aufgaben der Führung in Unternehmen (entnommen aus Franke, Vincent & Felfe, 2011)

Werden von Kanton und Gemeinde die Voraussetzungen für eine gesundheitsfördernde Arbeitsgestaltung und Schulentwicklung gelegt, können Schulleitungen und Lehrpersonen durch eine gesundheitsgerechte Führung und Gestaltung der Arbeitsbedingungen dazu beitragen, Gesundheitsrisiken am Arbeitsplatz abzubauen und gleichzeitig helfen,

gesundheitsförderliche Ressourcen zu entwickeln (Franke et al., 2011). Auf allen Führungsebenen kommt der Vorbildfunktion im Rahmen der Gesundheitsförderung eine zentrale Rolle zu. Dazu gehört auch, dass Schulleitungen wie Behördenmitglieder zur eigenen Gesundheit Sorge tragen und so die Voraussetzungen schaffen, um bei der Erhaltung und Förderung der Gesundheit ihrer Mitarbeitenden aktiv mitzuwirken. Neben dieser gesundheitsbezogenen «Selbstdisziplin» ist auch die Erkenntnis bedeutsam, dass die Gesundheit der schulischen Führungskräfte selbst im Zusammenhang mit der schulischen Gesundheitsförderung als unabhängige Variable zu berücksichtigen ist (Dadaczynski & Paulus, 2011).

These 9: Der Rahmen für das betriebliche Gesundheitsmanagement und nutzbare Unterstützungsangebote sollte von «oben» festgelegt werden, um Gesundheitsförderung als Führungsaufgabe zu etablieren und eine gesundheitsförderliche Schulentwicklung zu ermöglichen. Im ersten Schritt sollte (auch) die Gesundheit der Schulleitungen zum Thema gemacht werden.

## 8. Befunde und Thesen im Überblick

### Anforderungen

- Befund 1** Schulleitungen müssen ein zunehmend breites Anforderungsprofil abdecken.
- Befund 2** Die geleitete Schule bewirkt und erfordert ein neues Selbstverständnis der Schulleitenden als «Chef/in der Schule».
- These 1** Der mit den Reformen in Verbindung stehende «kulturelle Bruch» stellt Schulleitungen wie Lehrpersonen vor Herausforderungen, die noch zu selten explizit reflektiert und bearbeitet werden.

### Belastungen

- Befund 3** Die zeitliche Belastung von Schulleitungen ist in der Regel hoch und übersteigt das für die Leitung vorgesehene Pensum.
- Befund 4** Ein hoher Anteil der Arbeitszeit wird von administrativen Tätigkeiten beansprucht, was die Spielräume der Schulleitungen bei der Wahrnehmung ihrer Führungsaufgaben einschränkt.
- These 2** Die Belastungssituation der Schulleitungen kann nur aus einer ganzheitlichen Perspektive angemessen verstanden werden: Neben der zeitlichen (quantitativen) Belastung muss auch die Art (Qualität) der Belastung berücksichtigt werden.
- Befund 5** Schulleitungen sind durch unklare Verantwortlichkeiten (Rollenambiguität) belastet. Insbesondere die Arbeitsteilung mit lokalen Schulbehörden bedarf vielerorts einer Klärung.
- Befund 6** Schulleitungen sind durch widersprüchliche Erwartungen (Rollenkonflikte) belastet.
- Befund 7** Konflikte mit bzw. Beeinträchtigungen der Beziehungsqualität zu Lehrpersonen und weiteren Interaktionspartnern (z.B. Eltern) wirken sich besonders stark auf die Gesundheit der Schulleitungen aus.
- These 3** Die Notwendigkeit im Kollegium gemeinsame Entscheidungen treffen und tragen zu müssen, führt bei vielen Schulleitungen und Lehrpersonen zu belastenden Konflikten.
- Befund 8** Schulleitungen sind durch schnell aufeinanderfolgende Reformen und einen ausgeprägten Veränderungsdruck belastet.
- Befund 9** Bei Schulleitungen mit hoher Lehrverpflichtung sind die Belastungen besonders stark ausgeprägt.
- These 4** Bei Stufen- und Schulhausleitungen sind die Belastungen besonders stark ausgeprägt.

**Ressourcen**

- Befund 10** Hohe Selbstwirksamkeit ist für Schulleitungen eine wichtige personale Ressource.
- Befund 11** Das soziale Miteinander im Kollegium wird von vielen Schulleitungen als positiv und entlastend wahrgenommen.
- Befund 12** Qualifizierte Führung der Schulleitungen durch Vorgesetzte bietet Unterstützung und Entlastung. In der Schweiz besteht weiter Klärungsbedarf, wie die Führung der Schulleitungen erfolgen soll. Derzeit werden viele Schulleitungen von sich aus aktiv, um Austausch und Unterstützung zu organisieren.
- Befund 13** Schulleitungssekretariate entlasten Schulleitungen und könnten noch stärker ausgebaut werden.
- Befund 14** Viele Schulleitungen sehen ihre Handlungs- und Entscheidungsspielräume im Zuge der teilautonomen Schule als unzureichend an.
- These 5** Schulleitungen finden sich in einem Spannungsfeld wieder: Einerseits wünschen sie sich erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume, um die Entwicklung der eigenen Schule voranzutreiben; andererseits haben Schulleitungen Mühe, eigenständige Entscheidungen gegenüber Gemeinde und Kollegium durchzusetzen.

**Folgen für Gesundheit, Wohlbefinden und Verhalten (Beanspruchungsfolgen)**

- Befund 15** Viele Schulleitungen erleben ein Ungleichgewicht zwischen Verausgabung und Belohnung, d.h. es treten Gratifikationskrisen auf.
- These 6** Mittelfristig erhöht sich das Risiko für Gratifikationskrisen insbesondere auch für hoch engagierte Schulleitungen.
- Befund 16** Die Mehrheit der Schulleitungen ist trotz hoher Arbeitsbelastung zufrieden und motiviert.
- Befund 17** Der Anteil der Schulleitungen mit hohen bzw. kritischen Werten in Befragungen zur Burnoutgefährdung schwankt zwischen 12 und 36 Prozent.
- These 7** Hohe Belastungen und fehlende Ressourcen erhöhen das Risiko für Fluktuation: Schulleitungen verlassen die Schule oder geben die Schulleitungstätigkeit ganz auf.

**Fazit**

- These 8** Anforderungsgerechte Aus- und Weiterbildungen sind für Schulleitungen zentral: Sie stärken personale Ressourcen und ermöglichen so die Nutzung situativer Entlastungsmomente.
- Befund 18** Eine hohe Führungsspanne geht mit höherer Belastung bei Schulleitungen einher.
- Befund 19** Es sind bislang noch keine weiteren empirisch fundierten Aussagen über eine Aufbauorganisation an Schulen möglich, die gesundheitsförderliche Wirkung ausübt.
- These 9** Der Rahmen für das betriebliche Gesundheitsmanagement und nutzbare Unterstützungsangebote sollte von «oben» festgelegt werden, um Gesundheitsförderung als Führungsaufgabe zu etablieren und eine gesundheitsförderliche Schulentwicklung zu ermöglichen. Im ersten Schritt sollte (auch) die Gesundheit der Schulleitungen zum Thema gemacht werden.

## 9. Referenzen

- Albrecht, S., Johns, B., Mounstevan, J., & Olorunda, O. (2009). Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools, 46*, 1006-1022.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the the mystery of health – How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bamberg, E., Busch, C., & Ducki, A. (2003). *Stress- und Ressourcenmanagement: Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt*. Bern: Huber.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 94*, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.
- Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 479-488.
- Bichsel, A. (2001). Struktur und Organisation. In I. Sattes, H. Brodbeck, A. Bichsel & P. Spinaz (Hrsg.), *Praxis in kleineren und mittleren Unternehmen. Checklisten für die Führung und Organisation in KMU* (S. 9-32). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2005). *Das Volksschulgesetz in Kürze*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- Binder, H.-M., Trachsler, E., & Feller-Länzlinger, R. (2003). *Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule des Kantons St. Gallen. Evaluation der Umsetzung der «Vorläufigen Empfehlungen» zum Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule*. Luzern: Institut für Politikstudien.
- Bödeker W., & Dragano, N. (2005). *Das IGA-Barometer 2005. Einschätzungen der Erwerbsbevölkerung zum Stellenwert der Arbeit, zu beruflichen Handlungsspielräumen und zu Gratifikationskrisen*. Essen: BKK Bundesverband.
- Bodor-Hurni, R., & Ritz, A. (2006). Wirkungsorientierte Führungsstrukturen zur Umsetzung von New Public Management an Schulen – Fallbeispiel Kantonsschule Zürcher Unterland. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung – Chancen und Gefahren des Public Management im Bildungswesen* (2. Auflage, S. 292-316). Bern: Haupt.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandeln*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Brandstätter, H. (2007). Persönliche Verhaltens- und Leistungsbedingungen. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4. aktualisierte Auflage, S. 257-288). Bern: Huber.
- Bucher, B. (2009). *Projekt «Belastung – Entlastung im Schulfeld»*. Zwischenbericht. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Büssing, A., & Glaser, J. (1998). *Managerial Stress und Burnout. A Collaborative International Study (CISMS). Die deutsche Untersuchung*. München: Technische Universität.
- Candová, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.

- Carr, A. (1994). Anxiety and depression among school principals – warning, principalship can be hazardous to your health. *Journal of Educational Administration*, 32, 18-34.
- Chaplain, R. P. (2001). Stress and job satisfaction among primary head teachers: A question of balance? *Educational Management & Administration*, 29, 197-215.
- Combs, J., Edmonson, S. L., & Jackson, S. H. (2009). Burnout among elementary school principals. *ASSA Journal of Scholarship and Practice*, 5, 10-15.
- Dadaczynski, K., & Paulus, P. (2011). Psychische Gesundheit aus Sicht von Schulleitungen. Erste Ergebnisse einer internationalen Onlinestudie für Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 306-318.
- Dal Gobbo, S., & Peyer-Siegrist, V. (2000). *Schulleitungsrealität an Volksschulen der Deutschschweiz. Projektarbeit*. Luzern: Hochschule für Wirtschaft.
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2005). *Kantonale Rahmenvorgaben für die Einrichtung von Schulleitungen*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2006). *Geleitete Schule – Einrichtung einer Schulleitung: Informationen* (3. überarbeitete Version). Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2006). *Geleitete Schule – Einrichtung einer Schulleitung: Funktionendiagramm* (3. überarbeitete Version). Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2010). *Handreichung Personalführung an der Aargauer Volksschule*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2010). *Beispiel eines Aufgabenbeschriebs einer Schulleitung an der Aargauer Volksschule*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Dormann, C., & Zapf, D. (2001). Job satisfaction: A meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 483-504.
- Elle, M., Elkeles, T., & Scharnhorst, J. (2010). Resilienz und Gesundheit. *Prävention*, 1, 6-9.
- Ernst & Young (2009). *Zwischenbericht Ist-Analyse. Organisationsanalyse der Behörden- und Verwaltungsstrukturen im Volksschulwesen der Stadt Zürich*. Zürich: Ernst & Young.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2007). *Teilautonomie und Leitungen in der Volksschule von Basel-Stadt*. Basel: Erziehungsdepartement.
- Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement des Kantons Graubünden (2009). *Reglement über Beitragsleistungen für Schulleitungen (Schulleitungsreglement)*. [http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Schulleitung\\_Reglement\\_def\\_de.pdf](http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Schulleitung_Reglement_def_de.pdf) [zuletzt abgerufen am 20.02.2013]
- Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt (2009). *Ordnung für die Schulleitungen der Volksschule*. [http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/downloads/Ordnung\\_fuer\\_die\\_Schulleitungen\\_der\\_Volksschule.pdf](http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/downloads/Ordnung_fuer_die_Schulleitungen_der_Volksschule.pdf) [zuletzt abgerufen am 20.02.2013]
- Eschleman, K. J., Bowling, N. A., & Alarcon, G. M. (2010). A Meta-Analytic Examination of Hardiness. *International Journal of Stress Management*, 17, 277-307.
- Faragher, E. B., Cass, M., & Cooper, C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62, 105-112.
- Feldhoff, T., & Rolff, H.-G. (2009). Schulleitung in selbständigen Schulen. Ergebnisse eines Modellvorhabens. *Schulmanagement Online*, 4, 27-29.

- Franke, F., Vincent, S., & Felfe, J. (2011). Gesundheitsbezogene Führung. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt* (S. 371-391). Göttingen: Hogrefe.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education, 5*, 229-251.
- Gabitow, S., & von Saldern, M. (2010). Profil der Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Schulen. In M. Demmer & M. von Saldern (Hrsg.), *«Helden des Alltags». Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland* (S. 25-48). Münster: Waxmann.
- Gieske, M., & Harazd, B. (2009). Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zur Lehrergesundheit. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung* (S. 13-43). Köln: Wolters Kluwer.
- Glowinkowski, S. P., & Cooper, C. L. (1987). Managers and professionals in business/industrial settings: The research evidence. In J. M. Ivancevich & D. C. Ganster (Eds.), *Job Stress: From theory to suggestion* (S. 177-194). New York: Haworth Press.
- Gmelch, W. H., & Gates G. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout. *Journal of Educational Administration, 36*, 146-159.
- Grebner, S., Berlowitz, I., Alvarado, V., & Cassina, M. (2010). *Stressstudie 2010. Stress bei Schweizer Erwerbstätigen. Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen, Personenmerkmalen, Befinden und Gesundheit*. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft SECO.
- Harazd, B., Gieske, M., Gerick, J., & Rolff, H.-G. (2009). Lehrergesundheit und Schulleitung. Ergebnisse des Forschungsprojektes. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung* (S. 44-103). Köln: Wolters Kluwer.
- Hess, K., & Roos, M. (2006). *Schlussbericht. Wissenschaftliche Schlussevaluation des Projektes «Schulen mit Profil», Kanton Luzern*. Zug: PHZ Zug, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Herren, M., Criblez L., & Qesel, C. (2007). *Schulorganisation in Aargauer Schulgemeinden. Handlungsspielräume, Kosten und Qualität - ein Vergleich*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Huber, S. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung von 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S. (2005). Anforderungen an Schulleitung: Überlegungen aufgrund der Veränderungen in den Bildungssystemen vieler Länder. In A. Bartz, M. Dammann, S. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *Praxiswissen Schulleitung* (S. 1-8). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. (2009). Schulleitung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 502-510). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S., & Schneider, S. (2007). Anforderungen an Schulleitung: Was wird in den Ländern von den pädagogischen Führungskräften in der Schule erwartet? In A. Bartz, M. Dammann, S. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *Praxiswissen Schulleitung* (10.24). München: Wolters Kluwer.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies, 35*, 153-171.

- Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97, 251-273.
- Johnson, S., Cooper, G., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178-187.
- Jones, N. (1999). The real world management preoccupations of primary school heads. *School Leadership & Management*, 19, 483-495.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job design. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Kerle, U. (2005). *Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung*. Chur: Südostschweiz Buchverlag.
- Kommission für Bildung und Kultur des Kantons Zürich (2005). *Volksschulgesetz (VSG)*. [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/0/02B365AC821923B9C125774C003E6A82/\\$file/412.100\\_7.2.05\\_69.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/02B365AC821923B9C125774C003E6A82/$file/412.100_7.2.05_69.pdf) [zuletzt abgerufen am 20.02.2013]
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2011). Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt* (S. 561-579). Göttingen: Hogrefe.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 724-749). Münster: Waxmann.
- Krüger, M. L., van Eck, E., & Vermeulen, A. (2005). Why principals leave: Risk factors for premature departure in the Netherlands compared for women and men. *School Leadership & Management*, 25, 241-261.
- Kuster, J., & Isenring, M. (2011). *Kommunale Führungsstruktur der Volksschule im Kanton Aargau. Denkbare Optimierungsansätze aus der Sicht der involvierten Akteurguppen auf Gemeindeebene. Bericht im Auftrag der Abteilung Volksschule, Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau*. Zürich: Hanser und Partner AG.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973-988.
- Landert, C. (2004). Wirkung der Schulleitungsausbildung - eine Evaluationsstudie der Berner Schulleitungsausbildung AFS. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22, 106-116.
- Landert, C., & Brägger, M. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE'09). Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 – September 2009 im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH*. Zürich: Landert Partner.
- Landert, C., Riedo, V., & Brägger, M. (2009). *Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Thurgau – Evaluation. Im Auftrag des Departements Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau, Amt für Volksschule*. Zürich: Landert und Partner.
- Landguth, M. (2006). *Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Dissertation*. Göttingen: Georg-August Universität.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3–20.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49, 8-12.
- Lemke, J., & von Saldern, M. (2010). Schulleitung. In M. Demmer & M. von Saldern (Hrsg.), «Helden des Alltags». *Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung in Deutschland* (S. 116-134). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K., & Büeler, X. (2002). Schulautonomie in der Schweiz: Eine Bilanz auf empirischer Basis. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 12* (S. 131-162). Weinheim: Juventa.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- McEwen, A., Carlisle, K., Knipe, D., Neil, P., & McClune, B. (2002). Primary school leadership: Values and actions. *Research Papers in Education*, 17, 147-163.
- Nido, M., Trachsler, E., Ackermann, K., Brüggen, S., & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008: Ergebnis der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Ohm, S., & Strohm, O. (2001). Arbeits-, Führungs- und Gesundheitsrealitäten im Management. *Wirtschaftspsychologie*, 4, 52-61.
- Pekruhl, U., Dorsemagen, C., Kölliker, A., & Krause, A. (2011). *Arbeitszeit und Arbeitsorganisation der Schulleitungen an den Volksschulen des Kantons Basel-Landschaft. Projektbericht für die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Petty, M. M., McGee, G. W., & Cavender, J. W. (1884). A meta-analysis of the relationship between individual job satisfaction and individual performance. *Academy of Management Review*, 9, 712-721.
- Phillips, S. J., Sen, D., & McNamee, R. (2007). Prevalence and causes of self-reported work-related stress in head teachers. *Occupational Medicine*, 57, 367-376.
- Phillips, S. J., Sen, D., & McNamee, R. (2008). Risk factors for work-related stress and health in head teachers. *Occupational Medicine*, 58, 584-586.
- PWC (2002). *The Northern Ireland teachers health' and wellbeing survey 2001. Final Report*. [http://www.deni.gov.uk/teachers\\_health\\_survey-2.pdf](http://www.deni.gov.uk/teachers_health_survey-2.pdf) [zuletzt abgerufen am 20.02.2013]
- Rindlisbacher, S., Herren, M., & Quesel, C. (2008). *Externe Evaluation der Schulleitungsausbildung beider Basel SLBB. Schlussbericht*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Rolff, H.-G. (2009). Schulleitung im Wandel – Neue Konzepte von Führung, Management und Steuerung. In B. Harazd, M. Gieske & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung* (S. 1-12). Köln: Wolters Kluwer.
- Sassenscheidt, H. (2008). *Schulleitung in Hamburg – eine Informationsschrift*. Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244–268.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16, 827-842.

- Semmer, N. K., & Udris, I. (2007). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Organisationspsychologie* (4., aktualisierte Auflage, S. 157-195). Bern: Verlag Hans Huber.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 27-41.
- Siegrist, J., & Matschinger, H. (1989). Restricted status control and cardiovascular risk. In A. Steptoe & A. Appels (Eds.), *Stress, personal control and health* (S. 65-82). Oxford: John Wiley & Sons.
- Steger Vogt, E., & Appius, S. (2011). *Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. Bericht zur Befragung der Schulleitungen Kanton Luzern*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.
- St Leger, L. H. (1998). Australian teachers' understandings of the health promoting school concept and the implications for the development of school health. *Health Promotion International, 13*, 223 – 235.
- Strittmatter, A., & Ender, B. (2010). *Personalführung an Schulen – Gewährleisten. Unterstützen. Entwickeln*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Thom, N., Ritz, A., & Steiner, R. (2006). *Effektive Schulführung – Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen*. Bern: Haupt.
- Thom, N., & Ritz, A. (2006). Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung – Chancen und Gefahren des Public Management im Bildungswesen* (2. Auflage, S. 3-35). Bern: Haupt.
- Viig, N. G., & Wold, B. (2005). Facilitating teachers' participation in school-based health promotion – a qualitative study. *Scandinavian Journal of Education Research, 49*, 83 – 109.
- Warwas, J. (2008). Belastungserleben schulischer Führungskräfte. Welche Rolle spielt das Zeitmanagement? In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht* (S. 149-169). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 12*, 475-498.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 78*, 325-331.
- Wehner, T., Vollmer, A., Manser, T., & Burtscher, M. (2008). *Qualitative und quantitative Befunde zum Führungssystem «Geleitete Schule» im Kanton Zürich. Abschlussbericht*. Zürich: ETH.
- Whitaker, K. S. (1992). Principal burnout and personality type: Do relationships exist? *The Record in Educational Administration and Supervision, 14*, 87-95.
- Whitaker, K. S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration, 34*, 60-71.
- Wiederkehr, R. (1998). *Belastungen von Schulleiterinnen und Schulleitern. Broschüre*. Bern: Institut für Pädagogik der Universität Bern.
- Zapf, D., & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3* (S. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe.
- Zaugg, R., & Blum, A. (2006). Arbeitsbewertung und Beanspruchungsanalyse von Schulleitungen. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung – Chancen und Gefahren des Public Management im Bildungswesen* (2. Auflage, S. 263-289). Bern: Haupt.