Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?

Belastungsfaktoren und Strategien im Rahmen Neuer Steuerung
unter besonderer Berücksichtigung subjektiver Bewertungen
von Schulleiterinnen und Schulleitern.
Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg.

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Philosophie (Dr. phil.)
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Tobias Stricker aus Ellwangen/Jagst

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
2020

Erstgutachter:	Prof. Dr. Ulrich Müller
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Pierre Tulowitzki
Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung:	28.07.2020

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis I

Abkürzungsverzeichnis VII

Tabellenverzeichnis VIII

Abbildungsverzeichnis XI

Theoretischer Teil:

1 Einführung in den Forschungsgegenstand 1
- 1.1 Relevanz der Untersuchungsthematik 7
- 1.2 Gedanken zur Schulleiterbelastung und ihrer Erforschung 10
- 1.3 Zentrale Forschungsfragen und Untersuchungsdesign 15
- 1.4 Aufbau der Arbeit 17

2 Schulleitung im Rahmen Neuer Steuerung 19
- 2.1 Neue Steuerung des Schulsystems 19
  - 2.1.1 Was bedeutet „Steuerung“ im Schulsystem? 20
  - 2.1.2 Was bedeutet „Governance“? 21
  - 2.1.3 Was bedeutet „Neues Steuerungsmodell“ im Schulwesen? 22
- 2.2 Rückschlüsse auf Schulleitung und Schulleitungshandeln 23
  - 2.2.1 Schulleitung innerhalb des Mehrebenensystems 24
  - 2.2.2 Veränderte und neue Aufgaben und Anforderungen für Schulleiterinnen und Schulleiter 25
  - 2.2.3 Schulleitung als „Trias“ von Führung, Management und Steuerung 26
- 2.3 Aktuelle Tendenzen in Baden-Württemberg 28
- 2.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 2 29
  - 2.4.1 Zusammenfassung 29
  - 2.4.2 Zwischenfazit 29

3 Schulleitung und Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg 30
- 3.1 Grundlegende Rahmenbedingungen 30
  - 3.1.1 Grundgesetz 31
  - 3.1.2 Landesverfassung Baden-Württemberg 31
  - 3.1.3 Schulgesetz 32
  - 3.1.4 Dienstordnung für Schulleiterinnen und Schulleiter 34

3.2 Rechte und Pflichten von Schulleiterinnen und Schulleitern aus schulrechtlicher Perspektive: Ergebnisse eines Teilprojekts der SHaRP-Studie ... 35
3.2.1 Aufgabenbereiche ... 36
3.2.2 Rechte und Pflichten ... 38
3.3 Allgemeine Rahmenbedingungen für das Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg ... 40
3.3.1 Anforderungsprofil und Kompetenzbeschreibungen ... 41
3.3.2 Schulleiterbesetzungsverfahren ... 43
3.3.3 Qualifizierung und Fortbildung ... 44
3.3.4 Konzept zur Stärkung der Schulleitungen ... 45
3.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 3 ... 46
3.4.1 Zusammenfassung ... 46
3.4.2 Zwischenfazit ... 47

4 Zentrale Begriffe und Modelle zur Belastungsthematik ... 48
4.1 Zentrale Begriffe ... 49
4.1.1 Gesundheit ... 49
4.1.2 Belastung und Beanspruchung ... 50
4.1.3 Stress ... 51
4.1.4 Burnout ... 52
4.1.5 Coping (Bewältigungsstrategien bzw. Bewältigungsformen) ... 53
4.1.6 Kohärenzgefühl ... 53
4.1.7 Resilienz ... 55
4.2 Ausgewählte Konzepte bzw. Modelle ... 57
4.2.1 Konzepte zur Erklärung und Bewältigung von Stress ... 57
4.2.2 Ressourcenorientierte Ansätze ... 60
4.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 4 ... 62
4.3.1 Zusammenfassung ... 62
4.3.2 Zwischenfazit ... 64

5 Betriebliches und schulisches Gesundheitsmanagement – Aufgaben und Rolle der Führungskraft ... 65
5.1 Betriebliches Gesundheitsmanagement ... 66
5.1.1 Grundlegende Aspekte betrieblicher Gesundheitsförderung und betrieblichen Gesundheitsmanagements ... 66
5.1.2 Relevanz gesundheitsgerechter Führung: Einblicke in den Forschungsstand ... 67
5.1.3 Aufgaben und Rolle der Führungskraft ... 68
5.1.4 Führungskräfte als Zielgruppe betrieblicher Gesundheitsförderung ... 69

5.2 Schulisches Gesundheitsmanagement 69
5.2.1 Grundlegende Aspekte schulischer Gesundheitsförderung und schulischen Gesundheitsmanagements 70
5.2.2 Schulisches Gesundheitsmanagement und Schulleitung: Einblicke in den Forschungsstand 72
5.2.3 Zu Aufgaben und Rolle der Schulleiterin bzw. Schulleiters innerhalb des schulischen Gesundheitsmanagements (Überblick) 78
5.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 5 79
5.3.1 Zusammenfassung 79
5.3.2 Zwischenfazit 81

6 Theoriebildung: Modelle schulischer Belastung und Beanspruchung 82
6.1 Begründung für die Darstellung der theoretischen Fundierung 84
6.2 Modelle schulischer Belastung und/oder Beanspruchung 85
6.2.1 Modell schulischer Belastung (Landwehr et al. 1983) 86
6.2.2 Modell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften (Rudow 1994) 86
6.2.3 Belastungsmodell (Kramis-Aebischer 1995) 90
6.2.4 Belastungsmodell (van Dick 1999) 91
6.2.5 Modell schulische Belastung und Beanspruchung (Böhm-Kasper 2004) 92
6.2.6 Modell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften (Schönwälder 2006) 94
6.2.7 Wirkmodell der Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern (Oesterreich 2008) 96
6.2.8 Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften (Stiller 2015) 97
6.2.9 Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung (Cramer et al. 2018) 107
6.3 Ein Arbeitsmodell zur schulischen Belastung bei Schulleiterinnen und Schulleitern 108
6.3.1 Grundlegende Probleme der Belastungsforschung 109
6.3.2 Arbeitsmodell der vorliegenden Untersuchung 112
6.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 6 119
6.4.1 Zusammenfassung 119
6.4.2 Zwischenfazit 120

7 Zum Forschungsstand: Belastung bei Führungskräften – ein sektorenübergreifender Vergleich 121
7.1 Belastungen 122
7.1.1 Arbeitszeiten 122
7.1.2 Weitere Belastungen 125
7.2 Belastungsempfinden und/oder Folgen von Belastung 129
7.3 Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern 132
7.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 7 135
7.4.1 Zusammenfassung 135
7.4.2 Zwischenfazit 135

Empirischer Teil:

8 Untersuchungsziele, empirischer Zugang und methodisches Vorgehen 136
8.1 Zielsetzungen der Untersuchung 136
8.2 Forschungsfragen 138
8.2.1 Zentrale Forschungsfragen 139
8.2.2 Forschungsfragen: Zentrale Forschungsfragen und Detailfragen 139
8.3 Untersuchungsdesign 141
8.3.1 Untersuchungsdesign 141
8.3.2 Forschungsfragen und Auswertungs- bzw. Darstellungsmethoden 143
8.4 Das Interview als Zugang 144
8.4.1 Das Interview als qualitativer Zugang 144
8.4.2 Das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel 145
8.4.3 Vorbereitung und Durchführung der Interviews 150
8.4.4 Interviewerverhalten 153
8.4.5 Aufbereitung des Datenmaterials 153
8.4.6 Übersicht Sample (Checkliste) 154
8.5 Auswertung des Datenmaterials 155
8.5.1 Skalierende Strukturierung 156
8.5.2 Dokumentarische Methode 158
8.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 8 164
8.6.1 Zusammenfassung 164
8.6.2 Zwischenfazit 165

9 Ergebnisse der Untersuchung 166
9.1 Ergebnisse I: Auswertung der Fragebogen 167
9.1.1 Situationsübergreifendes Bedingungsfeld 170
9.1.2 Situatives Bedingungsfeld 203

9.1.3 Sonstige Fragebogenitems 209
9.2 Ergebnisse II: Skalierende Strukturierung 215
9.2.1 Übersicht: Code-Matrix-Browser 216
9.2.2 Übersicht: Liste der Codes 217
9.3 Ergebnisse III: Fallportraits auf Basis der dokumentarischen Methode 220
9.3.1 Interview 01SLRSStr 222
9.3.2 Interview 02SLGymStr 239
9.3.3 Interview 03SLGymStr 249
9.3.4 Interview 04SLGSStr 258
9.3.5 Interview 05SLGSStr 268
9.3.6 Interview 06SLGSStr 275
9.2.7 Interview 07SLGSStr 290
9.3.8 Interview 08SLRSStr 308
9.3.9 Interview 09SLGSStr 321
9.3.10 Interview 10SLGSStr 336
9.3.11 Interview 11SLRSStr 346
9.3.12 Interview 12SLGSStr 355
9.3.13 Interview 13SLGWRSStr 364
9.3.14 Interview 14SLGWRSStr 372
9.3.15 Interview 15SLGymStr 380
9.3.16 Interview 16SLGymStr 389
9.3.17 Interview 17SLRSStr 409
9.3.18 Interview 18SLRSStr 419
9.3.19 Interview 19SLGSStr 433
9.3.20 Interview 20SLGWRSStr 454
9.3.21 Interview 21SLGSStr 474
9.3.22 Interview 22SLGWRSStr 483
9.3.23 Interview 23SLGWRSStr 492
9.3.24 Interview 24SLRSStr 502
9.4 Ergebnisse IV: Sinngenetische Typenbildung 514

10 Gesamtzusammenfassung: Untersuchungsgegenstand, zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen 518
10.1 Untersuchungsgegenstand 518
10.1.1 Intention und methodischer Zugang 518
10.1.2 Limitationen der vorliegenden Arbeit 519
10.2 Zentrale Ergebnisse 520
10.2.1 Zentrale Ergebnisse der ergänzenden Fragebogen 520
10.2.2 Zentrale Ergebnisse der skalierenden Strukturierung 521

10.2.3 Zentrale Ergebnisse der Fallportraits 521
10.2.4 Zentrale Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung 524
10.3 Handlungsempfehlungen und Weiterentwicklungen 525
10.3.1 Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern 526
10.3.2 Weitere Maßnahmen innerhalb des Mehrebenensystems 529
10.3.3 Weiterentwicklung des Arbeitsmodells „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern 529

11 Forschungsdesiderate und Ausblick 533

Literaturverzeichnis 536

Anhang 566
A Beispiel für ein Interviewtranskript (Interview_01SLRSStr) 566
B Interviewleitfaden Problemzentriertes Interview (PZI) 586
C Ergänzender Fragebogen im Rahmen des PZI 592
D Beispiel für ein Postskriptum (Interview_01SLRSStr) 605
E Einwilligungserklärung 608
F Transkriptionshinweise 610
G Skalierende Strukturierung (Auszug Rohmaterial) 613
H Auswertung Strategien Datenblätter (fact sheets) – Auszug 617
I Weitere themenspezifische Datenblätter (fact sheets) – Auszug 619

Lebenslauf/Vita 623

Eidesstattliche Versicherung 630

Abkürzungsverzeichnis

AL	Abteilungsleiterin bzw. Abteilungsleiter
ASD	Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands
ASD-BW	Amtliche Schuldaten Baden-Württemberg
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GS	Grundschule
GWRS	Grund- und Werkrealschule
Gym	Gymnasium
IBBW	Institut für Bildungsanalyse Baden-Württemberg
JDC	Job-Demand-Control-Modell
RS	Realschule
RKR	Realschulkonrektor
SEB	Gruppe der stark emotional beanspruchten Schulleitungen
SOC	sense of coherence
SSA	Staatliches Schulamt
STEWI	Stellenwirksame Änderung
TABS-BaWü	Tätigkeiten, Anforderungen, Belastungen Baden-Württemberg
VSL-BW	Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e. V.
WEB	Gruppe der wenig beanspruchten Schulleitungen
WHO	World Health Organization
ZSL	Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zwölf Thesen zur guten Schulleitung nach Huber 4
Tabelle 2: Perspektiven der Problembetrachtung 11
Tabelle 3: Aufbau der Arbeit 18
Tabelle 4: Fundstellen zum Thema "Schulwesen“ (Auswahl) im Grundgesetz 31
Tabelle 5: Fundstellen zum Thema "Schulwesen" (Auswahl): Beispiel Landesverfassung Baden-Württemberg 31
Tabelle 6: Fundstellen zum Thema "Schulleitung" (Auswahl): Beispiel Schulgesetz Baden-Württemberg 33
Tabelle 7: Aufgabenbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern 37
Tabelle 8: Belastungsfaktoren in Organisationen 51
Tabelle 9: Drei Komponenten des Kohärenzgefühls als allgemeine Lebensorientierung 54
Tabelle 10: Empirische Befunde zu Aufgaben und Rolle der Schulleitung innerhalb eines schulischen Gesundheitsmanagements 78
Tabelle 11: Überblick über ausgewählte Theoriemodelle schulischer Belastung und/oder Beanspruchung 85
Tabelle 12: Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften: Belastungsebenen und -quellen 100
Tabelle 13: Grundlegende Probleme des Belastungsforschung 112
Tabelle 14: Arbeitszeiten bei Führungskräften im Vergleich 123
Tabelle 15: Belastungen bei Führungskräften im Vergleich 126
Tabelle 16: Belastungsempfinden und Folgen von Belastung bei Führungskräften im Vergleich 130
Tabelle 17: Bewältigungssstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern 132
Tabelle 18: Zentrale Forschungsfragen und Detailfragen 140
Tabelle 19: Forschungsfragen und Auswertungs- bzw. Darstellungsmethoden 143
Tabelle 20: Sample mit Verteilung der Schularten 152
Tabelle 21: Sample mit Interviewcodes und Checkliste 155
Tabelle 22: Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit 160
Tabelle 23: Abfolge der Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode 163
Tabelle 24: Gliederung des Kapitels 9 „Ergebnisse der Untersuchung“ 166
Tabelle 25: Verortung der Fragebogenitems innerhalb des Arbeitsmodells „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern 167
Tabelle 26: Sonstige Fragebogenitems 170
Tabelle 27: Objektive Voraussetzungen 171
Tabelle 28: Objektive Anforderungen 175

Tabelle 29: Individuelle Voraussetzungen 185
Tabelle 30: Individuelle Anforderungen 197
Tabelle 31: Qualität der Sozialbeziehungen 203
Tabelle 32: Qualität der Sachbeziehungen 208
Tabelle 33: Sonstige Fragebogenitems 209
Tabelle 34: Veränderungen/Zunahme von Belastungen – Liste der Codes (Detailfrage 2) 218
Tabelle 35: Merkmale von Schule und Schulleiter 1 222
Tabelle 36: Thematische Gliederung Interview_01SLRSStr 223
Tabelle 37: Fundstellen (fact sheet) Interview_01SLRSStr 238
Tabelle 38: Merkmale von Schule und Schulleiter 2 240
Tabelle 39: Fundstellen (fact sheet) Interview_02SLGymStr 247
Tabelle 40: Merkmale von Schule und Schulleiter 3 250
Tabelle 41: Fundstellen (fact sheet) Interview_03SLGymStr 256
Tabelle 42: Merkmale von Schule und Schulleiterin 4 258
Tabelle 43: Fundstellen (fact sheet) Interview_04SLGSStr 266
Tabelle 44: Merkmale von Schule und Schulleiterin 5 268
Tabelle 45: Fundstellen (fact sheet) Interview_05SLGSStr 274
Tabelle 46: Merkmale von Schule und Schulleiterin 6 276
Tabelle 47: Thematische Gliederung Interview_06SLGSStr 276
Tabelle 48: Fundstellen (fact sheet) Interview_06SLGSStr 288
Tabelle 49: Merkmale von Schule und Schulleiterin 7 291
Tabelle 50: Thematische Gliederung Interview_07SLGSStr 291
Tabelle 51: Fundstellen (fact sheet) Interview_07SLGSStr 307
Tabelle 52: Merkmale von Schule und Schulleiterin 8 309
Tabelle 53: Fundstellen (fact sheet) Interview_08SLRSStr 319
Tabelle 54: Merkmale von Schule und Schulleiterin 9 321
Tabelle 55: Thematische Gliederung Interview_09SLGSStr 322
Tabelle 56: Fundstellen (fact sheet) Interview_09SLGSStr 334
Tabelle 57: Merkmale von Schule und Schulleiterin 10 336
Tabelle 58: Fundstellen (fact sheet) Interview_10SLGSStr 344
Tabelle 59: Merkmale von Schule und Schulleiter 11 346
Tabelle 60: Fundstellen (fact sheet) Interview_11SLRSStr 353
Tabelle 61: Merkmale von Schule und Schulleiter 12 355
Tabelle 62: Fundstellen (fact sheet) Interview_12SLGSStr 362
Tabelle 63: Merkmale von Schule und Schulleiterin 13 365
Tabelle 64: Fundstellen (fact sheet) Interview_13SLGWRSStr 370
Tabelle 65: Merkmale von Schule und Schulleiter 14 372
Tabelle 66: Fundstellen (fact sheet) Interview_14GWRSStr 379

Tabelle 67: Merkmale von Schule und Schulleiter 15 381
Tabelle 68: Fundstellen (fact sheet) Interview_15SLGymStr 387
Tabelle 69: Merkmale von Schule und Schulleiterin 16 390
Tabelle 70: Thematische Gliederung Interview_16SLGymStr 390
Tabelle 71: Fundstellen (fact sheet) Interview_16SLGymStr 406
Tabelle 72: Merkmale von Schule und Schulleiter 17 409
Tabelle 73: Fundstellen (fact sheet) Interview_17SLRSStr 417
Tabelle 74: Merkmale von Schule und Schulleiterin 18 419
Tabelle 75: Thematische Gliederung Interview_18SLRSStr 420
Tabelle 76: Fundstellen (fact sheet) Interview_18SLRSStr 430
Tabelle 77: Merkmale von Schule und Schulleiterin 19 433
Tabelle 78: Thematische Gliederung Interview_19SLGSStr 434
Tabelle 79: Fundstellen (fact sheet) Interview_19SLGSStr 451
Tabelle 80: Merkmale von Schule und Schulleiterin 20 454
Tabelle 81: Thematische Gliederung Interview_20SLGWRSStr 455
Tabelle 82: Fundstellen (fact sheet) Interview_20SLGWRSStr 471
Tabelle 83: Merkmale von Schule und Schulleiterin 21 474
Tabelle 84: Fundstellen (fact sheet) Interview_21SLGSSStr 481
Tabelle 85: Merkmale von Schule und Schulleiter 22 483
Tabelle 86: Fundstellen (fact sheet) Interview_22SLGWRS 490
Tabelle 87: Merkmale von Schule und Schulleiterin 23 492
Tabelle 88: Fundstellen (fact sheet) Interview_23SLGWRSStr 500
Tabelle 89: Merkmale von Schule und Schulleiter 24 503
Tabelle 90: Fundstellen (fact sheet) Interview_24SLRSStr 512

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Multifunktionales Wunderwesen Schulleiterin/Schulleiter? 6
Abbildung 2: Modell objektiver und subjektiver Belastungen 88
Abbildung 3: Beanspruchung, Beanspruchungsreaktionen und -folgen 89
Abbildung 4: Belastungsrelevante Bedingungen auf drei Ebenen 90
Abbildung 5: Erweitertes Modell der Belastungsanalyse im Lehrerberuf 91
Abbildung 6: Allgemeines Rahmenmodell „Schulische Belastung“ 93
Abbildung 7: Belastungszusammenhang der (Lehrer-) Arbeit 94
Abbildung 8: Modell der Wirkkette zur Lehrerbelastung 96
Abbildung 9: Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften 98
Abbildung 10: Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung 108
Abbildung 11: Arbeitsmodell „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern 114
Abbildung 12: Darstellung der Untersuchungsdesigns 142
Abbildung 13: Ablaufmodell skalierender Strukturierung 157
Abbildung 14: Verteilung der Schularten 171
Abbildung 15: Größe des Kollegiums 172
Abbildung 16: Größe des Kollegiums – schulartspezifische Verteilung 173
Abbildung 17: Größe der Schülerschaft 173
Abbildung 18: Größe der Schülerschaft – schulartspezifische Verteilung 174
Abbildung 19: Aufgabenpensum 175
Abbildung 20: Aufgabenpensum – schulartspezifische Verteilung 176
Abbildung 21: Anstieg der Arbeitsbelastung 177
Abbildung 22: Anstieg der Arbeitsbelastung – schulartspezifische Verteilung 177
Abbildung 23: Arbeitsbereiche als grundsätzliche Belastung 178
Abbildung 24: Arbeitsbereiche als grundsätzliche Belastung – schulartspezifische Verteilung 178
Abbildung 25: Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern 179
Abbildung 26: Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern – schulartspezifische Verteilung 179
Abbildung 27: Regionale Schulentwicklung 180
Abbildung 28: Regionale Schulentwicklung – schulartspezifische Verteilung 180
Abbildung 29: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen 181
Abbildung 30: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen – schulartspezifische Verteilung 181

Abbildung 31: Wunsch nach Verringerung der Unterrichtsverpflichtung/ Erhöhung der Leitungszeit 182
Abbildung 32: Wunsch nach Verringerung der Unterrichtsverpflichtung/ Erhöhung der Leitungszeit – schulartspezifische Verteilung 182
Abbildung 33: Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und Belastungsreduktion 183
Abbildung 34: Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und Belastungsreduktion – schulartspezifische Verteilung 183
Abbildung 35: Unterrichtsbefreiung für Schulleiterinnen und Schulleiter 184
Abbildung 36: Unterrichtsbefreiung für Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung 184
Abbildung 37: Alter der Schulleiterinnen und Schulleiter 185
Abbildung 38: Alter der Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung 186
Abbildung 39: Geschlecht der Schulleiterinnen und Schulleiter 186
Abbildung 40: Geschlecht der Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung 187
Abbildung 41: Dauer des Schuldienstes einschließlich Referendariat 187
Abbildung 42: Dauer des Schuldienstes einschließlich Referendariat – schulartspezifische Verteilung 188
Abbildung 43: Dauer der Schulleitertätigkeit 188
Abbildung 44: Dauer der Schulleitertätigkeit – schulartspezifische Verteilung 189
Abbildung 45: Vorbereitung auf Schulleitertätigkeit 189
Abbildung 46: Vorbereitung auf Schulleitertätigkeit – schulartspezifische Verteilung 190
Abbildung 47: Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter 190
Abbildung 48: Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung 191
Abbildung 49: Fortbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter auf Eigeninitiative ... 191
Abbildung 50: Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter auf Eigeninitiative – schulartspezifische Verteilung 192
Abbildung 51: Eigene Fortbildungen zur Bewältigung der Schulleitungsaufgaben 192
Abbildung 52: Eigene Fortbildungen zur Bewältigung der Schulleitungsaufgaben – schulartspezifische Verteilung 193
Abbildung 53: Eigene Fortbildungen zur Bewältigung besonders belastender Tätigkeiten 193
Abbildung 54: Eigene Fortbildungen zur Bewältigung besonders belastender Tätigkeiten – schulartspezifische Verteilung 194
Abbildung 55: (Kostenloses) Coachingangebot für Schulleiterinnen und Schulleiter .. 194

Abbildung 56: (Kostenloses) Coachingangebot für Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung 195
Abbildung 57: Schulleitungscoaching als hilfreiche Unterstützung 195
Abbildung 58: Schulleitungscoaching als hilfreiche Unterstützung – schulartspezifische Verteilung 196
Abbildung 59: Belastungsempfinden/Abhängigkeit von der „Tagesform“ 196
Abbildung 60: Belastungsempfinden/Abhängigkeit von der „Tagesform“ – schulartspezifische Verteilung 197
Abbildung 61: Vorbereitung auf erste Schulleitungsstelle 197
Abbildung 62: Vorbereitung auf erste Schulleitungsstelle – schulartspezifische Verteilung 198
Abbildung 63: Erweiterung eigener Kompetenzen 198
Abbildung 64: Erweiterung eigener Kompetenzen – schulartspezifische Verteilung 199
Abbildung 65: Wege im Umgang mit erhöhter Belastung 199
Abbildung 66: Wege im Umgang mit erhöhter Belastung – schulartspezifische Verteilung 200
Abbildung 67: Gelingende Delegation 200
Abbildung 68: Gelingende Delegation – schulartspezifische Verteilung 201
Abbildung 69: Gezielte Anwendung Strategien/Bewältigung 201
Abbildung 70: Gezielte Anwendung Strategien/Bewältigung – schulartspezifische Verteilung 202
Abbildung 71: Gezielte Anwendung von Managementstrategien 202
Abbildung 72: Gezielte Anwendung von Managementstrategien – schulartspezifische Verteilung 203
Abbildung 73: Verhältnis zum Kollegium 204
Abbildung 74: Verhältnis zum Kollegium – schulartspezifische Verteilung 204
Abbildung 75: Kollegium als soziale Ressource 205
Abbildung 76: Kollegium als soziale Ressource – schulartspezifische Verteilung 205
Abbildung 77: Unterstützung des Kollegiums hinsichtlich Schulleitungsarbeit 206
Abbildung 78: Unterstützung des Kollegiums hinsichtlich Schulleitungsarbeit – schulartspezifische Verteilung 206
Abbildung 79: Verhältnis zum Schulträger 207
Abbildung 80: Verhältnis zum Schulträger – schulartspezifische Verteilung 207
Abbildung 81: Beitrag des Schulklimas hinsichtlich Aufgabenbewältigung 208
Abbildung 82: Beitrag des Schulklimas hinsichtlich Aufgabenbewältigung – schulartspezifische Verteilung 209
Abbildung 83: Eigenes Gehalt 210
Abbildung 84: Eigenes Gehalt – schulartspezifische Verteilung 210

Abbildung 85: Zufriedenheit mit dem Beruf 211
Abbildung 86: Zufriedenheit mit dem Beruf – schulartspezifische Verteilung 211
Abbildung 87: Besetzung Sekretariat 212
Abbildung 88: Besetzung Sekretariat – schulartspezifische Verteilung 212
Abbildung 89: Entlastung durch Sekretariat 213
Abbildung 90: Entlastung durch Sekretariat – schulartspezifische Verteilung 213
Abbildung 91: Angemessenheit der Leitungszeit 214
Abbildung 92: Angemessenheit der Leitungszeit – schulartspezifische Verteilung 214
Abbildung 93: Schulleitung als Beruf 215
Abbildung 94: Schulleitung als Beruf – schulartspezifische Verteilung 215
Abbildung 95: Code-Matrix-Browser I (Detailfrage 2) 216
Abbildung 96: Code-Matrix-Browser II (Detailfrage 2) 217
Abbildung 97: Modifiziertes Rahmenmodell „Belastung und Beanspruchung bei Schulleiterinnen und Schulleitern“ 530

1 Einführung in den Forschungsgegenstand

„Welche Sternschnuppe muss zu Boden fallen, um diesem Idealbild entsprechen zu können?“
(Languth 2006, S. 6)

„Ein Doppelantlitz ist es demnach, welches die Arbeit trägt. Fluch und Segen liegen in ihr beschlossen. An uns ist es, der Arbeit ihren Stachel zu nehmen, sie so zu gestalten, dass wir uns ihrer Segnungen freuen können, ohne Leid und Not des Lebens zu mehren. […] Es wird möglich sein, zu prüfen, unter welchen Verhältnissen Menge und Wert der Arbeitsleistung sich am günstigsten gestalten, namentlich aber auch, welche Umstände eine Herabsetzung der Leistungsfähigkeit, eine Schädigung der Arbeitskraft herbeizuführen geeignet sind“ (Kraepelin 1896, S. 246).
(Emil Kraepelin, deutscher Psychiater, 1856-1926)

Die verantwortlichen Administrationen im Bildungswesen versprechen sich mittels neuer Steuerungsansätze einen maßgeblichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schulen. Mit der Einführung dieser Steuerungsmechanismen in das Schulsystem – auch kurz: ‚Neue Steuerung‘ – ist einerseits eine erhöhte schulische Autonomie und andererseits eine erhöhte Rechenschaftslegung für die Einzelschule verbunden. Entsprechend veränderten sich die Aufgabenfelder von Schulleiterinnen und Schulleitern, die Anforderungen an ihre Tätigkeit und auch die Belastungsfaktoren (vgl. Brauckmann/Herrmann 2012, S. 88; Dedering 2012, S. 47ff.; Stricker 2011, S. 2ff.). Die erhöhten Rollenerwartungen (vgl. Brauckmann/Herrmann 2012, S. 90f.) haben in diesem Zusammenhang auf Grund der gegebenen Veränderungen und Aufgabenerweiterungen ebenfalls eine weitaus größere Variationsbreite.

Schlagworte und Begriffe wie „Vom Verwalter zum Gestalter“ (vgl. z. B. Schratz 1998), „Change Agent“ bzw. „Agent des Wandels“ (vgl. z. B. Hartmann/Schratz 2010), in Verbindung mit Begriffen wie „Schulmanagement“, „Schulentwicklung“ oder „Schulqualität“, verweisen darauf, dass Schulleiterinnen und Schulleiter als herausragende Führungspersonen vor Ort für die „Organisation Schule“ Verwaltungs- und Managementfunktionen und viele weitere Aufgaben im Zuge unterschiedlichster Arbeitsbereiche zu erfüllen haben. Beispielsweise im Hinblick auf die Ausgestaltung der Arbeit an der

einzelnen Schule, in Fragen des Qualitätsmanagements oder bei der Umsetzung von Innovationen sind die Leiterinnen und Leiter von Schulen einer der maßgeblichen Faktoren (vgl. Bonsen et al. 2002; Buchen et al. 2009; Feldhoff/Rolff 2008). Eine der mit diesen neuen Steuerungsansätzen verbundenen Entwicklungen betrifft die Organisation Schule – und damit einhergehend auch die Schulleiterinnen und Schulleiter – seit Ende der 1980er bzw. Beginn der 1990er Jahre im Zusammenhang mit einem Mehr an Schulautonomie bzw. einer erhöhten Gestaltungsautonomie (vgl. Altrichter/Rürup 2010; Buchen/Rolff 2016; Fuchs 2009). Einst als „umfangreichste und nachhaltigste bildungspolitische Reform seit 20 Jahren“ (Stryck 1996, S. 86) bezeichnet, umfasste für Stryck die „autonome Schule“ verschiedene Dimensionen: u. a. die Zukunftsfähigkeit von Schulen als Bildungsorganisation, die Selbstverantwortung im Sinne einer Handlungseinheit Einzelschule, eine Entbürokratisierung sowohl von Einzelschulen, aber auch der Bildungsverwaltung, und eine Bedeutungszunahme von Fragen der Effizienz von Schule (vgl. Stryck 1996, S. 86). Wenngleich diese als Teilautonomie aufzufassen ist, bietet Schulautonomie Schulen im deutschsprachigen Raum insbesondere im pädagogischen Bereich verhältnismäßig große Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Altrichter/Brauckmann/Lassnigg 2018; Altrichter/Lassnigg/Brauckmann 2018; Brühlmann 2018; Rürup 2018; Stricker/Eberhardt 2018; Stuppner/Pulyer 2018). Bei der einzelschulspezifischen Unterrichts- und Schulentwicklung im Zuge von Schulautonomie kommt der Schulleitung eine besondere Stellung mit zentraler Bedeutung zu (vgl. Brauckmann/Herrmann 2012, S. 88; Helmke 2017, S. 320ff.; Huber 2013b, S. 3). Der Erfolg im Bildungssystem insgesamt, so das Fazit Hubers, hängt besonders von der Schulleitung ab:

> „Ein guter Schulleiter oder eine gute Schulleiterin etablieren eine gute Schulleitung und betreiben kooperative Führung und gutes Schulmanagement. Schulmanagement geht von allgemeinen Zielen aus und spezifiziert diese gemäß Schulart, Schulgröße, Schulumfeld, Schülerschaft und Kollegium. Dabei ist Schulmanagement stets kontext- und situationsabhängig. Passungen sind immer wieder herzustellen. Das Ziel aller Maßnahmen ist es aber, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen. Folglich ist es die zentrale Aufgabe der Schulleitung, das Lernen zu fördern. Damit dies gelingt, rücken Unterrichts- und Personalentwicklung als Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften in den Mittelpunkt. Das setzt wiederum ein erfolgreiches Gesundheitsmanagement voraus, eine gute Balance für die Schulleitung und das Kollegium“ (Huber 2013b, S. 9f.).

Die herausragende Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter wird dabei insbesondere von der internationalen Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung deutlich

unterstrichen (vgl. Huber 2010, S. 219) und oft als Schlüsselrolle betrachtet (vgl. z. B. Oelkers 2004; Pfeiffer 2005). Mittels empirischer Studien konnte ein Zusammenhang des Einflusses von Schulleitung und Schulleitungshandeln auf Unterricht (vgl. Hattie 2009; Hattie 2013; Kiel 2018) bzw. Schülerleistungen beschrieben werden (vgl. Brauckmann/ Herrmann 2012, S. 88; Leithwood et. al. 2010, S. 611ff.). Im Hinblick auf die Varianz bzw. Ergebnisse von Schülerleistungen sind Schulleiterinnen und Schulleiter nach den Schülerinnen und Schülern selbst sowie den Lehrerinnen und Lehrern, zumindest hinsichtlich vermittelnder bzw. indirekter Effekte, ein einflussreicher Faktor (vgl. Day et al. 2009; Hattie 2009; Hattie 2015; Müller/Hancock/Wang 2015; Pfeiffer 2005; Pietsch/Tulowitzki 2017; Seashore Louis et al. 2010). Empirisch gestützte Erkenntnisse finden sich bezüglich Schulleitungshandeln im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen und Strukturen von Schule (working conditions), mit dem Schulklima (motivation & commitment) sowie auf die Kapazität (capacity/capacity beliefs) von Lehrkräften (vgl. z. B. Day et al. 2009; Leithwood et al. 2010; Leithwood/Seashore 2012; Tulowitzki/Gerick 2018; Pietsch/Tulowitzki 2017). Mit Blick auf die internationale Perspektive ist in vielen Ländern dabei grundsätzlich von einem großen Veränderungsdruck für Schulleitungen auszugehen (vgl. OECD 2008a/b).

Auf einen völlig anderen Umstand und eine Besonderheit des Berufs der Schulleiterin bzw. des Schulleiters weist die Untersuchung von Jahn (vgl. Jahn 2017a/b) hin. So wird dieser in Anlehnung an Freud´sche Ausführungen mitunter gar als ein „unmöglicher“ bezeichnet, womit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass Schulleiterinnen und Schulleiter aufgefordert sind, „das Unmögliche zu managen“ (vgl. Jahn 2017a, S. 29). Im Zusammenhang mit organisationalen Dynamiken kommt es zu spezifischen Eigengesetzlichkeiten in der Schulleitung. Diese können aufgrund der schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie durch Leugnung schulischer Hierarchie mit oftmals den Ruf von Illegitimität anhaftender Führung als „Sog des Infantilen und als Kultur des Machtverdikts“ (Jahn 2017a, S. 30f.; vgl. hierzu ausführlich Jahn 2017b) beschrieben werden. Der Handlungsraum ist dabei gekennzeichnet von „widersprüchliche[n] organisationale[n] und rechtliche[n] Rahmenbedingungen“ (Jahn 2017a, S. 30), wie sie auch innerhalb des Kapitels 3 angesprochen werden. Schließlich stellt Jahn etwas provokant anmutend, jedoch nicht weniger einleuchtend fest: „Mit Blick auf die aktuelle Bewegung zu größerer

Eigenverantwortung der Einzelschulen heißt die paradoxe Aufforderung an Schulleitung: Führt, aber wehe, ihr führt“ (Jahn 2017a, S. 31)!

In seinen zwölf Thesen zur guten Schulleitung, welche sein obiges Fazit differenziert auffächern, versucht Huber (vgl. zum Folgenden Huber 2013b, S. 3ff.), dieser sich insgesamt zunehmend wandelnden Situation mit erhöhten Anforderungen an Schulleiterinnen und Schulleiter Ausdruck zu verleihen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Zwölf Thesen zur guten Schulleitung nach Huber

These 1:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter erfüllen ihre Funktion und wissen mit Belastungen umzugehen.
These 2:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter organisieren Führung.
These 3:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter bewältigen Komplexität.
These 4:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter sind Kooperationsprofis und fördern Kooperationen.
These 5:	Was eine gute Schulleiterin bzw. ein guter Schulleiter ist, variiert von Organisation zu Organisation.
These 6:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter stellen Passungen her und beziehen ihr Handeln auf die jeweilige Situation.
These 7:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter sind Entwickler.
These 8:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter sind gute Pädagogen.
These 9:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter sind gute Manager.
These 10:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter beachten das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen.
These 11:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter verhalten sich integer und fair.
These 12:	Gute Schulleiterinnen und Schulleiter zeigen Vertrauen und Zutrauen.

Quelle: Eigene Darstellung

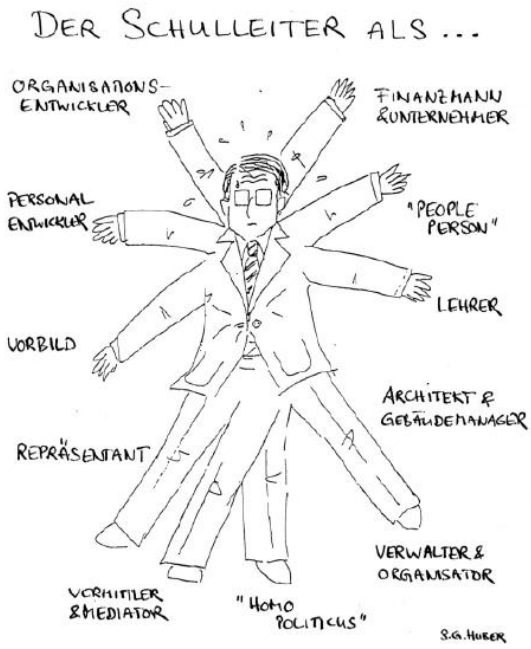
Mehrere dieser Thesen haben dabei einen engen, teils direkten Bezug zum Thema der vorliegenden Untersuchung. So lautet gleich die erste These Hubers: „Gute Schulleiter erfüllen ihre Funktion und wissen mit Belastungen umzugehen“ (Huber 2013b, S. 3). Zur Funktionserfüllung müssen Schulleiterinnen und Schulleiter die für ihre Schule relevanten Aufgaben bearbeiten. Gefragt sind hier neben Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen auch Belastbarkeit sowie entsprechende Bewältigungsstrategien. Der Führungskontext sowie die Passung zwischen Führungskraft und Schulkontext werden in der zweiten sowie der fünften und sechsten These thematisiert: Insbesondere im Rahmen kooperativer Führung einschließlich deren Organisation erfolgt die Einbindung von

Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit sich daraus ergebenden Entwicklungsimpulsen. Schulleiterinnen und Schulleiter bewältigen Komplexität (These 3) und haben immer eine möglichst stimmige Passung zwischen ihrer (Führungs-) Person und dem schulischen Kontext herzustellen. Diese „Person-Funktion-Kontext-Passung“ (Huber 2013b, S. 5) sagt indirekt aus, dass eine Schulleitungsperson je nach Organisation bzw. Schule und Kontext mehr oder weniger gut geeignet ist, um ihren Aufgaben gerecht zu werden. In letzter Konsequenz könnte dies also bedeuten, dass eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter möglicherweise bei einer Schule A scheitert, während die Arbeit bei einer Schule B erfolgreich verläuft. „Gute Schulleiter sind gute Manager“ (Huber 2013b, S. 7) lautet die neunte These. Hierbei wird der Begriff des „Transformational Leadership“ bedeutsam, der besagt, dass es beispielsweise darum geht, als Schulleiterin bzw. Schulleiter und „Transformational Leader“ Management und Führung im Zuge von Schulentwicklung miteinander zu verbinden (vgl. Huber 2013b, S. 8). Folgerichtig ist deshalb zunächst auch, dass mit den veränderten Anforderungen, denen sich Schulen insgesamt konfrontiert sehen, ein Wandel von Aufgabenfeldern beziehungsweise Anforderungs- und Kompetenzprofilen für Schulleiterinnen und Schulleiter einhergeht. So wurde beispielsweise vor einigen Jahren für Baden-Württemberg ein Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg 2012a/b) entwickelt und offiziell vorgestellt, welches die Aufgaben und Kompetenzen von Schulleiterinnen und Schulleiter beschreibt und umfassende Anforderungen an deren Tätigkeit formuliert (vgl. Kapitel 3). Im internationalen Vergleich bestehen bei der Schulleiterqualifizierung und -begleitung jedoch große Unterschiede. Hierzulande kann diesbezüglich ein deutlicher Nachholbedarf ausgemacht werden (vgl. Huber 2010; Huber 2013a; Müller/Stricker 2017, S. 45ff.; Stricker/Kohrs 2018, S. 31f.). Während Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland umfassend und auf Basis von normierten Standards qualifiziert werden, gibt es keine standardisierte Qualifizierung für Schulleitungen (vgl. Tulowitzki et al. 2019, S. 150), die in Deutschland „an öffentlichen Schulen quasi ausnahmslos aus Lehrkräften rekrutiert [werden]“ (ebd., S. 150). Eine Analyse von Forschungsarbeiten zur Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im Zusammenhang mit Blick auf das Berufsbild und den damit verbundenen neuen Aufgabenbereichen sowie der erweiterten Verantwortung im Vergleich zur Arbeit einer Lehrkraft lässt die Qualifizierung als uneinheitlich bis nicht vorhanden erscheinen (vgl. ebd., S. 153). Ein Vergleich

der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den einzelnen Bundesländern (vgl. zum Folgenden Tulowitzki et al. 2019, S. 156ff.) zeigt, dass die Qualifizierung in Baden-Württemberg für neu ins Amt eingesetzte Schulleiterinnen und Schulleiter zwar verpflichtend ist, diese im bundesweiten Vergleich mit 15 Tagen gemessen am zeitlichen Umfang jedoch eher im Mittelfeld liegt.

Angesichts dieser äußerst vielfältigen Anforderungen an die Schulleitungstätigkeit, die sich letztlich in geradezu allumfassenden Anforderungs- und Kompetenzprofilen bei gleichzeitig eher kritisch zu beurteilender Qualifizierung und Begleitung niederschlagen, ist es nicht verwunderlich, dass auch etwas überspitzte Vorstellungen über die Tätigkeit des Schulleiters entstanden sind: So stellt die Zeichnung von Huber (vgl. Huber 2009, Huber 2011d) die Schulleiterin bzw. den Schulleiter karikaturistisch als multifunktionales Wunderwesen dar (vgl. ebd., S. 9).

Abbildung 1: Multifunktionales Wunderwesen Schulleiterin/Schulleiter?



Quelle: Huber 2009, S. 9

Kurzum: Der Schulleiter wird skizziert als *die* Führungskraft und „Wunderwuzzi“ (österreichisch, umgangssprachlich) der pädagogischen Handlungseinheit Einzelschule, was auch im ersten Zitat eingangs dieser Arbeit indirekt zum Ausdruck kommt.

1.1 Relevanz der Untersuchungsthematik

An Schulleitungshandeln werden hohe Anforderungen gestellt. Die Belastungen im Beruf stellen sich als komplexes Gefüge dar (vgl. Stricker 2011; Stricker et al. 2013). Dieser Umstand trifft zwar auf Führungskräfte in anderen Bereichen ebenfalls zu, und die Belastungen sind hier ebenfalls als tendenziell eher hoch einzustufen (vgl. Stricker/Iberer 2016; Stricker/Iberer 2017; Stricker/Iberer 2018). Dennoch gibt es im Schulbereich einige markante Unterschiede beispielsweise gegenüber Managern in Wirtschaftsunternehmen oder Führungskräften im Non-Profit-Bereich, welche die Relevanz der Untersuchungsthematik deutlich unterstreichen. Ein Aspekt tangiert die Arbeitssituation von Schulleiterinnen und Schulleiter als pädagogische Führungskräfte. In Baden-Württemberg sind dies ehemalige Lehrkräfte und haben in Ausübung ihres Schulleitungsamtes nach wie vor eine teilweise hohe Unterrichtsverpflichtung, insbesondere an Grundschulen oder kleinen Schulen. Sie müssen also im Rahmen ihrer Unterrichtsverpflichtung Unterricht erteilen und Tätigkeiten erledigen, wie sie auch für Lehrerinnen und Lehrer typisch sind. Hinzu kommen allerdings noch sämtliche Aufgaben der Schulleitungstätigkeit. Ein zweiter Punkt betrifft in monetärer Hinsicht die Vergütung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Hier gibt es keine leistungsbezogenen Anreize, denn die Besoldung von Schulleiterinnen und Schulleitern unterscheidet sich in Baden-Württemberg lediglich nach Schulart und Schulgröße (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018b) und ist entsprechend festgelegt. Im Vergleich zu Führungspositionen in der Wirtschaft scheint die Arbeit der Schulleiterin bzw. des Schulleiters damit zumindest in monetärer Hinsicht eher wenig interessant zu sein. Ein weiterer Aspekt betrifft den Mangel an Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. den Mangel an Bewerberinnen und Bewerbern auf Schulleitungsstellen, insbesondere an Grundschulen. So kann man den Eindruck gewinnen, dass immer wieder und seit einiger Zeit verstärkt in den unterschiedlichsten Medien – etwa in Zeitungen, Fachmagazinen oder Onlineportalen – über den Schulleitermangel in den Bundesländern mitunter kritisch berichtet wird (vgl. z. B. Etzold/Haerder 2017; Klesmann 2018; Lauscher 2018; o. V. 2018; Schmoll 2014; Schwarz 2018; Smosarski 2012; Tresselt o. J.; Wetzel 2014). Hier liegt also eine weitere, zentrale Brisanz des Themas Schulleitung insgesamt: Bundesweit sind hunderte Schulleiterstellen unbesetzt (vgl. Etzold/Haerder 2017, S. 28). Angesichts der herausragenden

Bedeutung des Schulleitungsamtes für die Einzelschule erscheint dies als ein bedauernswerter und geradezu unhaltbarer Zustand – auch und gerade mit Blick auf das berechtigte öffentliche Interesse an der Bildungsinstitution Schule. So ist die Bewerbungssituation auf Schulleiterstellen keine zufriedenstellende: Mit Blick auf Baden-Württemberg betrug die durchschnittliche Zahl an Bewerberinnen und Bewerbern 1,4 im Jahr 2016 und lag damit nicht wesentlich höher als die Kennzahl in Ungarn mit durchschnittlich 1,25 Bewerberinnen und Bewerbern (vgl. Müller/Hancock/Wang 2015, S. 3; OECD 2008a, S. 158). Den höchsten Wert in Baden-Württemberg (Schnitt 1,7) wies der Gymnasialbereich auf (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2017, S. 4). Einer der Gründe für diesen Unterscheid im Vergleich zu anderen Schularten dürfte vermutlich die im Verhältnis nicht unattraktive Besoldung im Verhältnis zur Schulgröße liegen. Die Höchststufe wird hier bei einem voll ausgebauten Gymnasium bereits ab einer Schülerzahl von mehr als 360 erreicht (vgl. juris GmbH - Juristisches Informationssystem für die Bundesrepublik Deutschland o. J.). Von einer generellen Bestenauslese unter jeweils mehreren geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern kann bei diesen Zahlen in der Gesamtsicht dennoch mitnichten die Rede sein. Auf eine Anfrage hin, welche konkreten einzelnen Maßnahmen die Landesregierung überlegt, um die Attraktivität des Berufsbilds zu steigern, antwortet das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport:

> „Dem Kultusministerium sind die Bedeutung, die Vielfalt und die Vielzahl der Aufgaben von Schulleitungen bewusst. Es ist uns deshalb ein großes Anliegen, die Schulleitungen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben so zu unterstützen, dass diese optimal umgesetzt werden können.
>
> Dies kann dadurch geschehen, dass Aufgaben kritisch hinterfragt werden, Prozesse optimiert werden und neu hinzukommende Aufgaben einer Prüfung auf ihre Notwendigkeit unterzogen werden. Aufgrund gesetzlicher Regelungen gibt es allerdings nicht immer einen Spielraum, um Schulleitungen von Aufgaben zu entlasten.
>
> Wir werden deshalb prüfen, inwieweit zeitliche Entlastungen möglich sind. Aufgrund der hohen Anzahl von Schulen würden solche zeitlichen Entlastungen allerdings einen erheblichen Ressourcenbedarf auslösen.
>
> Eine weitere Möglichkeit, die Attraktivität des Berufsbilds Schulleitung zu steigern, wäre eine Erhöhung der Besoldung. Auch hier wären allerdings zusätzliche Ressourcen notwendig“ (Landtag von Baden-Württemberg 2017, S. 4).

Die Problematiken scheinen also grundsätzlich bekannt, auf Grenzen (vor allem mit Blick auf gesetzliche Regelungen) wird jedoch umgehend hingewiesen. Mittlerweise wurde vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport ein Konzept zur Stärkung der

Schulleitungen erarbeitet und vorgestellt (vgl. hierzu Kapitel 3.3.4), welches u. a. Maßnahmenvorschläge wie z. B. eine Erhöhung der Leitungszeit für Schulleiterinnen und Schulleiter oder eine Anhebung der Besoldung für bestimmte Schularten beinhaltet (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018b). Ob dieser Katalog vorbehaltlich seiner Umsetzung tatsächlich ausreichen wird, um eine bedeutsame Verbesserung der Situation herbeizuführen? Dies wird sich erst in der Zukunft erweisen. Dass die Problematik nun nicht nur in der bildungspolitischen Diskussion angekommen ist, sondern sogar in konkreten Maßnahmenplänen mündet, kann an dieser Stelle zunächst nur positiv bewertet werden.

Aktuelle Studien im Bereich der Schulleitungsforschung (vgl. zum Folgenden Müller/Hancock/Wang 2015; Müller/Hancock/Wang 2016; Müller/Stricker 2017) versuchen herauszuarbeiten, was die Arbeit bzw. die Position des Schulleiterin bzw. des Schulleiters attraktiver machen könnte und welche Faktoren z. B. im Hinblick auf die Bewerbung auf eine Schulleitungsstelle Einfluss ausüben. Dabei zeigt sich, dass dieser veränderungswürdige Zustand vermutlich nicht durch singuläre Konsequenzen und Maßnahmen, sondern eher durch kombinierte und gut durchdachte und vor allem spezifische Maßnahmenpakete zum Positiven verändert werden kann (vgl. Müller/Hancock/Wang 2015, S. 17ff; Müller/Stricker 2017, S. 47).

Die vorliegende Untersuchung ist demnach hinsichtlich der Problematiken und Herausforderungen bezüglich der Themen wie z. B. Schulleitungsmangel, Bewerbungssituation und Attraktivität des Schulleitungsamtes von Bedeutung. In Ergänzung zu bereits vorliegenden Ergebnissen anderer Untersuchungen (vgl. Kapitel 7) könnten aus den Ergebnissen dieser Untersuchung weitere Rückschlüsse gezogen werden. Ein wiederkehrendes Thema im Speziellen sind dabei die Belastungen – also die Aufgaben und Anforderungen – durch das Schulleitungsamt, auf welches im anschließenden Teilkapitel mit Blick auf die Problembetrachtung näher eingegangen werden soll (vgl. Kapitel 1.2). Ein zentraler Aspekt betrifft dabei im weiteren Verlauf die Frage, welche Strategien Schulleiterinnen und Schulleiter anwenden, um mit ihren Belastungen umzugehen bzw. um diese zu bewältigen. Finden sie im besten Fall Mittel und Wege und werden sie gleichzeitig den Anforderungen im Rahmen Neuer Steuerung gerecht? Welche Bewältigungsstrategien setzen sie ein? Welche Managementstrategien wenden sie an? Die sich daraus

ergebenden Forschungsfragen (zentrale Forschungsfragen und Detailfragen) werden im Zuge dieser Einführung (vgl. Kapitel 1.3) und insbesondere innerhalb des Kapitels 8 weiter konkretisiert. Durch die Beantwortung dieser Forschungsfragen können u. a. wichtige Rückschlüsse für die Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleiter gezogen werden.

1.2 Gedanken zur Schulleiterbelastung und ihrer Erforschung

Widmet man sich einem Thema innerhalb der Belastungsforschung, hier der Belastung bei Schulleiterinnen und Schulleitern, sind einige Besonderheiten zu berücksichtigen. Allein die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Begriffen wie z. B. „Belastung“ und „Stress“ (vgl. Kapitel 4) lässt den Rückschluss zu, dass die Belastungsthematik unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Subjektivität zu betrachten ist. Dies manifestiert sich auch innerhalb des Untersuchungsdesigns (vgl. Kapitel 8). Jedoch gibt es noch weitere, womöglich weniger augenscheinliche Perspektiven im Zusammenhang mit „Schulleiterbelastung“, die es zu beachten und zu prüfen gilt. So kann – analog zur Lehrertätigkeit, -belastung und -gesundheit – von der grundlegenden Annahme ausgegangen werden (vgl. zum Folgenden Rudow 1994, S. 4ff.), dass sich Auffassungen oder Sichtweisen auch unterschiedlicher Personen, Personengruppen und Organisationen, ihre (teils schulartspezifische oder politische) Einstellungen zur Thematik und damit zusammenhängend auch ihre Perspektiven und Zugänge insgesamt deutlich oder sogar grundlegend voneinander unterscheiden (beispielsweise Studien zu Belastungen in der Schulleitertätigkeit in den Arbeitswissenschaften im Vergleich zu Interviewstudien zu subjektiven Sichtweisen von Schulleiterinnen und Schulleitern). Mit dem Thema „Schulleiterbelastung“ beschäftigen sich demnach mehrere Bereiche auf unterschiedliche Art und Weise mit womöglich unterschiedlichen Absichten und Zielstellungen (vgl. Tabelle 2). Es werden hierbei fünf unterschiedliche Perspektiven ersichtlich, welche nachfolgend mit Bezug zum Thema skizziert werden.

Tabelle 2: Perspektiven der Problembetrachtung

Wer?	*Beispiele?*
▪ Wissenschaft	- z. B. vorrangig die Erziehungs- und Arbeitswissenschaften
▪ Gesellschaftliche Organisationen	- z. B. (Schulleitungs-) Verbände (ASD, VSL-BW, GEW usw.)
▪ Öffentlichkeit und Medien	- z. B. Tageszeitungen und Magazine
▪ Bund und Länder	- z. B. Forschungsprojekte des Bundes und der Länder
▪ Schulleiterinnen und Schulleiter als Betroffene	- z. B. Interviews und empirische Studien mit Schulleiterinnen und Schulleitern

Quelle: Eigene Darstellung

Wissenschaft

Entsprechende Arbeiten und Untersuchungen zur Belastungsthematik im Schulbereich aus wissenschaftlicher Perspektive existieren bereits seit etwa hundert Jahren. Zum Problemkreis der Lehrerbelastung gehörende Arbeiten wurden bereits Ende der 1920er und Anfang der 1930er Jahre durchgeführt (vgl. zum Folgenden Rudow 1994, S. 4ff.) und erlebten insbesondere in den 1970er Jahren bis Mitte der 1980er Jahren eine Art Hochzeit (vgl. ebd., S. 5). Auch in den vergangenen Jahren gab es immer wieder relevante Untersuchungen zur Lehrerbelastung (z. B. Schaarschmidt 2005a/b; Schult et al. 2014; van Dick et al. 1999), und es wurden Modelle entwickelt (z. B. Rudow 1994; Kramis-Aebischer 1995; Oesterreich 2008), die jedoch hinsichtlich ihrer Gesamtintensität nicht mehr den damaligen Stand erreichten. Was die Forschung zur Schulleitungsbelastung anbelangt, macht sich insbesondere seit Anfang der 1990er Jahre ein zunehmendes Interesse bemerkbar, auch wenn die Zahl der Forschungsarbeiten im Schulleitungsbereich deutlich unter der Anzahl der Arbeiten im Bereich der Lehrerbelastungsforschung bleibt, deren Ergebnisse durch die Unterschiedlichkeiten im Untersuchungsdesign zudem nur bedingt vergleichbar sind. Aus der Reihe der Schulleitungsstudien (vgl. Kapitel 7) hervorzuheben ist eine große Studie im deutschsprachigen Raum (vgl. Huber et al. 2013a/b/c), eine der Referenzstudien für die vorliegende Arbeit. Teilweise wurden die sich daraus ergebenden Forschungsdesiderate noch kaum weiter beforscht, beispielsweise eben jene Frage nach den Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern. Anderen Untersuchungen basieren wiederum auf einer eher geringen Fallzahl, womit diese zumindest in mathematisch-statistischem Sinne (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014,

S. 177f.) als nicht repräsentativ anzusehen sind. Dabei handelt es sich vorrangig um Untersuchungen, bei denen Interviews bzw. Beobachtungen des Arbeitsalltags im Zentrum stehen, beispielsweise die Forschungsarbeiten von Hohberg (Hohberg 2015) oder Bärstecher (Bärstecher 2014). Diese Untersuchungen generieren empirisches qualitatives Material, welches einen tiefen Einblick in die jeweiligen Fälle ermöglicht und als Ausgangspunkt für weitere, quantitative Untersuchungen dienen kann. Andere Ansätze (vgl. Stricker/Iberer 2016; Stricker/Iberer 2017; Stricker/Iberer 2018) haben zum Ziel, empirische Ergebnisse zu Belastungen von Führungskräften aus unterschiedlichen Sektoren zu vergleichen und miteinander in Relation zu setzen.

Gesellschaftliche Organisationen

Eine weitere Perspektive nehmen gesellschaftliche Organisationen ein. Ein Beispiel für eine gesellschaftliche Organisation, die dem Schulleitungsbereich direkt zugeordnet werden kann, ist der 1983 gegründete und bundesweit aktive „Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands“ (ASD e.V.), der als Dachorganisation der Schulleitungsverbände in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland fungiert und sich aus zehn Landesverbänden zusammensetzt. Inhaltliche und strukturelle Veränderungen, die – analog zu Veränderungen der Lehrerarbeit (vgl. Rudow 1994, S. 7) – der Schulleitungsarbeit zugrunde liegen, sind unter anderem die gestiegenen Anforderungen der Schulleitungstätigkeit, der zunehmend formale Rahmen durch die Gesetzgebung, rechtliche Regelungen usw., der gestiegene Fortbildungsbedarf, die neue Herausforderungen an Schule (z. B. Heterogenität und Digitalisierung) oder die Berücksichtigung neuer Sichtweisen und Themen in der Schule und im Schulmanagement (z. B. Führungsstile oder Organisationsstrukturen). Diese und andere Themen rund um „Schulleiterbelastung“ sowie affine Problemstellungen wie die bereits erwähnten zunehmenden Herausforderungen beispielsweise bei der Besetzung von Schulleitungsstellen bzw. deren Vakanz werden in der Verbandsarbeit regelmäßig thematisiert und spiegeln sich in Beiträgen einschlägiger Mitglieder- oder Verbandszeitschriften wider, etwa dem Fachmagazin für Schulleitungen in Deutschland „b:sl Beruf: Schulleitung“. Auch werden Kooperationen für die Durchführung von Untersuchungen eingegangen, beispielsweise im Fall des baden-württembergischen Teils (TABS-BaWü) der genannten großen Schulleitungsstudie (vgl.

Huber et al. 2013a/b/c). Mitunter werden Verbänden auch eigene Untersuchungen angestrengt (vgl. z. B. Verband Bildung und Erziehung e.V. 2018). Analog zur Erwartung im Bereich der Lehrerbelastungsforschung, nach der „[v]on der Verkürzung der Arbeitszeit eine Verringerung der Belastung des Lehrers, […] eine höhere Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit u.a.m. erwartet [wird]“ (Rudow 1994), könnte für den Bereich der Schulleiterbelastung analog formuliert werden, dass aus dieser Perspektive heraus z. B. durch die Verringerung von Verwaltungsaufgaben und/oder durch eine Erhöhung der Leitungszeit von einer Entlastung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters und einer höheren Qualität des Schulmanagements ausgegangen wird. Auch Fragen der Schulleitervorbereitung bzw. -ausbildung und die Etablierung eines Berufsbildes bzw. Berufsleitbildes werden vonseiten verschiedener Verbände (vgl. z. B. ASD Allgemeiner Schulleitungsverband o. J.; VSLCH Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz 2015) intensiv verfolgt. Die Schulleitungsverbände arbeiten seit vielen Jahren in diese Richtung und möchten Schulleitung als einen eigenständigen Beruf anerkannt wissen.

Öffentlichkeit und Medien

Das öffentliche Meinungsbild wird auch durch die Informationspolitik der Medien und ihre Berichterstattung beeinflusst. Ein Blick in einschlägige Beiträge in verschiedenen Medien verstärkt den Eindruck, dass das Thema „Schulleiterbelastung“ in den letzten Jahren deutlicher aufgenommen wurde und damit in den Fokus gerückt ist. In Tageszeitungen, in Fach- und Verbandszeitschriften sind zahlreiche Beiträge erschienen, die sich der Arbeit der Schulleiterin bzw. des Schulleiters und insbesondere der Belastungsthematik widmen (vgl. z. B. Bade 2018; Beha 2018; Burchard 2013; Friedhoff 2019; Kirch 2013; Küppers 2018; Vogt 2014). Inwieweit hier Informationen auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse exakt wiedergegeben, Einzelmeinungen von Schulleiterinnen und Schulleitern transportiert oder gar individuelle journalistische Interessen verfolgt werden, lässt sich mitunter nicht ohne Weiteres nachvollziehen. Solche Texte stellen jedoch eine Informationsquelle dar, welche die öffentliche Meinung zum Thema Schulleiterbelastung beeinflussen können. Beispielsweise wird mitunter geradezu gebetsmühlenartig die Zunahme der Verwaltungsaufgaben moniert, ein Umstand, der im weiteren Verlauf

dieser Arbeit im Zuge der Kontrastierung von Forschungsergebnissen nochmals diskutiert werden wird (vgl. Kapitel 7).

Bund und Länder

Während hinsichtlich der Lehrerbelastung und Lehrergesundheit für Bund und Länder und letztlich für den Steuerzahler etwa durch Dienstunfähigkeiten oder Frühpensionierungen ein erhöhter Kostenfaktor zu konstatieren ist (vgl. Rudow 1994, S. 9), liegt das Interesse im Bereich des Schulmanagements vermutlich in der durch die Forschung gut belegten herausragenden Position der Schulleiterin bzw. des Schulleiters begründet. So kann eine weitere Perspektive auf der Ebene von Bund und Ländern verortet werden, auf der Schulleitungshandeln Beachtung findet, etwa im Zuge des Rahmenprogramms „Empirische Bildungsforschung“ durch das Bundesministerium für Forschung und Technologie (vgl. Zedler 2018, S. 37). Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte SHaRP-Studie (vgl. Brauckmann 2014; Brauckmann 2016) beschäftigte sich beispielweise mit den Aufgabenbereichen von Schulleiterinnen und Schulleitern und ihren erweiterten Rechten und Pflichten. Teilergebnisse dieser Studie finden in der vorliegenden Arbeit Eingang in das Kapitel 3.2.

Schulleiterinnen und Schulleiter als Betroffene

Die fünfte Perspektive betrifft die Schulleiterinnen und Schulleiter selbst. Sie kommen (als Betroffene) immer wieder direkt zu Wort, wenn es um ihre Arbeitssituation geht, aus deren Perspektive berichtet oder Erfahrungswissen weitergegeben wird. Als Kanäle dienen Interviews oder Berichte in Zeitungen oder Fachzeitschriften (vgl. z. B. Bethke 2019; Guldner 2015; Vorwinkel 2019) oder sogar eigene Buchveröffentlichungen (vgl. z. B. Knoll 2014; Kretschmer 2017; Wirth 2012; Wolf 2015). Schließlich widmen sich wissenschaftliche Untersuchungen, wie bereits erwähnt, Schulleiterinnen und Schulleiter als alleinige Zielgruppe und ihrer Perspektive als Betroffene. Insbesondere diese Quellen sollen im späteren Verlauf für einen vertieften Einstieg in die Belastungsthematik herangezogen werden (vgl. Kapitel 7).

Abschließende Gedanken hierzu

Innerhalb der Belastungsthematik ist der Aspekt der Subjektivität immanent. Schulleiterbelastung als Problembetrachtung kann zudem aus unterschiedlichen Perspektiven heraus erfolgen (Wissenschaft, gesellschaftliche Organisationen, Öffentlichkeit und Medien, Bund und Länder, Schulleiterinnen und Schulleiter als Betroffene). Auch innerhalb der jeweiligen Perspektiven (z. B. Wissenschaft) sind teilweise deutliche Unterschiede zu konstatieren. Im Vergleich mit der Situation vor wenigen Jahrzehnten (vgl. z. B. Rudow 1994, S. 10; Schönwälder 1983) und auch zur heutigen Diskussion zur Belastung im Lehrerberuf (vgl. z. B. Schult et al. 2014; Stiller 2015) gibt es zur Schulleiterbelastung eine ganze Reihe unterschiedlicher Meinungen, die aus diesen Perspektiven und Interessen heraus gebildet werden. Jedoch existieren verhältnismäßig wenig harte Fakten, d. h. wissenschaftliche und empirisch fundierte Ergebnisse im engen Sinne. Zudem ist davon auszugehen, dass die genannten Perspektiven „Schnittmengen" aufweisen. So kann die dieser Untersuchung zuvorderst zugrunde liegende Perspektive (Schulleiterinnen und Schulleiter als Betroffene) beeinflusst werden, wenn eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter beispielsweise aktives Mitglied in einer Schulleitervereinigung ist oder von der aktuellen öffentlichen Meinung zu einem schulischen Thema Kenntnis hat. Oder anders ausdrückt: Es wird davon ausgegangen, dass insbesondere hier eine einzelne Perspektive kaum in „Reinform" vorliegt. Vielmehr beeinflussen sich die Perspektiven gegenseitig und überlagern sich womöglich, und dies mehr oder weniger deutlich. Dieser Umstand sollte bei der Bewertung der subjektiven Perspektiven der Schulleiterinnen und Schulleiter als Betroffene mitbedacht werden.

1.3 Zentrale Forschungsfragen und Untersuchungsdesign

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen Belastungen bei Schulleiterinnen und Schulleiten sowie deren Strategien im Umgang mit Belastungen. Die beiden zentralen Forschungsfragen lauten:

- **Welche Strategien der Stressverarbeitung bzw. Bewältigungsstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen?**

Bei dieser ersten zentralen Forschungsfrage sind (klassische) Strategien der Stressverarbeitung (z. B. Ausgleich, Hobbys) von Interesse, welche die Schulleiterinnen und Schulleiter gezielt anwenden, um mit Belastungen umzugehen bzw. um diese zu reduzieren (vgl. Kapitel 8.2; vgl. hierzu Interviewleitfaden, Anhang B).

- **Welche Managementstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen?**

  Diese zweite zentrale Forschungsfrage zielt auf „klassische" Managementstrategien (z. B. Delegation, Zeitmanagement) genauso ab wie auf das Verständnis von „Führung" der Schulleiterinnen und Schulleiter im beruflichen Kontext (vgl. Kapitel 8.2; vgl. hierzu Interviewleitfaden, Anhang B).

Der Begriff „Strategie" soll für die vorliegende Untersuchung dabei nicht definiert, sondern umschrieben und verstanden werden z. B. als die Art und Weise, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter mit ihren Belastungen umgehen. Was tun sie und wie handeln sie im Bereich der „klassischen" Strategien und der Managementstrategien? Mithilfe der zentralen Forschungsfragen soll somit eruiert werden, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter unter Anwendung „klassischer" Strategien und Managementstrategien mit ihren Belastungen umgehen und diese Belastungen ggf. bewältigen.

Die genannten Fragestellungen stellen in der Schulleitungsforschung ein Forschungsdesiderat dar. Ein qualitativer Zugang ist daher forschungsmethodologisch konsequent und wird in dieser Untersuchung vorrangig mithilfe einer deskriptiv-explorativen Darstellungsweise der Ergebnisse realisiert. Im Zuge der Untersuchung wurden 24 Schulleiterinnen und Schulleiter allgemeinbildender Schulen in Baden-Württemberg mittels problemzentrierter Interviews (PZI) nach Witzel (vgl. Witzel 1982; Witzel 1985; Witzel 2000) interviewt. Die zentralen Forschungsfragen und die Detailfragen (vgl. Tabelle 18) sowie das Untersuchungsdesign mit Teiluntersuchungen (vgl. Abbildung 12) sind Bestandteil des Kapitels 8 (Untersuchungsziele, empirischer Zugang und methodisches Vorgehen). Die Darstellung der Ergebnisse ist untergliedert (vgl. Kapitel 9). Dabei kommen u. a. die skalierende Strukturierung und die dokumentarische Methode zum

Einsatz. Abschließend erfolgt eine Gesamtzusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und die Formulierung von Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 10).

1.4 Aufbau der Arbeit

Zum Abschluss dieses einführenden Kapitels wird der Aufbau der Arbeit dargelegt (vgl. Tabelle 3).

Die Kapitel 1 bis 7 umfassen den theoretischen Teil dieser Arbeit.

Kapitel 1 führte in den Forschungsgegenstand ein. Hierbei wurde zunächst die Gesamtproblematik zur Schulleitungsthematik und -belastung umrissen. Im weiteren Verlauf wurde die Relevanz der Untersuchungsthematik herausgestellt und mit Gedanken zur Schulleiterbelastung und ihrer Erforschung verbunden. Sodann erfolgte die Vorstellung der zentralen Forschungsfragen sowie des empirischen Zugangs und des methodischen Vorgehens. Kapitel 2 bis 6 widmen sich der theoretischen Auseinandersetzung mit ausgewählten, relevanten Aspekten mit Bezug zur Untersuchungsthematik. Kapitel 2 thematisiert zunächst Schulleitung und Schulleitungsarbeit im Rahmen Neuer Steuerung. Kapitel 3 konkretisiert diese Gesamtthematik, indem ein untersuchungsspezifischer Überblick über die Situation von Schulleitung und Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg gegeben wird. In die zentralen Begriffe zur Belastungsthematik wird im Rahmen des Kapitels 4 eingeführt. Um auch wichtige affine Themen zu berücksichtigen, wird in Kapitel 5 auf das betriebliche und schulische Gesundheitsmanagement eingegangen. Dabei wird der Fokus insbesondere auf die Rolle der Führungskraft innerhalb eines betrieblichen bzw. schulischen Gesundheitsmanagements gerichtet. Die Theoriebildung erfolgt vorrangig in Kapitel 6. Hier werden insbesondere relevante und neuere Modelle zur Belastung von Lehrkräften und Schulleiterinnen und Schulleiter vorgestellt und in das Arbeitsmodell der vorliegenden Untersuchung eingeführt. Kapitel 7 bildet das Bindeglied zwischen dem Theorieteil und dem empirischen Teil der Untersuchung. Im Rahmen dieses Kapitels wird auf den Forschungsstand zur Belastung bei Führungskräften genauer eingegangen, indem auf der Basis von Studien und Umfragen ein sektorenübergreifender Vergleich (Dritter Sektor/Non-Profit, Wirtschaft und Schule) angestellt wird.

Die Kapitel 8 bis 11 umfassen den empirischen Teil dieser Arbeit.

Empirischer Zugang und methodisches Vorgehen sind Gegenstand des Kapitels 8, innerhalb dessen auch das Untersuchungsdesign vorgestellt wird. In Kapitel 9 erfolgt die Ergebnisdarstellung. Diese ist unterteilt nach den Ergebnissen aus der begleitenden Fragebogenerhebung, der skalierenden Strukturierung, der Fallportraits auf Basis der dokumentarischen Methode als Darstellungsschwerpunkte sowie einer abschließenden Typenbildung. Eine Gesamtzusammenfassung erfolgt in Kapitel 10. Hier wird der Untersuchungsgegenstand nochmals in den Blick genommen und zusammenfassend dargestellt und reflektiert. Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung werden herausgestellt und Handlungsempfehlungen für die Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleiter gegeben. Des Weiteren wird das Arbeitsmodell zur Schulleiterbelastung weiterentwickelt und zur Diskussion gestellt. Kapitel 11 schließt die Untersuchung ab. Es beinhaltet die Formulierung von Forschungsdesideraten und einen Ausblick.

Tabelle 3: Aufbau der Arbeit

Kapitel 1: Einführung in den Forschungsgegenstand			
1.1 Relevanz der Untersuchungsthematik	1.2 Gedanken zur Schulleiterbelastung und ihrer Erforschung	1.3 Forschungsfragen und Untersuchungsdesign	1.4 Aufbau der Arbeit
Kapitel 2: Schulleitung im Rahmen Neuer Steuerung			
Kapitel 3: Schulleitung und Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg			
Kapitel 4: Zentrale Begriffe und Modelle zur Belastungsthematik			
Kapitel 5: Betriebliches und schulisches Gesundheitsmanagement – Aufgaben und Rolle der Führungskraft			
Kapitel 6: Theoriebildung: Modelle schulischer Belastung und Beanspruchung			
Kapitel 7: Zum Forschungsstand: Belastung bei Führungskräften – ein sektorenübergreifender Vergleich			
Kapitel 8: Untersuchungsziele, empirischer Zugang und methodisches Vorgehen			
Kapitel 9: Ergebnisse der Untersuchung			
9.1 Ergebnisse I: Auswertung der Fragebogenerhebung	9.2 Ergebnisse II: Skalierende Strukturierung	9.3 Ergebnisse III: Fallportraits auf Basis der dokumentarischen Methode	9.4 Ergebnisse IV: Sinngenetische Typenbildung
Kapitel 10: Gesamtzusammenfassung: Zugang zum Untersuchungsgegenstand, zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen			
Kapitel 11: Forschungsdesiderate und Ausblick			

Quelle: Eigene Darstellung

2 Schulleitung im Rahmen Neuer Steuerung

Die Rahmenbedingungen für Schulleitungen und Schulleitungsarbeit haben sich in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend gewandelt. Insbesondere seit den 1990er sind Auswirkungen eines Paradigmenwechsels spürbar, der meist unter dem Begriff „Neue Steuerung“ gefasst wird. Governance bzw. Educational Governance, Deregulierung, Schulautonomie und Rechenschaftslegung sind Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang. Im vorliegenden Kapitel wird dieses Steuerungskonzept insbesondere mit Blick auf Schule als Institution in den Grundzügen vorgestellt (vgl. Kapitel 2.1) und Rückschlüsse auf Schulleitung und Schulleitungshandeln gezogen (vgl. Kapitel 2.2). Danach schließen aktuelle Tendenzen an, die bei übergeordneten Steuerungsintentionen in den vergangenen Jahren und insbesondere in der jüngsten Vergangenheit in Baden-Württemberg festgestellt werden können (vgl. Kapitel 2.3 und im weiteren Verlauf vertiefend Kapitel 3). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und einem Zwischenfazit (vgl. Kapitel 2.4).

2.1 Neue Steuerung des Schulsystems

Seit etwa 30 Jahren ist für die deutschsprachigen Schulsysteme eine Reformphase zu beobachten (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016; Altrichter/Kemethofer 2015; Rürup 2007), die bis heute anhält und insbesondere für Baden-Württemberg in jüngster Zeit deutlich an Fahrt aufnimmt. Die zentrale Frage lautet dabei, „*wie denn eine Steuerung der weiteren Entwicklung des Schulwesens mit Bezug auf eine optimale Zielerreichung und ökonomischer Weise geleistet werden könnte*“ (Altrichter/Maag Merki 2016, S. 1). Die folgenden Ausführungen nähern sich zum einen den zentralen Begrifflichkeiten „Steuerung“ und „Governance“ sowie „Neues Steueungsmodell“ an und stellen im weiteren Verlauf den Bezug zur Schulleitung und zum Schulleitungshandeln her.

2.1.1 Was bedeutet „Steuerung“ im Schulsystem?

Die gedanklichen Ursprünge neuer Steuerung und Schulautonomie bzw. schulischer Teilautonomie reichen weit zurück. Bezogen auf deren Kernvorstellung wurde diese spätestens Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre thematisiert, wie entsprechende Quellen bezeugen (z. B. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 262ff.). Im Zuge der Struktur- und Verwaltungsreform (vgl. ebd., S. 253ff.) wird eine begrenzte Selbstständigkeit der Bildungsinstitutionen angedacht, die beispielsweise Aufgaben materieller Selbstverwaltung oder der Beteiligung an Bildungsplanung und Curriculum-Revision beinhaltet (vgl. ebd. S. 262f.). Auch wurde hier bereits auf eine scheinbare Antonymie in der Ausrichtung beider Konzepte und insbesondere auf die Gefahren der Überbetonung der zentralen Steuerung einerseits und der Autonomie andererseits hingewiesen (vgl. ebd., S. 264). Erst Jahrzehnte später, mit dem PISA-Schock kam zunehmender Handlungsdruck in Bildungspolitik und -verwaltung auf, der sich in verschiedenen Schulreformen entsprechend niederschlug (vgl. Altrichter/Heinrich 2007; Altrichter/Kemethofer 2015; Altrichter/Maag Merki 2016). Altrichter und Maag Merki vertreten dabei für einen Steuerungsbegriff, der sich im Gegensatz zum „naiven Planungsoptimist[en]“ (ebd., S. 3) geradezu der Begrenztheit eines die Planung überakzentuierenden Ansatzes bewusst ist und somit von einem erweiterten Steuerungskonzept ausgeht, welches sich durch vier bestimmende Elemente bzw. Eckpunkte auszeichnet (vgl. zum Folgenden Altrichter/Maag Merki 2016, S. 3ff.):

1. *Multiple Interessen vieler Steuerungsakteure:* Steuerung ergibt sich hier aus den „Transaktionen aller relevanten Systemmitspieler/innen, die sich […] an der Gestaltung und an der Leistung ihres Systems beteiligen“ (ebd., S. 3).

2. *Eigenlogiken und Eigendynamiken von Akteuren und Systemen:* Im diesem Sinne geht eine Steuerungslogik von „autonomen Eigendynamiken“ (ebd., S. 3) aus und davon, „dass alle Elemente einer Reform sich ohnehin entwickeln, und dass diese Entwicklungen mit einer Logik geschehen, die nicht mit der eigenen identisch ist und daher in der Regel nicht umstandslos begriffen wird“ (ebd., S. 4).

3. *Keine direkte Steuerung, aber indirekte Beeinflussung:* Externe greifen nicht direkt in die Steuerung sozialer Systeme und Akteure ein, vielmehr legen diese eine

gewisse „Eigensinnigkeit“ (ebd., S. 4) an den Tag und verselbständigen sich in gewisser Weise, sind jedoch immer noch mit ihrer Umwelt verschränkt und verbunden.

4. *Intentionale Gestaltung mit teilweise transintentionalen Ergebnissen:* Steuerungsakteure versuchen, Entwicklungen im Sinne ihrer eigenen Intentionen zu steuern, wobei eine Vielzahl solcher Akteure mit mehr oder weniger divergierenden Intentionen auszumachen ist.

Die aufgeführten Punkte verdeutlichen, dass ein so verstandenes, erweitertes Steuerungskonzept in etwa dem Gegenpol einer „plandeterminierten Vorstellung von Steuerung“ (ebd., S. 6) entspricht und gerade *nicht* von der Annahme ausgeht, dass ursprüngliche Steuerungsintentionen vollständig in intendierte Folgehandlungen umgesetzt werden. Vielmehr erzeugen sie „transintentionale Effekte“ (ebd., S. 6), und dennoch wird durch die Steuerungslogik „die Zufälligkeit oder Beliebigkeit von Folgehandlungen eingeschränkt“ (ebd., S. 6).

2.1.2 Was bedeutet „Governance“?

In Annäherung an den Begriff thematisiert Governance als Konzept die „Koordination und Steuerung interpendenter Handlungen gesellschaftlicher Akteure“ (Benz 2004, S. 17) oder allgemeiner formuliert „Regelungsaspekte in komplexen Strukturen“ (ebd., S. 17). Governance gehört „zu den komplexesten Begriffen der Sozialwissenschaften“ (Benz/Dose 2010, S. 17). Letztlich zentral ist dabei die Frage nach der Steuerung sozialer Systeme (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016, S. 7). Governance in diesem Sinne kann als Analysekonzept für Steuerungsverhältnisse verstanden werden (vgl. Altrichter 2011, S. 128ff.) und Governance-Forschung als „einen Versuch, besser zu verstehen, was ‚Steuern von sozialen Systemen‘ heißen könnte“ (ebd., S. 128).

Laut Benz und Nicolai (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016, S. 7f.; Benz/Nicolai 2010, S. 25f.) lässt sich ein konstanter Begriffskern formulieren, der bei allen je nach Zugang und Perspektive bzw. (wissenschafts-) disziplinärem Charakter kontextspezifischen Varianten des Begriffs gewissermaßen als kleinster gemeinsamer Nenner bestimmt werden kann:

> „1. Governance bedeutet Steuerung und Koordinieren (oder auch Regieren) mit dem Ziel des Managements von Interdependenzen zwischen (in der Regel kollektiven) Akteuren.
>
> 2. Steuerung und Koordination beruhen auf institutionalisierten Regelsystemen, welche das Handeln der Akteure lenken sollen, wobei in der Regel Kombinationen aus unterschiedlichen Regelsystemen (Markt, Hierarchie, Mehrheitsregel, Verhandlungsregeln) vorliegen.
>
> 3. Governance umfasst auch Interaktionsmuster und Modi kollektiven Handelns, welche sich im Rahmen von Institutionen ergeben (Netzwerke, Koalitionen, Vertragsbeziehungen, wechselseitige Anpassung im Wettbewerb).
>
> 4. Prozesse des Steuerns bzw. Koordinierens sowie Interaktionsmuster, die der Governance-Begriff erfassen will, überschreiten in aller Regel Organisationsgrenzen, insbesondere aber auch die Grenzen von Staat und Gesellschaft, die in der politischen Praxis fließend geworden sind. Politik in diesem Sinne findet normalerweise im Zusammenwirken staatlicher und nicht-staatlicher Akteure (oder von Akteuren innerhalb und außerhalb von Organisationen) statt“ (Benz/Nicolai 2010, S. 25f.).

Ein zentrales Charakteristikum (vgl. zum Folgenden Altrichter/Maag Merki 2016, S. 10f.) der Governance-Perspektive ist ungeachtet ihrer begrifflichen Ausgestaltung auch der Umstand, dass komplexe soziale Systeme – und damit auch Schulen – als Mehrebenenphänomene angesehen werden (vgl. nachfolgend Kapitel 2.2.1). Dies bedeutet, dass alle Akteure, welcher Ebene sie auch immer angehören mögen, innerhalb des sozialen Systems einbezogen sind. Damit rücken Prozesse und Effekte auf unterschiedlichen Ebenen in den Fokus, und es kommen Schnittstellenproblematiken zum Tragen, „die sich aus den unterschiedlichen Handlungslogiken, Werthierarchien, ‚Sprachen‘ und Aufmerksamkeitsprioritäten der ‚Ebenen‘ ergeben“ (ebd., S.11). Somit sind auch Schulleiterinnen und Schulleiter Teil dieses Mehrebenensystems. Die grundlegenden Auswirkungen auf Schulleitung und Schulleitungshandeln werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels herausgestellt.

2.1.3 Was bedeutet „Neues Steuerungsmodell“ im Schulwesen?

Laut Altrichter und Maag Merki (vgl. zum Folgenden Altrichter/Maag Merki 2016, S. 21ff.) lassen sich drei Kernbereiche dessen herausarbeiten, was innerhalb der deutschsprachigen Schulsysteme durch die Bildungspolitik als „neues Steuerungsmodell“ etabliert werden soll:

1. *Schulautonomie bzw. Erhöhung einzelschulischer Gestaltungsspielräume:* Unter diesen Begrifflichkeiten ist eine Umverteilung von Entscheidungsrechten zugunsten der Einzelschulen im Sinne einer Dezentralisierung von Kompetenzen zu verstehen (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016, S. 21).

2. *Verbetrieblichung der Einzelschule:* Hierunter fallen insbesondere Initiativen zur Stärkung der Manövrier- und Entwicklungsfähigkeit der Einzelschulen (vgl. ebd., S. 21).

3. *Evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung:* Diese umfasst outputorientierte Steuerungsweisen (z. B. mittels Bildungsstandards oder Qualitätsrahmen), die letztlich der Umsetzung der durch die zentrale (Bildungs-) Verwaltung vorgegebenen Ziele dient (vgl. ebd., S. 21).

Schulautonomie führt zu erhöhten Gestaltungsspielräumen für Einzelschulen, innerhalb derer die Schulleitungen, wie bereits in der Einführung erläutert wurde, eine Schlüsselposition einnehmen. Der Begriff der Verbetrieblichung soll in diesem Zusammenhang vor allem die Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelschule betonen. Evidenzbasierung im Zusammenhang mit Bildungspolitik und Schulentwicklung betont hingegen, dass diese Entwicklung beispielsweise durch zentrale Vorgaben beeinflusst bzw. erreicht werden soll. Dies wird im nächsten Teilkapitel und weiterführend in Kapitel 3 konkretisiert.

2.2 Rückschlüsse auf Schulleitung und Schulleitungshandeln

Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter – wie bereits angedeutet – als Akteure Teil des Mehrebenensystems sind, haben die Steuerungseffekte auch Auswirkungen auf Schulleitungshandeln. Innerhalb einer Einzelschule sind sie in einer exponierten Position. Im Zusammenhang mit Rechenschaftslegung können sie als letztes Glied der bürokratischen Anordnungskette im Rahmen des Akteurs „Staat“, aber auch als kollegiale Koordinatoren im Zuge des Akteurs „Profession“ oder als kundenorientierte Managerinnen und Manager im Zuge der Akteure „Klienten“ angesehen werden (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 59f.). Damit wird deutlich, dass sich Schulleiterinnen und Schulleiter mit

– mehr oder weniger offen zutage tretenden – uneinheitlichen Anforderungen und unterschiedlichen Interessen ausgesetzt sehen und auseinandersetzen müssen.

Was bedeutet dies nun für Schulleitung und Schulleitungshandeln im Rahmen Neuer Steuerung und eigenverantwortlichen Schulen mit erhöhter Schulautonomie einerseits, aber auch verstärkter Rechenschaftslegung anderseits? Das folgende Teilkapitel wird hierzu einige relevante Aspekte näher beleuchten.

2.2.1 Schulleitung innerhalb des Mehrebenensystems

Schulleiterinnen und Schulleiter bewegen sich als Akteure innerhalb eines Mehrebenensystems (vgl. zum Folgenden Bonsen 2016, S. 302f.; Gerstenmaier 2002, S. 155; Osterwalder/Binder 2007, S. 618f.). Dieses umfasst im Grundsatz als charakteristischen Aufbau drei Ebenen: eine anordnende, eine kontrollierende und eine umsetzende Ebene. Die Ebenen besitzen auch im Zuge von Reformen und somit innerhalb der Neuen Steuerung – verstanden als breit angelegtes Reformvorhaben – nach wie vor Gültigkeit und sind somit auch bzw. gerade heute für die Stellung der Schulleitung innerhalb dieses Mehrebenensystems von Relevanz:

1. *Makroebene (anordnende Ebene):* Auf dieser obersten Ebene geht es unter anderem um die gesellschaftliche und politische Organisation von Schule (vgl. Osterwalder/Binder 2007, S. 618). Sie manifestiert sich insbesondere im zweiten Fall durch Maßnahmen mit Gesetzes-, Verordnungs- oder Weisungscharakter. Damit steht diese Ebene – bildlich gesprochen und im Sinne eines von oben nach unten regulierenden „top-down-Ansatzes“ – an der Spitze der Pyramide (vgl. Bonsen 2016, S. 302; Gerstenmaier 2002, S. 155; Osterwalder/Binder 2007, S. 618).

2. *Mesoebene (kontrollierende Ebene):* Hierunter fallen Einrichtungen, die einen institutionellen Rahmen für den Unterricht bieten. Dies betrifft z. B. die Einzelschule (vgl. Bonsen 2016, S. 302; Osterwalder/Binder 2007, S. 618). Diese wird mitunter als „Organisation in der Organisation“ (Osterwalder/Binder 2007, S. 619) verstanden, „befugt/angehalten, dezentrale Ressourcenverwaltung zu betreiben, was eine gewissen Gestaltungs- wie auch Verwaltungsverantwortung

einschließt“ (ebd., S. 619). Auch die Ebene der Schulaufsicht kann eindeutig der Mesoebene zugeordnet werden, da auch sie u. a. für die Unterrichtsversorgung zuständig ist. Die Schulleitung wiederum befindet sich in einer Vermittlungs- und Kontrollposition zwischen Administration und Kollegium der Einzelschule, worin auch zahlreiche und nicht immer spannungsfreie Herausforderungen begründet liegen.

3. *Mikroebene (umsetzende Ebene):* Auf dieser untersten Ebene stellen Klassen die „pädagogischen Organisationshandlungseinheiten“ (Osterwalder/Binder 2007, S. 619) dar. Unterricht gilt dabei wenig von Schule als Gesamtorganisation vorgegeben und steuerbar (vgl. ebd., S. 619). Lehrkräfte besitzen einen gewissen Grad an Gestaltungsautonomie für den von ihnen verantworteten Unterricht, einer intendierten Vereinheitlichung des Unterrichts „steht damit eine Pluralität an Zugängen und Durchführungen gegenüber“ (ebd., S. 619). Die Lehrerschaft hat darüber hinaus weiteren Einfluss auf die Einführung von Innovationen, die sich wiederum auf Unterricht auswirken bzw. auswirken können, und gestaltet so durch ihre Mitsprachemöglichkeiten sowohl Unterricht als auch Schule als Organisation insgesamt mit (vgl. ebd., S. 619).

Schulleiterinnen und Schulleiter bewegen sich somit auf Meso- *und* Mikroebene: einerseits selbst kontrollierend agierend, andererseits jedoch aufgrund eines mehr oder weniger umfangreichen Deputats unterrichtend und damit umsetzend.

2.2.2 Veränderte und neue Aufgaben und Anforderungen für Schulleiterinnen und Schulleiter

Vor der Einführung neuer Steuerungsinstrumente und ihrer Wirkungsentfaltung war das Rollen- bzw. Aufgabenverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern ein eher beschränktes. Dieses traditionelle Verständnis spitzt Schratz wie folgt zu:

> „Eine gut funktionierenden Schule war bislang diejenige, die als bürokratische Organisationseinheit nach der Vorgabe übergeordneter Kenn- und Grenzwerte klaglos arbeitete. Als Schulleitung bewährte man sich vorwiegend, wer ein guter ‚Befehlsempfänger‘ und ‚-weitergeber‘ mit dem Ziel einer reibungslosen Verwaltung von Schule war. Die Rahmenbedingungen der zentral geleiteten Schule waren klar (d.i. hierarchisch) strukturiert und über den Verordnungsweg ‚von oben nach unten‘ reguliert“ (Schratz 1998, S. 160).

Im Hinblick auf Neue Steuerung und quasi als Kontrapunkt zu diesem Zitat stellt Bonsen fest:

> „In dem Maß, wie neue Steuerungsvorstellungen Raum greifen, verändert sich auch der Anspruch an Schulleitung und innerschulische Führung. Mit dem Begriff der Schulleitung wird also nicht ein neues Steuerungselement oder ein neuer Steuerungsakteur bezeichnet, vielmehr gilt es ein reformiertes Verständnis der Rolle und Funktion der Schulleitung im Gesamtzusammenhang neuer Steuerungsvorstellungen im Bildungswesen nachzuzeichnen“ (Bonsen 2016, S. 302).

Die veränderten Anforderungen an Schule gehen demnach mit veränderten Aufgaben für und Anforderungen an das schulische Führungspersonal, insbesondere Schulleiterinnen und Schulleiter, einher (vgl. zum Folgenden Bonsen 2016, S. 301ff.; Harazd/Gieske/Gerick 2011, S. 101ff.): In den letzten Jahren sind mehr Verwaltungsaufgaben hinzugekommen und die Rechenschaftslegung hat sich erhöht. Schulleiterinnen und Schulleiter sind in ganz unterschiedlichen Bereichen und Arbeitsfeldern gefordert. So sollen sie die schulische Verwaltungsarbeit samt Ressourcen strukturieren und organisieren, Unterrichtsentwicklung betreiben oder zusammen mit ihrem Kollegium die Erarbeitung und Umsetzung von Visionen und Zielen der Schule angehen (vgl. ebd., S. 101), um nur einige der zentralen Felder zu nennen.

2.2.3 Schulleitung als „Trias“ von Führung, Management und Steuerung

Buchen und Rolff (vgl. zum Folgenden Buchen/Rolff 2016, S. 3ff.) verstehen Schulleitung dabei als Trias bzw. Zusammenspiel von Führung, Management und Steuerung, wobei sie Führung als Leitkategorie betrachten (vgl. ebd., S. 3):

- *Leitung als Führung:* Im Hinblick auf die Leitkategorie Führung unterscheiden Buchen und Rolff personal-interaktive (bzw. direkte) und strukturell-systemische (bzw. indirekte) Führung (vgl. ebd., S. 3; Wunderer 2006, S. 5). Die strukturelle Führung (z. B. über Organigramme oder Geschäftsverteilungspläne) stellt dabei die notwendige Ergänzung der personal-interaktiven bzw. der personal-direkten Führung dar (z. B. auf einzelne Personen bezogene Anregungen, Auftragsvergaben oder Anweisungen).

  Die Problematik für den Schulbereich besteht nun darin, dass die Führung von Lehrpersonen eine große Herausforderung darstellt, da Leitungspersonen vom

Kollegium eher als Primus inter Pares angesehen werden und durch den vielfach vorherrschenden Beamtenstatus die Einfluss- bzw. Sanktionsmöglichkeiten seitens Leitungspersonen deutlich beschränkt sind (vgl. ebd., S. 3f.). Führung muss sich daher deutlich anders orientieren und sich hier eher auf Überzeugungskraft und Vorbild berufen denn auf Sanktion (vgl. ebd., S. 4). Durch den Einsatz von strategischen (z. B. Management-by-Techniken) und operativen Instrumenten (z. B. Mitarbeitergesprächen oder Zielvereinbarungen) soll sich die Wirksamkeit von Führung erhöhen (vgl. ebd., S. 4). Buchen und Rolff stellen zudem fest: „Personale Führung heißt in erster Linie, sich um die Qualität der Lehrkräfte zu kümmern“ (Buchen/Rolff 2016, S. 4).

Aufgrund der anspruchsvollen Tätigkeit und der Fülle der Aufgaben gilt verteilte Führung (bzw. distributed leadership) als eines der erfolgsversprechenden Führungskonzepte, welches sich als (Beziehungs-) Netzwerk von Personen, Strukturen und Kulturen darstellt, dennoch gilt der Schulleiter durch die Letzt- bzw. Gesamtverantwortung als Chef (vgl. Buchen/Rolff 2016, S. 5). Ein weiterer bzw. ergänzender Ansatz stellt die indirekte Führung (bzw. leading from behind) als Beispiel für strukturelle Führung dar, bei der der Schulleiter als „Innenarchitekt“ das Netzwerk beeinflusst und so z. B. Einfluss auf die Personalentwicklung nimmt (vgl. ebd., S. 6).

- *Leitung als Management:* Das Verständnis und Verhältnis von Führung und Management wird hinsichtlich Wissenschafts- und Praxisperspektive kontrovers diskutiert und gehandhabt (vgl. zum Folgenden Buchen/Rolff 2016, S. 6f.). Nach Buchen und Rolff überschneiden sich Führung und Management, gleichzeitig unterscheiden sie sich. Sie sehen Führung eher auf Personal bezogen (z. B. Personaleinstellung, -beurteilung und -entwicklung), Management hingegen eher auf Sachen (z. B. Betriebsleitung, Projekt-, Konflikt-, Gesundheits- oder Change-Management). Dies kann allerdings durchaus kritisch hinterfragt werden, da z. B. Konflikt- oder auch Change-Management insbesondere Führungshandeln erfordert und damit eher die sich überschneidenden Elemente überwiegen als die sich unterscheidenden. Auch beim Management sind häufig als Varianten entweder alle Leitungspersonen oder Lehrer- bzw. Personalrat beteiligt. Buchen und Rolff

bezeichnen dies als Co-Management (Buchen/Rolff 2016, S. 6f.). Als problematisch gilt hier häufig die Identifizierung von co-leitenden Personen (z. B. Abteilungs- oder Stufenleiter) mit ihrer Führungsrolle (vgl. ebd., S. 7).

- *Leitung als Steuerung:* Die dritte Dimension (vgl. zum Folgenden Buchen/Rolff 2016, S. 7), die Steuerung, wird von den Autoren in direkten Zusammenhang mit Schulentwicklung und dem Trend zur selbstständigen Schule bzw. erhöhter Gestaltungsautonomie gebracht. Für Schulleiterinnen und Schulleiter bringen diese Entwicklungen verstärkt Gestaltungs- und Steuerungsaufgaben mit sich.

2.3 Aktuelle Tendenzen in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg sind derzeit massive Veränderungen im Schulbereich im Gange, welche das gesamte Mehrebenensystem betreffen (vgl. in Ergänzung hierzu auch Kapitel 3). Derzeit ist eine Umstrukturierung der gesamten Bildungsadministration im Gange (vgl. zum Folgenden Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2017; Stricker 2017; Tarkian et al. 2019; Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung o. J.). Im Zuge dessen wurden zwei neue Institutionen gegründet. Das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) übt u. a. eine Monitoringfunktion aus. Als Kernaufgabe gilt der Aufbau eines strategischen Bildungsmonitorings (vgl. Tarkian et al. 2019, S. 61). Das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) in Baden-Württemberg zeichnet sich u. a. für die Personalentwicklung und die Führungskräftequalifizierung verantwortlich. Auch die Schulaufsicht erfährt massive Umstrukturierungsmaßnahmen und soll sich im Zuge dessen zukünftig auf ihre schulaufsichtlichen Aufgaben sowie die Steuerung der Unterrichtsversorgung fokussieren. Die datenbasierte Schulentwicklung wird weiter an Bedeutung zunehmen (vgl. Kapitel 2.1.3). Wie sich diese Veränderungen auf das Mehrebenensystem bzw. auf die Schnittstellen auswirken wird, z. B. zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Schulaufsicht, erscheint zum jetzigen Zeitpunkt noch völlig ungewiss. Erfolge oder Misserfolge bzw. erwünschte wie unerwünschten Entwicklungen dieser grundlegenden Veränderungen dürften sich erst im Verlauf der kommenden Jahre abzeichnen.

2.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 2

Abschließend erfolgt – wie auch bei den Kapiteln 3 bis 8 – eine Zusammenfassung und ein Zwischenfazit.

2.4.1 Zusammenfassung

Im Schulwesen hat sich in den vergangenen gut zwei Jahrzehnten ein ***neues Steuerungsmodell („Neue Steuerung“***) etabliert. ***Schulautonomie***, ***Verbetrieblichung der Einzelschule*** sowie ***Evidenzbasierung*** sind hier die wesentlichen Kennzeichen. Die handelnden Akteure innerhalb des Schulsystems gehören einem ***Mehrebenensystem*** (Makro-, Meso- und Mikroebene) an. Innerhalb dessen sind diese eingebunden und im Sinne von Gestaltungs- und Verantwortungsebenen aufeinander bezogen. Eine „Durchsteuerung“ von „oben“ nach „unten“ entspricht jedoch nicht den tatsächlich feststellbaren Handlungslogiken. Schulleiterinnen und Schulleiter befinden sich zwischen den Ebenen und agieren sowohl auf Meso- als auch auf Mikroebene, vielfältige und oft widersprüchliche Interessenlagen sind die Folge. Sie decken auch längst nicht mehr nur die reine Schulverwaltung ab. ***Schulleitungshandeln*** soll vielmehr innerhalb der ***„Trias“*** von ***Führung***, ***Management*** und ***Steuerung*** verortet sein. Für ***Baden-Württemberg*** lassen sich aktuell markante Veränderungen in der (Gesamt-) Steuerung des Schulsystems beobachten: Im Zuge der Gründung zweier neuen Institutionen werden derzeit tiefgreifende ***Umstrukturierungsmaßnahmen*** durchgeführt, die das gesamte Mehrebenensystem betreffen.

2.4.2 Zwischenfazit

Durch die „Neue Steuerung“ wurden die Aufgabenbereiche für Schulleiterinnen und Schulleiter immer vielfältiger. Die Komplexität nimmt zu, und die Ansprüche an Schulleitungshandeln innerhalb des Mehrebenensystems steigen weiter. In Baden-Württemberg ist mit Gründung zweier neuer Institute eine umfassende Neustrukturierung im Schulbereich in vollem Gange. Es stehen in den kommenden Jahren Änderungen bevor, die auch und gerade Schulleiterinnen und Schulleiter bzw. Schulleitungshandeln tangieren werden.

3 Schulleitung und Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg

Das zweite Kapitel ging auf die neue Steuerung innerhalb des Schulsystems und grundsätzliche Auswirkungen auf Schulleitung und Schulleitungshandeln ein. Im Anschluss daran thematisiert das dritte Kapitel die Rahmenbedingungen für Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg. Der Einblick in insbesondere gesetzliche Rahmenbedingungen eröffnet dieses Kapitel (vgl. Kapitel 3.1). Kapitel 3.2 widmet sich in Ergänzung daran den im Rahmen eines Forschungsprojekts identifizierten allgemeinen Aufgabenbereichen von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie deren Rechte und Pflichten. Im Kapitel 3.3 werden weitere allgemeine Rahmenbedingungen für das Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg thematisiert. Hierzu gehören u. a. das Anforderungs- und Kompetenzprofil oder das geplante Konzept zur Stärkung von Schuleiterinnen und Schulleitern. Das Kapitel schließt mit der Zusammenfassung und dem Zwischenfazit.

3.1 Grundlegende Rahmenbedingungen

Für Leiterinnen und Leiter von Schulen sind in besonderem Maße die (schul-) gesetzlichen Grundlagen konstitutiv, fungieren sie doch letztlich als der „verlängerte Arm“ der Makroebene vor Ort an der jeweiligen Einzelschule (vgl. Kapitel 2.2.1). Im ersten Teilkapitel wird daher ausgehend vom Grundgesetz (vgl. Kapitel 3.1.1) auf die gesetzlichen Grundlagen der Landesverfassung (vgl. Kapitel 3.1.2) und des Schulgesetzes Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 3.1.3) Bezug genommen. Das letzte Teilkapitel (vgl. Kapitel 3.1.4) widmet sich der Dienstordnung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Baden-Württemberg.

3.1.1 Grundgesetz

Das Grundgesetz enthält erste und gleichzeitig entscheidende Hinweise auf das Verhältnis von Schule und Staat. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die beiden zentralen Fundstellen:

Tabelle 4: Fundstellen zum Thema "Schulwesen" (Auswahl) im Grundgesetz

Fundstelle/Quelle	*Bemerkungen/Interpretation*
Artikel 7, Absatz 1: „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“ (Grundgesetz 2016, S. 7).	- keine weiteren Regelungen an dieser Stelle
Artikel 30: „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zuläßt“ (Grundgesetz 2016, S. 19).	- Verweis auf die Länderhoheit

Quelle: Eigene Darstellung

Im Grundgesetz ist somit die Aufsicht des Staates über das Schulwesen festgeschrieben, wobei dezidiert auf die Bildungshoheit der Länder verwiesen wird.

3.1.2 Landesverfassung Baden-Württemberg

Die jeweiligen Landesverfassungen konkretisieren demnach die Rechte und Pflichten auch im Hinblick auf das Schulwesen. In der hiesigen Landesverfassung widmen sich im ersten Hauptteil die Artikel 11 bis 22 dem Bereich Erziehung und Unterricht (vgl. Landesverfassung Baden-Württemberg, S. 79ff.). Hier ergeben sich folgende relevante Fundstellen (Auswahl):

Tabelle 5: Fundstellen zum Thema "Schulwesen" (Auswahl): Beispiel Landesverfassung Baden-Württemberg

Fundstelle/Quelle	*Bemerkungen/Interpretation*
Artikel 11, Absatz 1: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung“ (Landesverfassung Baden-Württemberg, S. 79).	- Hinweis auf die Forderung nach Chancengleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit
Artikel 11, Absatz 2: „Das öffentliche Schulwesen in nach diesem Grundsatz zu gestalten“ (Landesverfassung Baden-Württemberg, S. 79).	- Hinweis auf die Forderung nach Umsetzung an allen öffentlichen Schulen

Artikel 11, Absatz 3: „Staat, Gemeinden und Gemeindeverbände haben die erforderlichen Mittel, insbesondere auch Erziehungsbeihilfen, bereitzustellen“ (Landesverfassung Baden-Württemberg, S. 79).	- Verweis auf Finanzierungsaspekt des Schulwesens - Bedeutung der Gemeinden und Gemeindeverbände
Artikel 12, Absatz 2: „Verantwortliche Träger der Erziehung sind in ihren Bereichen die Eltern, der Staat, die Religionsgemeinschaften, die Gemeinden und die in ihren Bünden gegliederte Jugend“ (Landesverfassung Baden-Württemberg, S. 79).	- indirekter Hinweis auf Erziehungsverantwortung der Schulleitung als „Vertreter des Staates“ auf Mesoebene
Artikel 15, Absatz 3: „Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, muss bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens berücksichtigt werden“ (Landesverfassung Baden-Württemberg, S. 80).	- Hinweis auf Kooperation mit Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft
Artikel 17, Absatz 2: „Die Schulaufsicht wird durch fachmännisch vorgebildete, hauptamtlich tätige Beamte ausgeübt“ (Landesverfassung Baden-Württemberg, S. 80).	- Hinweis auf Qualifikation der den Schulleitern vorgesetzten Schulaufsichtsbeamten

Quelle: Eigene Darstellung

So ist im zweiten Absatz des Artikels 11 u. a. festgelegt, dass die Gestaltung des öffentlichen Schulwesens nach dem in Absatz 1 desselben Artikels umschriebenen Grundsatz der Chancengleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit auszurichten ist. In Artikel 11, Absatz 3, wird die Verantwortung der Mittelbereitstellung durch Staat, Gemeinden und Gemeindeverbände thematisiert. Im zweiten Absatz des Artikels 17 finden sich Aussagen zur Schulaufsicht, wonach deren fachmännische Vorbildung zwingend notwendig ist. Voraussetzung ist zudem deren Beamtenstatus. Auffällig ist, dass an dieser Stelle der gesetzlichen Vorgaben Schulleiterinnen und Schulleiter (noch) keine explizite Erwähnung finden.

3.1.3 Schulgesetz

In den jeweiligen Schulgesetzen der Länder wiederum konkretisieren sich die Inhalte und Vorgaben. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Fundstellen im Schulgesetz Baden-Württemberg, welche direkt die Leitung einer Schule betreffen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Fundstellen zum Thema "Schulleitung" (Auswahl): Beispiel Schulgesetz Baden-Württemberg

Fundstelle/Quelle	*Bemerkungen/Interpretation*
Paragraf 39, Absatz 1: „Für jede Schule ist ein Schulleiter zu bestellen, der zugleich Lehrer an der Schule ist“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 20).	- Trennung vom Amt der Schulleiterin/des Schulleiters und von der Funktion/Tätigkeit als Lehrkraft unscharf
Paragraf 39, Absatz 2 „Zum Schulleiter kann nur bestellt werden, wer die Befähigung zum Lehramt einer Schulart besitzt, die an der Schule besteht, und für die mit der Schulleitung verbundenen Aufgaben geeignet ist. An Gemeinschaftsschulen und Schulen besonderer Art kann zum Schulleiter bestellt werden, wer die Befähigung für das wissenschaftliche Lehramt einer der in §§ 5 bis 8 oder in § 15 genannten Schularten besitzt“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 20).	- fehlende Befähigung zum Lehramt für eine bestimmte Schulart kann trotz Eignung für Schulleitungsamt zum Ausschluss führen
Paragraf 39, Absatz 3: „Der Schulleiter wird von der Schulaufsichtsbehörde in sein Amt eingeführt“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 20).	- Vorgang bezieht sich lediglich auf die Überreichung der Ernennungsurkunde, i. d. R. im Rahmen eines Festaktes
Paragraf 39, Absatz 4: „Bis zur ordnungsmäßigen Wiederbesetzung einer freigewordenen Schulleiterstelle kann die Schulaufsichtsbehörde einen beauftragten Schulleiter bestellen. Die Stelle soll innerhalb von sechs Monaten wiederbesetzt werden“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 20).	- Möglichkeit einer schnellen Besetzung des Amtes ist gegeben - Ziel einer schnellen Wiederbesetzung formuliert
Paragraf 40: „Mitwirkung der Schulkonferenz und des Schulträgers bei der Besetzung der Schulleiterstelle“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 20f.).	- Hinweis u. a. auf Beteiligung bzw. Beteiligungsrechten von Schulkonferenz und des Schulträgers im Rahmen des Auswahl- bzw. Besetzungsverfahrens
Paragraf 41, Absatz 1: „Der Schulleiter ist Vorsitzender der Gesamtlehrerkonferenz. Er leitet und verwaltet die Schule und ist, unterstützt von der Gesamtlehrerkonferenz, verantwortlich für die Besorgung aller Angelegenheiten der Schule und für eine geordnete und sachgemäße Schularbeit, soweit nicht auf Grund dieses Gesetzes etwas anderes bestimmt ist. Insbesondere obliegen ihm • die Aufnahme und die Entlassung der Schüler, die Sorge für die Erfüllung der Schulpflicht, die Verteilung der Lehraufträge sowie die Aufstellung der Stunden- und Aufsichtspläne, • die Anordnung von Vertretungen, • die Vertretung der Schule nach außen und die Pflege ihrer Beziehungen zu Elternhaus, Kirchen, Berufsausbildungsstätte, Einrichtungen der Jugendhilfe und Öffentlichkeit, • die Aufsicht über die Schulanlage und das Schulgebäude, die Ausübung des Hausrechts und die Verwaltung und Pflege der der Schule überlassenen Gegenstände; dabei sind die Anordnungen des Schulträgers, die nicht in den inneren Schulbetrieb eingreifen	- Hinweis für allumfassende Tätigkeit; - Konkretisierungen beziehen sich eher auf Verwaltung und Organisation sowie Vertretung nach außen und Kooperation als auf weitere Fragen des Schulmanagements und der Schulentwicklung

dürfen, für den Schulleiter verbindlich“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 21).	
Paragraf 41, Absatz 2: „Der Schulleiter ist in Erfüllung seiner Aufgaben weisungsberechtigt gegenüber den Lehrern seiner Schule. Er ist verantwortlich für die Einhaltung der Bildungs- und Lehrpläne und der für die Notengebung allgemein geltenden Grundsätze sowie ermächtigt, Unterrichtsbesuche vorzunehmen und dienstliche Beurteilungen über die Lehrer der Schule für die Schulaufsichtsbehörde abzugeben“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 21f.).	- Hinweis auf Weisungsbefugnis gegenüber Lehrkräften der Schule - Verantwortung der Schulleiterin/des Schulleiters für Umsetzung der Bildungs- und Lehrpläne und der Notengebung - Hinweis auf Dienstvorgesetztenfunktion der Schulleiterin/des Schulleiters
Paragraf 41, Absatz 3: „Für den Schulträger führt der Schulleiter die unmittelbare Aufsicht über die an der Schule tätigen, nicht im Dienst des Landes stehenden Bediensteten; er hat ihnen gegenüber die aus der Verantwortung für einen geordneten Schulbetrieb sich ergebende Weisungsbefugnis“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 22).	- Hinweis auf Weisungsbefugnis gegenüber z. B. nicht-lehrendem Personal
Paragraf 41, Absatz 4: „Nähere Vorschriften erläßt das Kultusministerium durch Dienstordnung für die Schulleiter“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 22).	- Hinweis auf Detailinformationen im Rahmen der Dienstordnung für Schulleiterinnen und Schulleiter

Quelle: Eigene Darstellung

3.1.4 Dienstordnung für Schulleiterinnen und Schulleiter

Angesichts der zahlreichen Aufgabenbereiche, die aus den aufgeführten gesetzlichen Grundlagen resultieren, könnte man das Vorhandensein einer Dienstordnung für Schulleiterinnen und Schulleiter vermuten. Im Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg wird im Paragraf 41 auf die Dienstordnung für die Schulleiterinnen und Schulleiter zwar verwiesen (vgl. Schulgesetz Baden-Württemberg, S. 22). Eine solche Dienstordnung liegt jedoch realiter nicht vor. Hierauf hat auch der Rechnungshof (vgl. Rechnungshof 2014) in seiner beratenden Äußerung von 2014 an mehreren Stellen Bezug genommen. In dieser wird das Verhältnis zwischen schulgesetzlichen Ausführungen und tatsächlicher Situation verdeutlicht. In deren Schlussbetrachtung ist formuliert:

> „Der Rechnungshof hat keine ‚Empfehlung‘ ausgesprochen, eine Dienstordnung zu erlassen. Die ‚Empfehlung‘ ist vielmehr ein ‚Auftrag‘ des Schulgesetzes, den das Kultusministerium bisher nicht umgesetzt hat. Wenn das Ministerium die Auffassung vertritt, dass eine Dienstordnung kontraproduktiv sei, muss es eine Änderung des Schulgesetzes initiieren“ (Rechnungshof 2014, S. 74).

Relevant an dieser Stelle erscheinen die innerhalb der beratenden Äußerung des Rechnungshofs wiedergegebenen Inhalte der Begründung durch das zuständige Ministerium. Diese Ausführungen versuchen, dessen Position gleichsam begründend zu unterstreichen. Sie werden auszugsweise wiedergegeben:

> „Zwischen den Wünschen der Schulleiterinnen nach mehr Kompetenzen und Befugnissen im Personalbereich und der Klage, zu viele Aufgaben zu haben, bestünde eine logische Diskrepanz. Es bestehe die Gefahr, dass eine noch höhere Eigenständigkeit der Schulen und noch mehr Entscheidungsbefugnisse für Schulleitungen die Situation der Schulleitungen, insbesondere kleinerer Schulen, noch mehr verschärfen werde. Denn damit kämen noch mehr Verwaltungsaufgaben und eine zeitlich höhere Belastung auf die Schulen zu“ (Rechnungshof 2014, S. 70).

> „Die Empfehlung, eine Dienstordnung für Schulleitungen zu erlassen, würde am eigentlichen Problem vorbeigehen und nicht zu einer Entlastung der Schulleitungen beitragen. Eine weitere Regelung erscheine nicht notwendig und wäre in Anbetracht der bestehenden Regelungsdichte eher kontraproduktiv. Den Schulleitungen und Lehrkräften werde heute schon für die tägliche Arbeit eine umfangreiche Liste von Formularen zur Verfügung gestellt, die ständig aktualisiert werde, allerdings noch besser bekannt gemacht werden sollte“ (Rechnungshof 2014, S. 72).

Das Ministerium scheint an dieser Stelle einen durchaus realistischen Blick auf die Dinge zu haben. Der als „logische Diskrepanz“ (Rechnungshof 2014, S. 70) bezeichnete Umstand, als Schulleiterin bzw. Schulleiter mehr Kompetenzen einzufordern und gleichzeitig die damit zusammenhängenden Aufgaben und Anforderungen gleichsam auszublenden, könnte eine gewisse Symptomatik vonseiten der Forderungen von Schulleiterinnen und Schulleitern innewohnen. Dies wird durch die nachfolgenden Ausführungen zu ausgewählten Inhalten eines Forschungsprojekts zu Rechten und Pflichten von Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Kapitel 3.2) und nochmals im weiteren Verlauf dieser Arbeit im Zuge der Untersuchungsergebnisse (vgl. Kapitel 9) unterstrichen.

3.2 Rechte und Pflichten von Schulleiterinnen und Schulleitern aus schulrechtlicher Perspektive: Ergebnisse eines Teilprojekts der SHaRP-Studie

Dieses Kapitel widmet sich Teilergebnisse des DIPF-Forschungsprojektes „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten“ (SHaRP). Im Zuge dieses Projekts wurde u. a. untersucht, unter welchen Rahmenbedingungen Schulleitungshandeln über die theorie- und professionsbasierte Perspektive hinausgehend aus rechtlicher Sicht stattfindet (vgl. Brauckmann 2014, S. 11) bzw. welche Rechte und Pflichten

Schulleiterinnen und Schulleiter haben (vgl. Brauckmann 2016, S. 243ff.). Auf Basis einer systematischen Auswertung – einer qualitativen Inhaltsanalyse – konnten so Tätigkeitskategorien von Schulleiterinnen und Schulleitern erstellt und unter Berücksichtigung klassischer und neuer Aufgaben fünf Aufgabenbereichen zugeordnet und genauer beschrieben werden (vgl. Avenarius/Füssel 2010; Brauckmann 2016: S. 241 ff.). Die Situation in Baden-Württemberg war zwar nicht Bestandteil dieser Analyse – in das Teilprojekt waren exemplarisch Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen eingebunden (vgl. Brauckmann 2016, S. 241). Jedoch stellt Brauckmann mit Blick auf die Zielstellung des Teilprojekts fest, dass es dafür keiner flächendeckenden Erfassung der schulrechtlichen Bestimmungen in den Ländern bedürfe (vgl. ebd., S. 241). Aufgrund des Beispiel gebenden Charakters der Ergebnisse kann somit davon ausgegangen werden, dass die untersuchten Aufgabenbereiche und die dahinter liegenden Aufgaben auch für die Situation der Schulleiterinnen und Schulleiter hierzulande repräsentativ sind und für die vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 9.2) bedenkenlos herangezogen werden können.

3.2.1 Aufgabenbereiche

Nachfolgende Übersichtstabelle (vgl. Tabelle 7) zeigt die Aufgabenbereiche und die dahinter liegenden Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern. Diese wurden im Zuge der SHaRP-Studie unter Berücksichtigung klassischer und neuer Aufgabenbereiche identifiziert (vgl. Avenarius/Füssel 2010; Brauckmann 2016, S. 241). Es können somit fünf Aufgabenbereiche identifiziert werden, in denen wiederum jeweils teils höchst unterschiedliche Themen und Aufgaben verortet sind. So gehören zum Aufgabenbereich „Unterricht und pädagogische Innovation“ die Erteilung eigenen Unterrichts durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter, aber auch Kontrolle der Vorschriften, Unterrichtsentwicklung oder die Durchführung von Selbstevaluationen. Der Bereich Personalführung und Organisationsentwicklung umfasst neben der Erstellung dienstlicher Beurteilungen die Durchführung von Personalgesprächen, das Fortbildungsmanagement oder die Zusammenarbeit mit den Konferenzen der Lehrkräfte. Diese Aufgabenbereiche sind, was deren Umfang betrifft, wiederum teilweise stark von der Schulart und -größe abhängig (z. B. Unterricht, dienstliche Beurteilungen).

Tabelle 7: Aufgabenbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern

A: Unterricht und pädagogische Innovation
→ 1.1 Eigener Unterricht
→ 1.2 Hospitation, Beratung und Unterstützung der Lehrkräfte
→ 1.3 Kontrolle, insbesondere der Rechts- und Verwaltungsvorschriften
→ 1.4 Weiterentwicklung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit
→ 1.5 Schulprogrammarbeit
→ 1.6 Interne Evaluation
B: Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern
→ 2.1 Information, Beratung und Beteiligung der Schülerinnen und Schüler
→ 2.2 Information, Beratung und Beteiligung der Eltern
→ 2.3 Schulkonferenz/Schulforum
C: Personalführung und Organisationsentwicklung
→ 3.1 Dienstrechtliche Befugnisse generell
→ 3.2 Personalauswahl
→ 3.3 Personalgespräche
→ 3.4 Dienstliche Beurteilungen
→ 3.5 Beförderungen
→ 3.6 Disziplinarmaßnahmen
→ 3.7 Planung und Durchführung von Fortbildung
→ 3.8 Zusammenarbeit in der Schulleitung
→ 3.9 Zusammenarbeit mit den Konferenzen der Lehrkräfte
D: Verwaltungs- und Organisationsaufgaben
→ 4.1 Stellen und Personalmittel
→ 4.2 Sachmittel
→ 4.3 Zuwendungen Dritter
→ 4.4 Rechenschaftslegung, Statistiken
→ 4.5 Stundenplan und Einsatz der Lehrkräfte
E: Vertretung der Schule nach außen
→ 5.1 Außenvertretung generell
→ 5.2 Zusammenarbeit mit anderen Schulen
→ 5.3 Zusammenarbeit mit dem Schulträger/Schulaufwandsträger
→ 5.4 Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbehörden
→ 5.5 Öffnung der Schule, Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Organisationen
→ 5.6 Teilnahme an Sitzungen von Gremien auf kommunaler Ebene
→ 5.7 Öffentlichkeitsarbeit

Quelle: in Anlehnung an Brauckmann 2016, S. 241f.

3.2.2 Rechte und Pflichten

Die auf Basis der Ergebnisse der SHaRP-Studie identifizierten Rechte und Pflichten von Schulleiterinnen und Schulleitern werden nachfolgend überblicksartig beschrieben. Eine Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik bieten sich die weiterführenden Ausführungen von Hanßen (Hanßen 2011; Hanßen 2012; Hanßen 2013) an.

Führungsverantwortung und Beteiligung an schulischen Entwicklungen (Aufgabenbereich 1)

Brauckmann (vgl. zum Folgenden Brauckmann 2016, S. 243ff.) verweist zunächst auf eine Unschärfe der Begrifflichkeiten, z. B. bei der mitunter nicht eindeutigen Abgrenzung von „Schulleitung“ und „Schulleiter“. Des Weiteren fehle eine Standardisierung des Begriffs „Führungsfunktion“, die Ausstattung der Schulen mit Funktionsstellen sei nicht miteinander zu vergleichen, zudem existierten keine einheitlichen Amtsbezeichnungen (vgl. ebd., S. 243). Im Hinblick auf die Zusammenarbeit in der Schulleitung gebe es in den Ländern unterschiedlich verbindliche Vorgaben. In der Regel halten Schulleiterinnen und Schulleiter im Amt selbst Unterricht, allerdings ist die Unterrichtsverpflichtung je nach Schulart unterschiedlich umfangreich (vgl. ebd., S. 244). So weist Brauckmann darauf hin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in Hamburg selbst über ihren Unterrichtsumfang entscheiden können (vgl. ebd., S. 244). Die Rechte und Pflichten bezüglich unterrichtsbezogener Führung (vgl. zum Folgenden Brauckmann 2016, S. 144ff.) unterscheiden sich ebenfalls deutlich. Sie reichen von allgemeinen Verantwortlichkeiten im Bereich Qualitätsentwicklung und -sicherung bis hin zur Verpflichtung, Hospitationen durchzuführen sowie Beratung und Unterstützung zu gewährleisten. Unbenommen dieser Unterschiede liegt jedoch die schulgesetzlich verankerte Gesamtverantwortung für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags in den Ländern jeweils bei den Schulleiterinnen und Schulleitern. Rechenschaftslegung, etwa im Rahmen von Schulstatistiken als „traditionelle[e] Aufgabe der Schulen und damit des Schulleiters“ (Brauckmann 2016, S. 245), ist Teil der Schulleitungsarbeit in allen untersuchten Ländern. Diese wird wie auch die Schulprogrammarbeit dabei in allen untersuchten Ländern in Zusammenhang mit der internen Evaluation gebracht (vgl. Brauckmann 2016, S. 245).

Schüler- und elternbezogene Arbeit (Aufgabenbereich 2)

Dieser Aufgabenbereich (vgl. zum Folgenden Brauckmann 2016, S. 245) sieht Informations- und Beratungspflichten in allen untersuchten Bundesländern durch die Schulleiterinnen und Schulleiter vor. Elternrechte bezüglich Information, Beratung und Beteiligung sind in den jeweiligen Schulgesetzen verankert. Brauckmann weist darauf hin, dass in Hessen die Rechte des Schulelternbeirats stärker ausgeprägt sind als in den anderen untersuchten Ländern (vgl. Brauckmann 2016, S. 245).

Personalführung/-entwicklung (Aufgabenbereich 3)

Im Bereich der Personalentwicklung (vgl. zum Folgenden Brauckmann 2016, S. 245f.) ist zu erkennen, dass in den vergangenen Jahrzehnten Entscheidungen bzw. Entscheidungs- oder Beteiligungsrechte zunehmend – wenngleich eher zögerlich – auf die Ebene der Einzelschule und damit auf die Schulleiterin bzw. den Schulleiter übertragen wurden, etwa im Rahmen schulbezogener Verfahren. Im Hinblick auf die Fortbildung der Lehrkräfte hat die Schulleiterin bzw. der Schulleiter u. a. die Aufgabe, auf die Einhaltung deren Fortbildungspflicht zu achten. Das Weisungsrecht gegenüber den Lehrkräften ist in den untersuchten Ländern unterschiedlich ausgeprägt. Dienstrechtliche Befugnisse und Disziplinarmaßnahmen liegen überwiegen bzw. grundsätzlich im Aufgabenbereich der Dienstbehörde, dienstliche Beurteilungen hingegen werden in den untersuchten Ländern überwiegend von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter erstellt (vgl. Brauckmann 2016, S. 246).

Mittelbewirtschaftung (Aufgabenbereich 4)

Erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten für die Schulen und damit die Schulleiterinnen und Schulleiter ergeben sich durch eine erhöhte Eigenständigkeit im Bereich des Haushalts bzw. der Mittelbewirtschaftung (vgl. zum Folgenden Brauckmann 2016, S. 247f.), etwa im Rahmen der Budgetierung von Personal- und Sachmitteln (vgl. Hanßen 2005). In Bezug auf Personalmittel gibt es größere Unterschiede zwischen den untersuchten Ländern, die Bewirtschaftung der Sachmittel ist zumindest innerhalb der vier untersuchten Flächenländer vergleichbar (vgl. Brauckmann 2016, S. 247). Zudem haben Schulen in allen sechs Ländern die Möglichkeit, zur Aufgabenerfüllung Zuwendungen Dritter

entgegenzunehmen, sofern sie mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag vereinbar sind (vgl. Avenarius/Füssel 2010; Brauckmann 2016).

Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (Aufgabenbereich 4)

Gewissermaßen als „kleinsten gemeinsamen Nenner“ konnte in den untersuchten Ländern die Verantwortung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters für einen geordneten Schulbetrieb (Stundenpläne, Einsatz der Lehrkräfte, Organisation der Vertretungspläne) identifiziert werden (vgl. Brauckmann 2016, S. 248).

Vertretung der Schule nach außen (Aufgabenbereich 5)

Ausnahmslos ist in den untersuchten Ländern die Schulleiterin bzw. der Schulleiter für die Vertretung der Schule nach außen zuständig, die Bindung an Voten schulischer Gremien ist dabei unterschiedlich ausgeprägt, und aus der Pflicht für die Außenvertretung wird zudem die Aufgabe des Schulleiters für Öffentlichkeitsarbeit abgeleitet (vgl. Brauckmann 2016, S. 248). Auch die Zusammenarbeit mit anderen Schulen fällt in allen untersuchten Ländern in den Verantwortungsbereich der Schulleiterin bzw. des Schulleiters (vgl. ebd., S. 248).

Die Zusammenstellung vermittelt einen Eindruck über die Fülle an Aufgaben in den unterschiedlichen Aufgabenbereichen von Schulleiterinnen und Schulleitern. Für eine Einschätzung innerhalb der Gesamtthematik ist dieser erfolgte kurze Abriss der fünf Aufgabenbereiche daher hilfreich.

3.3 Allgemeine Rahmenbedingungen für das Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg

Das folgende Teilkapitel führt in Ergänzung zu den bisher erwähnten Tendenzen (vgl. Kapitel 2.3) die Rahmenbedingungen für Schulleitung bzw. Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg weiter aus. Dabei wird auf das Anforderungsprofil und die Kompetenzbeschreibungen (Kapitel 3.3.1), das Auswahlverfahren bzw. Schulleiterbesetzungsverfahren (Kapitel 3.3.2) sowie die Qualifizierung und Fortbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern eingegangen (Kapitel 3.3.3). Auch wird mit dem in Aussicht gestellten

Konzept zur Stärkung der Schulleitungen (Kapitel 3.3.4) nochmals auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen in Baden-Württemberg explizit Bezug genommen.

3.3.1 Anforderungsprofil und Kompetenzbeschreibungen

Anforderungsprofil

Mit dem Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. zum Folgenden Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012a; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016) wurde 2012 ein landesweit einheitliches und transparentes Anforderungsprofil vorgestellt. Als Ziele des Anforderungsprofils formuliert das Ministerium die Herstellung von Transparenz über generelle Anforderungen an Schulleiterinnen und Schulleiter, die Anregung von Selbstreflexion bei an Schulleitungsaufgaben Interessierten sowie bei Schulleiterinnen und Schulleitern, die Bildung einer Grundlage für eine gezielte Personalentwicklung sowie die Referenz bei der Personalauswahl (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 3).

In den Vorbemerkungen des Ministeriums zum Anforderungsprofil wird auf wichtige Aspekte zur „Leseart“ des Anforderungsprofils hingewiesen: Als Profil hat es u. a. generellen Anforderungscharakter, und aufgrund der abstrakten Formulierung bedarf es einer Konkretisierung im Hinblick auf die Einzelschule (vgl. ebd., S. 3). Ebenso wird herausgestellt, dass „die Passung des individuellen Kompetenzprofils zum spezifischen Anforderungsprofil der konkreten Schule zu berücksichtigen [ist]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 3) oder eine Erwartungshaltung, „eine Schulleiterin/ein Schulleiter [müsse] über alle im Anforderungsprofil genannten Kompetenzen in höchstem Maße verfügen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 3), nicht intendiert ist. Schließlich wird dem Anforderungsprofil ein unterstützender Charakter zugesprochen, indem es in der Personalentwicklung und -auswahl genutzt werden und z. B. für die Herausarbeitung individueller Stärkenprofile herangezogen werden kann (vgl. ebd., S. 3f.).

Der Rechnungshof merkt in seiner Denkschrift von 2014 ausdrücklich an, dass das 2012 für die Führungskräfteentwicklung veröffentlichte einheitliche Anforderungsprofil als Zielgruppe interessierte Lehrkräfte informieren bzw. ansprechen soll und als

Personalentwicklungsinstrument keine konkrete Handlungsanleitung für Schulleitungen darstellt (vgl. Rechnungshof 2014, S. 19).

Im Zentrum des Anforderungsprofils Schulleiterinnen und Schulleiter stehen die Handlungsfelder, Tätigkeiten und Kompetenzen (vgl. zum Folgenden Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 12ff.; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 5ff.). Die Handlungsfelder beziehen sich dabei auf die Bereiche Lehren und Lernen, Personal, Schule als Organisation und schulische Kooperationspartner. Die Tätigkeiten sind zwar ebenfalls exemplarisch umrissen, so etwa ‚steuern, initiieren, motivieren, innovieren' oder ‚kooperieren, delegieren, instruieren'. Jedoch sind sie im Sinne einer offenen Liste zu verstehen und jeweils zu konkretisieren:

> „Die Art einer Tätigkeit und welche Kompetenzen erforderlich sind, hängt vom konkreten Handlungsfeld ab […]. Auf eine weitere Erläuterung zu den einzelnen Tätigkeiten wird verzichtet: Sie sind kontextabhängig" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 7).

Den drei Dimensionen von Kompetenzen – Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz – vorangestellt ist die Führungskompetenz, welche wie folgt gefasst wird:

> „Führungskompetenz umfasst die Summe aller Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die erforderlich sind, um eine Schule erfolgreich zu leiten" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 19).

Kompetenzbeschreibungen

Die bereits im Rahmen des Anforderungsprofils benannten Kompetenzen werden des Weiteren anhand separater Kompetenzbeschreibungen konkretisiert (vgl. zum Folgenden Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018a). *Sachkompetenz* beinhaltet demnach Fachkompetenz, Normenkompetenz, Bildungskompetenz, Managementkompetenz, Systemkompetenz, Diversitätskompetenz und Arbeitsmethodenkompetenz. *Sozialkompetenz* umfasst Kommunikations-, Konflikt- und Kritikkompetenz, Innovations- und Veränderungskompetenz, Motivationskompetenz, Teamkompetenz, Rollenkompetenz, Diversitätskompetenz, Integrationskompetenz sowie Repräsentationskompetenz. Relevant erscheint auch das zugrunde liegende Verständnis im Hinblick auf den Kompetenzbegriff, welches zudem auf die Situationsbezogenheit von Kompetenzen in der Schulleitertätigkeit hinweist:

> „Bewusst wird auf eine enge und starre Definition der Kompetenzen verzichtet, vielmehr verdeutlichen die Beschreibungen zentrale Aspekte der Kompetenzen, die für das Handeln einer Schulleiterin / eines Schulleiters von großer Bedeutung sind. Situative Konkretisierungen sind dadurch möglich. Die Einzelkompetenzen stehen in unterschiedlichen Wechselwirkungen miteinander. Diese Wechselwirkungen sind gekennzeichnet z. B. durch Komplementarität, durch Überschneidungen oder auch durch ein Spannungsfeld“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018a, S. 3).

Sowohl das Anforderungsprofil als auch die ergänzenden Kompetenzbeschreibungen sind umfassend und gleichsam vage sowie offen verfasst. Letztlich zeigt sich durch die Situation vor Ort an der Einzelschule mit ihren Spezifika, ob den Anforderungen genüge getan werden kann und ob die dafür notwendigen Kompetenzen vorhanden sind. Diese Überlegungen verweisen direkt auf die Bedeutung der These zur Person-Funktion-Kontext-Passung, die Bestandteil der Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung ist (vgl. Kapitel 8).

3.3.2 Schulleiterbesetzungsverfahren

Das aktuelle Schulleiterbesetzungsverfahren (vgl. zum Folgenden Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2014; Regierungspräsidium Stuttgart o. J.; Rugart 2017) wurde zum Schuljahr 2014/2015 eingeführt. Das Verfahren dient dazu, „die Person zu finden, die für die Leitung der in der Ausschreibung konkret benannten Schule am besten geeignet ist“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2014, S. 3) und wartete mit Neuerungen auf. So sind beispielsweise neben der Schulverwaltung die Schulkonferenz und der Schulträger im Rahmen des Auswahl- bzw. Überprüfungsverfahrens beteiligt. Als zentrale rechtliche Grundlagen des Verfahrens sind der Paragraf 40 des Schulgesetzes und die Verwaltungsvorschrift „Besetzung von Funktionsstellen und Überprüfung von Funktionsstellenbewerberinnen und -bewerbern im schulischen Bereich zu nennen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2014, S. 6). Als weitere zentrale rechtliche Grundlagen des Überprüfungsverfahrens werden die Anlassbeurteilung sowie weitere Überprüfungsmaßnahmen (Unterrichtsanalyse mit Beratung, Bewerbergespräch als strukturiertes Interview, mediengestützte Präsentation eines Sachverhalts sowie Bearbeitung einer schwierigen schulischen Alltagssituation aufgeführt (vgl. ebd., S. 8f.). Damit werden insgesamt nur wenige Punkte explizit berücksichtigt, die im Sinne der

Aufgabenbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern von Bedeutung sind und deren eigentlichen Tätigkeiten ausmachen sollten (vgl. Kapitel 3.2).

3.3.3 Qualifizierung und Fortbildung

Die Qualifizierung von Schulleitern (vgl. zum Folgenden Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg o. J.) sieht ein bedarfsorientiertes Angebot für Schulleiterinnen und Schulleiter vor. Die Einführungsfortbildung stellt ein Pflichtprogramm für neu bestellte Schulleiterinnen und Schulleiter dar. Es umfasst in Baden-Württemberg 15 Tage (vgl. Tulowitzki et al. 2019, S. 157) und befindet sich in zeitlicher Hinsicht im Bundesvergleich somit deutlich unter dem Durchschnitt von 19,9 Tagen (vgl. ebd., S. 157). Die einzelnen Bausteine bestehen aus obligatorischen Seminaren und Wahlpflichtseminaren zu unterschiedlichen Themenbereichen. Die Veranstaltungen sind innerhalb von zwei Jahren zu belegen. Durch die Wahlmöglichkeit können so Schwerpunkte gelegt werden. Andererseits ist es auch denkbar, dass im Rahmen dieses Pflichtprogramms relevante Arbeitsbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern nicht abgedeckt werden. Neben diesem Pflichtprogramm gibt es ein Angebot an berufsbegleitenden Führungsfortbildungen. Diese werden innerhalb vier Handlungsfeldern (Lernen und Lehren, Personal, Schule als Organisation, Schulische Kooperationspartner) verortet. Die Angebote werden in einem modularen Aufbau bedarfsorientiert zur Wahl gestellt. Somit soll unter anderem auch eine langfristige persönliche Fortbildungsplanung ermöglicht werden. Diese schließt die Möglichkeit ein, im Laufe der Zeit das persönliche Wissens- und Kompetenzportfolio zu erweitern. Des Weiteren werden so genannte Abrufkurse bzw. "Wunschkurse" für Schulleiterinnen und Schulleiter in Aussicht gestellt. Bei diesem Angebot haben diese die Möglichkeit, einen zweieinhalbtägigen Akademiekurs (bei einer Gruppe von mindestens 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmer) nach ihren Bedürfnissen und zum Zwecke der weiteren beruflichen Qualifikation im Blick auf Führungsaufgaben abzurufen. Die vier Regierungspräsidien bieten schließlich zudem Coaching-Seminare für die schulischen Führungskräfte an. In deren Rahmen werden Fragestellungen behandelt, die die berufliche Aufgabe einerseits sowie Rolle und Persönlichkeit andererseits betreffen.

3.3.4 Konzept zur Stärkung der Schulleitungen

Für Baden-Württemberg sind Maßnahmen für die Stärkung von Schulleitungen vorgesehen, die in der Ausarbeitung eines entsprechenden Konzepts mündeten. In einer Pressemitteilung vom September 2018 (vgl. zum Folgenden Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2018b) präsentierte das Ministerium das Konzept zur Stärkung von Schulleitungen der Öffentlichkeit. Dieses sieht insbesondere Verbesserungen der Rahmenbedingungen für Schulleiterinnen und Schulleiter vor. Unter Prüfung verschiedener Fragestellungen, z. B. Besoldung, Unterstützung, realistischer Bemessung der Leitungszeit und angemessener Vorbereitung auf die Schulleitungstätigkeit (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2018, S. 1), wurde ein Maßnahmenpaket erarbeitet, welches nach Kabinettsbeschluss für den Doppelhaushalt 2020/21 angemeldet werden soll. Bestandteile des Konzepts sind

> „[…] eine bessere Besoldung, ein Ausbau der Assistenzsysteme, die Einführung einer Zulage für kommissarische Schulleitungen, eine Erhöhung der Leitungszeit, eine Entlastung durch Verwaltungsassistenzen (gemeinsam mit dem Schulträger) sowie der Ausbau und die Weiterentwicklung der Fortbildungs- und Beratungsangebote“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2018, S. 2).

Die Umsetzung des Konzepts wird in zwei Stufen angestrebt, teilweise jedoch vorbehaltlich einer Entspannung bei der Lehrerversorgung (vgl. ebd., S. 2). In einer ersten Stufe (vgl. zum Folgenden Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2018, S. 2) ist geplant, die Besoldung von Schulleitungen an Grundschulen, Hauptschulen, Werkrealschulen sowie Grund-/Hauptschulen und Grund-/Werkrealschulen anzuheben, die pädagogischen Assistenzsysteme für Schulleitungen auszubauen und die Fortbildungs- und Beratungsangebote auszubauen sowie weiterzuentwickeln. Eine zweite Stufe sieht (vorbehaltlich einer besseren Unterrichtsversorgung) vor, die Leitungszeit zu erhöhen sowie die Schulverwaltungsassistenz für große Schulen auszuweiten. Daneben ist auch die Einführung einer Zulage für kommissarische Schulleitungen geplant. Des Weiteren ist beabsichtigt, Vakanzen in Schulleitungspositionen nach Möglichkeit zu vermeiden und Schulleitungsstellenbesetzungen zukünftig schneller neu zu besetzen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2018, S. 4). Vonseiten der Verbände wird dieses Konzept angesichts einer nur schrittweisen Umsetzung und Unwägbarkeiten bei der Finanzierung jedoch teilweise kritisch betrachtet (vgl. hierzu Lederle 2019, 3f.).

3.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 3

3.4.1 Zusammenfassung

Als ***grundlegende Rahmenbedingungen*** für Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Schulleitungshandeln können die (schul-) gesetzlichen Grundlagen identifiziert werden. Ausgehend vom ***Grundgesetz***, konkretisieren sich diese über die ***Landesverfassung Baden-Württemberg*** und das hiesige ***Schulgesetz***. Während aus der Landesverfassung Vorgaben für Schulleiterinnen und Schulleiter nur indirekt abgeleitet werden können, finden sich mehrere relevante Fundstellen im Schulgesetz. Die im Schulgesetz erwähnte ***Dienstordnung*** für Schulleiterinnen und Schulleiter existiert realiter allerdings nicht.

Auf Basis einer repräsentativen Analyse konnten im Rahmen der ***SHaRP-Studie*** (Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten) ***fünf Aufgabenbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern*** (Unterricht und pädagogische Innovation, Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, Personalführung und Organisationsentwicklung, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, Vertretung der Schule nach außen) identifiziert werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind in den Grundzügen neben den untersuchten Ländern auch für Baden-Württemberg anwendbar.

Als ***weitere Rahmenbedingungen*** für Schulleitungshandeln in Baden-Württemberg sind das ***Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter*** sowie die dazugehörigen ***Kompetenzbeschreibungen*** zu nennen. Letztere sind bewusst allgemein gehalten, was sie im Gesamteindruck relativ umfassend und gleichzeitig vage erscheinen lässt. Das seit 2014 gültige, gesamte ***Schulleiterbesetzungsverfahren*** berücksichtigt verhältnismäßig wenig Punkte, die im Sinne der gewünschten bzw. geforderten Aufgabenbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern von Bedeutung sind.

In Baden-Württemberg gibt es eine ***Qualifizierung und Fortbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter***, die nach der Bestellung für das Amt der Schulleitung stattfindet und insgesamt 15 Tage umfasst. Daneben gibt es weitere Angebote, z. B. berufsbegleitende Führungsfortbildungen. In Baden-Württemberg wurde 2018 vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg ein ***Konzept zur Stärkung der Schulleitungen*** vorgestellt. Eine Umsetzung des Konzepts wird – teilweise vorbehaltlich einer

Entspannung bei der Lehrerversorgung – in zwei Stufen angestrebt. U. a. ist eine Anpassung der Besoldung geplant, und auch eine Erhöhung der Leitungszeit ist Teil des Konzepts. Kritik kommt von den Verbänden, die die Finanzierungssicherheit infrage stellen.

3.4.2 Zwischenfazit

Die Veränderungen in Aufgaben und Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern werden von der Politik zwar wahrgenommen, und es wurde ein Konzept zur Stärkung der Schulleitungen entwickelt. Allerdings harrt es der Umsetzung. Zu befürchten ist, dass das Konzept zum einen durch eine fehlende finanzielle Deckung nur teilweise umgesetzt wird. Zum anderen könnte sich herausstellen, dass mit dem Konzept den teilweise beträchtlichen individuellen Unterschieden der Einzelschulen vor Ort zu wenig Rechnung getragen werden kann. Umfang und Zeitpunkt der derzeitigen Schulleiterqualifizierung sowie der weiteren Unterstützungsmaßnahmen müssen daher kritisch betrachtet und bewertet werden.

4 Zentrale Begriffe und Modelle zur Belastungsthematik

Im vorliegenden Kapitel stehen die Begriffe und Modelle im Mittelpunkt, die für die vorliegende Arbeit im Zusammenhang mit der Belastungsthematik von Bedeutung sind. Die Annäherungen an diese Begrifflichkeiten sollen nicht über eine grundlegende Problematik hinwegtäuschen. Auf den ersten Blick scheinbar problemlos zu bewerkstelligende Begriffsklärungen erweisen sich auf den zweiten Blick als verhältnismäßig schwierig, wenn nicht gar diffus. Begrifflichkeiten sind vielfach nicht eindeutig definierbar. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass diese häufig in Wissenschaft und Alltagssprache völlig unterschiedlich verwendet werden. Der Begriff „Belastung“ ist im Alltag bzw. umgangssprachlich anders belegt als im wissenschaftlichen Diskurs. Umgangssprachlich ist dieser deutlich negativ konnotiert, im wissenschaftlichen Kontext jedoch wird er mit neutraler Bedeutung verwendet. „Gesund fühlen“ muss nicht zwangsläufig einhergehen mit „gesund sein“ nach der offiziellen Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO. Der Satz „Ich fühle mich gestresst“ weist dabei eher auf Belastungserleben und somit auf die Beanspruchung einer Person und auf die Folgen von Belastungsfaktoren – möglicherweise auch auf der emotionalen Ebene – hin. Zudem sind zahlreiche Begrifflichkeiten (Beispiel „Burnout“) im wissenschaftlichen Bereich je nach Perspektive und Zugang per se nicht einheitlich definiert. Teilweise sind daraus resultierend recht unterschiedliche, jedoch in sich durchaus schlüssige Modelle entwickelt worden. Das Kapitel soll so auch ein besseres Verständnis der im Rahmen des sechsten Kapitels aufgeführten Modelle im spezifischen Kontext Schule ermöglichen.

Ziel dieses Kapitels ist daher, zunächst mehr Klarheit dahingehend zu schaffen, wie diese zentralen Begriffe verwendet bzw. verstanden werden (vgl. Kapitel 4.1). Daneben bildet ein wichtiges Teilkapitel die Vorstellung ausgewählter, übergeordneter Theorien bzw. Modelle zur Belastungsthematik (vgl. Kapitel 4.2). Kapitel 4 schließt mit der Zusammenfassung und einem weiteren Zwischenfazit (vgl. Kapitel 4.3).

4.1 Zentrale Begriffe

Zunächst sollen zentrale Begriffe im Rahmen der Belastungsthematik näher erläutert werden, nicht ohne aufgrund der Vielfalt an thematisch betreffenden Begrifflichkeiten nachfolgend eine bewusste Auswahl treffen zu müssen.

4.1.1 Gesundheit

Dem Begriff Gesundheit liegt laut der häufig herangezogenen, seit 1948 unveränderten Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ein umfassendes Verständnis zugrunde. Dieses geht über das lange Zeit dominierende einer medizinisch-wissenschaftlichen Sichtweise (Gesundheit als die Abwesenheit von Krankheit) deutlich hinaus (vgl. Hundeloh 2012, S. 10f.): „Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity" (Weltgesundheitsorganisation WHO o. J.). Gesundheit tangiert somit körperliche, geistige und soziale Aspekte. Der Begriff wird somit positiv und ganzheitlich gefasst und verweist zudem auf die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen (vgl. Hundeloh 2012, S. 11). Diesen Umstand illustriert Hundeloh anhand eines anschaulichen Beispiels:

> „Die ärztliche Diagnose einer Erkrankung stimmt nicht notwendigerweise mit dem persönlichen Empfinden des Krank- und Unwohlseins überein. Umgekehrt kann sich jemand ohne eine Krankheit isoliert und einsam fühlen" (Hundeloh, S. 11).

Sollte sich eine Person im emotionalen Bereich oder psychisch belastet fühlen, wäre sie laut dieser Definition nicht (vollkommen) gesund. So darf also durchaus hinterfragt werden, ob ein Mensch im Sinne dieser Definition tatsächlich dauerhaft gesund sein *kann*, da diese sehr umfängliche und damit hohe Ansprüche an das Zutreffen des Zustands Gesundheit stellt und so gleichsam schnell realitätsfern wirken kann (vgl. ebd., S. 11).

Auch die Lebens- und Arbeitswelt vieler Menschen hat sich in den letzten Jahrzehnten rasant gewandelt – mit entsprechenden Folgen für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Auch für die Zukunft ist von weiteren, deutlichen Veränderungen auszugehen. Beiträge etwa aus den seit 1999 erscheinenden Fehlzeiten-Reports unterstreichen beispielhaft diese Entwicklungen. So befindet sich auch der öffentliche Sektor durch Reformkonzepte und Rationalisierungstendenzen (vgl. Bandemer 2001; Marstedt et. al.

2001) schon länger im Wandel, und die Arbeitswelten als solche sind derzeit weiterhin massiv im Umbruch (vgl. z. B. Bauer/Braun 2014; Hardege/Zimmermann 2014; Sauer 2012). Aufgrund dieser Entwicklungen dürfte der Zustand der Gesundheit im Sinne der Definition der WHO in Zukunft eher noch schwerer zu erreichen sein, rückt jedoch im Zuge dessen als hohes Gut zwangsläufig noch stärker in den Fokus. Das konsequente Gegensteuern mittels geeigneter Mittel, etwa im Sinne eines umfassenden betrieblichen Gesundheitsmanagements und den damit verbundenen Aufgaben für Führungskräfte, erscheint in diesem Zusammenhang nicht nur folgerichtig, sondern geradezu unerlässlich (vgl. hierzu Kapitel 5).

4.1.2 Belastung und Beanspruchung

In den deutschen Arbeitswissenschaften können hinsichtlich der Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ uneinheitliche Begriffsverwendungen festgestellt werden (vgl. Semmer/Udris 2007, S. 172; Udris/Frese 1999, S. 429). Dennoch existiert ein Rahmenkonzept, „nach dem unter *Belastung* alle von außen auf den Organismus einwirkende Faktoren zu verstehen sind und unter *Beanspruchung* die Auswirkungen auf den Organismus“ (Semmer/Udris 2007, S. 172).

Mit Blick auf (Bildungs-) Organisationen können eine ganze Reihe unterschiedlicher Belastungsquellen identifiziert werden (vgl. Blossfeld et al. 2014, S. 82; Udris/Frese 1999; Semmer/Udris 2004), wie nachfolgende Tabellenübersicht verdeutlicht (vgl. Tabelle 8).

Insbesondere die hier aufgeführte letzte Belastungsquelle zeigt dabei, dass hier das Verständnis über die rein organisationalen bzw. berufsbedingten Belastungen hinausgeht. Belastungen können demnach in einem Konflikt, etwa einem Missverhältnis von Beruf und anderen Lebensbereichen, begründet sein. Daher greift letztlich jeder Erklärungsansatz mit einem umfassenden Anspruch zu kurz, der Belastungen und/oder Beanspruchungen rein auf die entsprechende Organisation bzw. Arbeitsumgebung beschränkt und andere Lebensbereiche einer Person, etwa das private Umfeld, unberücksichtigt lässt.

Tabelle 8: Belastungsfaktoren in Organisationen

Belastungsquelle	***Beispiele***
Physikalische Umgebung	-Lärm -Hitze -schädliche chemische Substanzen
Arbeitsaufgabe und Arbeitsorganisation	-Qualitative/quantitative Überforderung -Qualitative/quantitative Unterforderung -Monotonie -Ausführungsbehinderungen -Konfrontation mit Extremsituationen -Geringe Handlungs- und Entscheidungsspielräume -Fehlende Möglichkeit zu Partizipation -Nichtkontrollierbarkeit der Resultate der Arbeit (fehlende Handlungskontrolle) -Teamarbeit
Rolle	-Rollenkonflikte -Rollenambiguität
Zeitliche Organisation der Arbeit	-Lange Arbeitszeiten -Arbeit auf Abruf
Soziale Beziehungen/Interaktion	-Mobbing -Belastendes Vorgesetztenverhalten -Soziale Konflikte -Mangel an Feedback
Verhältnis von Aufwand und Ertrag	-Mangelnde Reziprozität -Gratifikationskrisen
Schüler- und Elternkontakt	-Emotionale Dissonanz -Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern/Eltern
Verhältnis zwischen Beruf und anderen Lebensbereichen	-Work-Life-Balance oder -Konflikt

Quelle: in Anlehnung an Blossfeld et. al. 2014, S. 82

4.1.3 Stress

Der Begriff „Stress“ als solcher ist kein neuer (vgl. zum Folgenden Wolf/Ditzen, S. 107), auch wenn er gerne als modernes Phänomen aufgefasst wird. Geprägt wurde er vielmehr bereits gegen Mitte des 20. Jahrhunderts von Selye (Selye 1936; Selye 1956). Zahlreiche Studien und Umfragen der letzten Jahre widmen sich dem Thema „Stress“ in der Arbeitswelt. So unterstreicht beispielsweise der Stressreport Deutschland der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin aus dem Jahr 2012 den hohen Anteil an gestressten Erwerbstätigen in Deutschland insgesamt (vgl. Lohmann-Haislah 2012. S. 34ff.). Stress findet sich jedoch auch z. B. in jungen Jahren im Kindergarten bzw. in der Schule oder im Erwachsenenalter neben dem Arbeitsort sogar in der Freizeit („Freizeitstress“). Des Weiteren unterscheidet man mitunter noch Eustress (positiver Stress) von

Distress (negativer Stress). Diese Unterscheidung hat sich in der in der arbeitspsychologischen Stressforschung jedoch nicht durchgesetzt. Reaktionen auf positive Ereignisse (Eustress) werden hier nicht unter Stress gefasst (vgl. Bamberg/Busch/Ducki 2003, S. 40). Umgangssprachlich wird der Begriff „Stress“ jedenfalls häufig unscharf verwendet (vgl. Schwarzer 2004, S. 153).

Aufgrund dieser feststellbaren Unschärfe werden an dieser Stelle keine Begriffsdefinitionen aufgeführt, erhellender sind vielmehr die drei existierenden unterschiedlichen Auffassungen von Stress: Stress kann man als schädigenden Umweltreiz, als Belastungsreaktion des Körpers oder als transaktionales Geschehen betrachten bzw. verstehen (vgl. zum Folgenden Schwarzer 2004, S. 153). Während die schädigenden Umweltreize inputorientiert sind, ist der Reaktionsansatz outputorientiert. In der Gesundheitspsychologie durchgesetzt hat sich allerdings der transaktionale Ansatz, der auf Wechselwirkungen von Situation und Person abzielt und den kognitiven Prozessen sowie der Stressbewältigung eine primäre Bedeutung zuschreibt. Der Erklärungsansatz kommt beispielsweise innerhalb des transaktionalen Stressmodells zum Ausdruck (vgl. ebd., S. 153). Im Sinne des heutigen arbeitspsychologischen Verständnisses werden als Ursache von Stress nicht isolierte Umweltmerkmale und/oder Personen angesehen. Vielmehr wird von einer mangelnden Übereinstimmung zwischen individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Kompetenzen einerseits und Anforderungen, Gegebenheiten und Möglichkeiten der Situation andererseits ausgegangen (vgl. Bamberg/Busch/Ducki 2003, S. 40). Gegen Ende des Kapitels werden neben dem bereits erwähnten transaktionalen Ansatz weitere relevante Konzepte zur Erklärung und Bewältigung von Stress vorgestellt (vgl. Kapitel 4.2.1).

4.1.4 Burnout

Mit dem Begriff „Burnout“ verhält es sich vergleichbar, was die Begriffsdefinitionen bzw. Definitionsversuche anbelangt (vgl. Hillert 2016, S. 20; Rook 2008). Aus diesem Grund soll zur Erklärung des Begriffs stattdessen zunächst auf ein Bild zurückgegriffen werden (vgl. zum Folgenden Hillert 2016, S. 6f.): Ein ausgebranntes Haus vermag eine gute Vorstellung von dem zu vermitteln, was Burnout bedeutet. Es weckt entsprechende Emotionen, denn Betroffene „können nur noch auf fremde Hilfe hoffen“ (Hillert 2016, S. 6).

Wer sich also im Stadium des so genannten Burnouts befindet, der kann sich selbst nicht mehr helfen, dafür ist es zu spät, so eine mögliche Interpretation. Nähert man sich dem Begriff nicht in affektiver, sondern in wissenschaftlicher Hinsicht, so könnte man Burnout als Überlastungserleben umschreiben, welches einhergeht mit massiven psychischen Belastungen und körperlichen, negativen Beanspruchungsfolgen (vgl. Hillert 2014, S. 7ff.).

Dass das Thema Burnout auch im Rahmen von Schulleiterbelastung bedeutsam ist, zeigt folgende Zahl: Eine großangelegte Studie zur Schulleiterbelastung in Deutschland, Österreich, Schweiz identifizierte 16% der Probanden der gesamten Stichprobe als hochbelastete Risikogruppe (vgl. Huber et al. o. J., S. 4). Laut dieser Studie kann somit fast jede sechste Schulleiterin bzw. jeder sechste Schulleiter als burnoutgefährdet gelten (vgl. Kapitel 7).

4.1.5 Coping (Bewältigungsstrategien bzw. Bewältigungsformen)

Unter Coping werden allgemein Bewältigungsstrategien bzw. Bewältigungsformen verstanden. Coping wird laut Lazarus und Folkman folgendermaßen definiert: „We define coping as *constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person*" (Lazarus/Folkman 1984, S. 141). Innerhalb des transaktionalen Stressmodells (vgl. Kapitel 4.2.1) kann zwischen instrumentellen (problem-focused coping) und emotionsbezogenen, palliativen (emotion-focused coping) Bewältigungsformen unterschieden werden (vgl. Lazarus/Folkman 1984, S. 150ff.; Schaper 2011, S. 479f.). Innerhalb des Arbeitsmodells der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 6.3.2) sind die Bewältigungsstrategien bzw. Bewältigungsformen bei den Belastungsfaktoren im situationsübergreifenden Bedingungsfeld bei den individuellen Anforderungen (Strategien Stressverarbeitung/Management) verortet.

4.1.6 Kohärenzgefühl

Ein weiterer Begriff ist der des Kohärenzgefühls (bzw. Kohärenzsinn) und des dahinter liegenden Verständnisses, welches auch im Salutogenesekonzept von Antonovsky eine

zentrale Rolle spielt (vgl. Kapitel 4.2.2). „Kohärenzgefühl“ definiert sich laut Antonovsky wie folgt:

> *„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß*
>
> 1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
> 2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
> 3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“ (Antonovsky 1997, S. 36).

Generelle Widerstandsressourcen (vgl. zum Folgenden Reimann/Hammelstein 2006, S. 15f.) sind dabei die Voraussetzung für das Entstehen eines großen Kohärenzgefühls („sense of coherence“ oder SOC). Des Weiteren wird das Gefühl von Zusammengehörigkeit als allgemeine Lebensorientierung eines Menschen durch die drei Komponenten Verstehbarkeit („comprehensibility“), Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit („manageability“) und Sinnhaftigkeit oder Bedeutsamkeit („meaningfulness“) beschrieben.

Die folgende Tabelle führt diese drei zentralen Punkte abschließend weiter aus:

Tabelle 9: Drei Komponenten des Kohärenzgefühls als allgemeine Lebensorientierung

Verstehbarkeit	*Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit*	*Sinnhaftigkeit oder Bedeutsamkeit*
-Mensch schätzt seine Umwelt als kognitiv verstehbar ein - Mensch hält sie für geordnet/strukturiert/konsistent/ erklärbar -Menschen mit hohem Maß an Verstehbarkeit gehen z. B. von der Erklärbarkeit auch überraschend eintreffender Ereignisse aus	-Mensch nimmt in einem bestimmten Ausmaß an, dass er die durch die Umwelt an ihn gestellte Reize durch Ressourcen bewältigen kann -Ressourcen stehen im zur Verfügung oder generieren sich durch sein soziales Umfeld -Menschen mit einem hohen Maß an Handhabbarkeit werden nicht in eine Opferrolle bedrängt oder fühlen sich nicht ungerecht behandelt	-Menschen mit einem hohen SOC haben Bereiche, in die sie emotional investieren; diese werden als bedeutsam erlebt -hieraus ergeben sich normative Bindungen und (mehr oder weniger) konkrete Handlungsziele

Quelle: Eigene Darstellung (vgl. Reimann/Hammelstein 2006, S. 15f.)

Das Konzept des Kohärenzgefühls könnte somit, ggf. in Verbindung mit weiteren Konzepten, eine gewisse Orientierungshilfe für die Einschätzung der Untersuchungs-

ergebnisse liefern. Daneben existiert ein affines Konzept, das Konzept der Widerstandsfähigkeit von Suzanne Kobasa (vgl. zum Folgenden Antonovsky 1997, S. 48ff.; Kobasa 1979). Dieses Konzept besteht aus den Komponenten Engagement, Kontrolle und Herausforderung. Personen mit hohem Engagement bringen sich u. a. bei ihrem Tun und in vielen Lebensbereichen stark ein. Personen mit einem hohen Ausmaß an Kontrolle handeln so, als ob sie Ereignisse beeinflussen können, und fühlen sich in der Lage, eigenständig effektiv zu agieren. Personen mit hohem Maß an Herausforderung sehen Veränderungen im Leben eher als Normalfall an. Diese Personen sehen Herausforderungen eher als Möglichkeit und Ansporn, und sie zeichnen sich durch kognitive Flexibilität und Ambiguitätstoleranz aus. Gerade der Begriff der Ambiguitätstoleranz wird im Übrigen auch im Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter unter der Bezeichnung „Ambiguitätskompetenz“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 8) erwähnt.

4.1.7 Resilienz

Resilienz bzw. Resilienzforschung ist ein eher jüngeres Konzept bzw. Forschungsgebiet der Psychologie und entstammt der Risikoforschung (vgl. Reimann/Hammelstein 2006, S. 18f.). Die Resilienzforschung hat sich in vier Phasen entwickelt (vgl. zum Folgenden Fathi 2019, S. 26f.). In einer ersten Phase ging es um die Identifizierung von Resilienzfaktoren eines Menschen. Neben universellen menschlichen Resilienzfaktoren wurde von Coutu (vgl. Coutu 2002; Fathi 2019, S. 26) das Pendant bei Organisationen identifiziert: Akzeptanz, hohe Sinn- und Werteorientierung sowie Improvisationsfähigkeit. Ab etwa den 1980er Jahren stand die Frage im Mittelpunkt, wie Resilienz funktioniert. Hier wurde deutlich, dass eine Verallgemeinerbarkeit von Resilienzfaktoren so nicht gegeben sein kann, da sich diese kontext- und situationsspezifisch individuell ausgestalten. Schutzfaktoren können sich so je nach Kontext als Risikofaktor zeigen und umgekehrt. Man ging hier von Wechselwirkungen und insgesamt eher von einem dynamischen Prozess denn von einem festen Wesenszug aus (vgl. Fathi 2019, S. 26; O’Dougherty Wright et al. 2013). Ab etwa den 1990er Jahren stellte die Entwicklung resilienzförderlicher Interventionen einschließlich ihrer Evaluation den Schwerpunkt der Forschung dar. Aktuell geht es etwa seit den 2000er Jahren in einer vierten Phase um interdisziplinäre Zugänge auf mehreren

Systemebenen, die z. B. individuelle und kollektive Resilienz in den Blick nehmen. Insbesondere für die Themen der letzten beiden Phasen besteht noch großer Forschungsbedarf.

Es gibt – je nach Kontext und Autorin bzw. Autor (vgl. z. B. Greeff 2008, S. 16; Welter-Enderlin/Hildenbrand 2006, S. 13; Wustmann 2004, S. 18) – zahlreiche unterschiedliche Definitionen des Begriffes Resilienz. Im Rahmen dieser Arbeit soll auf die Begriffsdefinition von Reimann und Hammelstein zurückgegriffen werden, die nachfolgend weiter erläutert wird. Die Definition ist auch mit Blick auf die spezifische Themenstellung dieser Arbeit gut anzuwenden. Sie lautet wie folgt:

> „Mit Resilienz werden Prozesse oder Phänomene beschrieben, die eine positive Anpassung des Individuums trotz vorhandener Risikofaktoren widerspiegeln“ (Reimann/Hammelstein 2006, S. 18).

Positive Anpassung (vgl. zum Folgenden Reimann/Hammelstein 2006; Staudinger et al. 1995) kann sich zum einen darauf beziehen, eine normale Entwicklung trotz negativer Einflüsse aufrecht zu erhalten. Zum anderen weist der Begriff Anpassung darauf hin, dass das psychische Funktionsniveau nach Absinken durch negative Einflüsse wiederhergestellt wird. Zudem geht Resilienz mit vorhandenen Risikofaktoren einher. Oder andersherum ausgedrückt: Bei einem Menschen, der keinen Risikofaktoren ausgesetzt ist und bei dem somit keine Risikoexposition vorliegt, kann Resilienz nicht nachgewiesen werden. Damit ist Resilienz nur im funktionalen Kontext erklärbar. Resilienzfaktoren können auf der individuellen Ebene (Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen, physiologische Faktoren usw.), auf der sozialen Ebene (soziale Bezüge zur Familie und Peers) und der gesellschaftlichen Ebene (Einflüsse durch gesellschaftliche Normen und Institutionen, Verfügbarkeit bestimmter gesellschaftlicher Ressourcen) verortet sein (vgl. Reimann/Hammelstein 2006, S. 18). Zusammenfassend soll an dieser Stelle festgestellt werden, dass sich Resilienz innerhalb eines Risikokontextes durch die zwei Konstrukte der Risikoexposition und der positiven Anpassung unter Berücksichtigung möglicher Resilienzfaktoren nicht direkt und genau bestimmen, sondern lediglich indirekt erschließen lässt (vgl. ebd., S. 19).

4.2 Ausgewählte Konzepte bzw. Modelle

Da auf kein universal gültiges Stressmodell zurückgegriffen werden kann, erfolgt die Vorstellung im vorliegenden Teilkapitel auf Basis ausgewählter Konzepte bzw. Modelle zur Belastungsthematik. Dabei handelt es sich zum einen um die vier in der Literatur am häufigsten genannten. Zum anderen werden zwei Ansätze vorgestellt, die insbesondere die Ressourcen fokussieren. Die nachfolgend genannten Modelle bzw. Konzepte unterstützen das Verständnis insbesondere von Kapitel 6.

4.2.1 Konzepte zur Erklärung und Bewältigung von Stress

Es gibt zahlreiche Konzepte zur Erklärung und Bewältigung von Stress, die mehr oder minder geeignet sind, um sich dem „Phänomen Stress“ zu nähern. Es ist der Komplexität des Phänomens geschuldet, dass es ein universales Stressmodell, welches zudem noch konkrete Handlungsoptionen umfasst, nicht gibt, und ein solches ja geradezu utopisch erscheint (vgl. Hillert 2014, S. 57ff.; Lohmann-Haislah 2012, S. 13ff.). Hillert führt hierzu aus:

> „Irgendwie hat Stress immer etwas mit dem Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und den zur Lösung dieser Aufgaben bzw. Herausforderungen zur Verfügung stehenden, wahrgenommenen bzw. eingesetzten Mitteln zu tun (wobei Werte und Wollen ins Spiel kommen). Viel weiter helfen die Theorien und Modelle schon deshalb nicht, weil bereits die Wahrnehmung der Diskrepanzen […] durch die individuellen, von Werten und Erwartungen getönten Brillen geschieht. Im besten Falle ergeben diese Modelle eine Basis, von der aus die individuelle Konstellation soweit abgebildet werden kann, dass sich daraus praktische Lösungsperspektiven ergeben“ (Hillert 2014, S. 57).

In diesem Teilkapitel werden daher diejenigen vier Konzepte kurz vorgestellt, die in der Literatur am häufigsten genannt werden (vgl. Lohmann-Haislah 2012, S. 13). Hierbei handelt es sich um das Belastungs-Beanspruchungs-Modell (Rohmert/Rutenfranz 1975), das Anforderungs-Kontroll-Modell (Karasek 1979), das transaktionale Stressmodell (Lazarus/Folkman 1984) sowie das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Siegrist 1996).

Belastungs-Beanspruchungs-Modell (Rohmert/Rutenfranz)

Beim Belastung-Beanspruchungs-Modell handelt es sich um ein eher statisch-pauschales Modell, welches Belastung normativ zu definieren versucht (vgl. Hillert 2014, S. 53;

Rohmert/Rutenfranz 1975). Da sich Stress jedoch zumeist nicht nur aus ergonomischen, sondern interaktioneller Belastung entwickelt (vgl. Bamberg et al. 2006; Hillert 2014, S. 53), erscheint es zwar für die Benennung von Belastungsfaktoren, jedoch weniger für weiterführende Erklärungsansätze geeignet, wie sie im Rahmen dieser Untersuchung angestrebt werden.

Anforderungs-Kontroll-Modell (Karasek)

Das Anforderungs-Kontroll-Modell (vgl. zum Folgenden Hillert 2014, S. 55; Karasek 1979; Lohmann-Haislah 2012, S. 14f.) oder auch Job-Demand-Control-Model (JDC) setzt qualitative und quantitative Arbeitsanforderungen mit den Fähigkeiten des Individuums unter Berücksichtigung von Freiheiten (etwa mit Blick auf Zeit und Organisation) in Beziehung, woraus sich unterschiedliche Arten von Arbeiten ergeben. Diese werden gekennzeichnet durch hohe Anforderungen und geringer Kontrolle bzw. geringen Handlungsspielräumen (hoher Stress bzw. stressiger Job) im einen und großem Handlungsspielraum mit niedrigen Anforderungen (geringer Stress bzw. ruhiger Job) im anderen Extrem. Daneben werden in den weiteren Feldern passive Arbeiten mit niedrigen Anforderungen (passiver Job) sowie aktive Tätigkeiten mit hohen Anforderungen bei gleichzeitig großen Spielräumen (aktiver Job) identifiziert. Die mangelhafte empirische Validierung sowie die relative Simplizität des Modells kann zwar kritisch bewertet werden (vgl. Lohmann-Haislah 2012, S. 14). Für die vorliegende Untersuchung ist dieses Modell mit seinem Ansatz jedoch grundsätzlich interessant, da eine empirische Validierung im Rahmen der Untersuchung nicht angestrebt wird und die Klarheit des Vier-Felder-Schemas Impulse für die Beurteilung der Befunde der vorliegenden Untersuchung liefern könnte.

Transaktionales Stressmodell (Lazarus/Folkman)

Die transaktionale Position verfestigt sich u. a. im prominenten transaktionalen Stressmodell bzw. in der kognitiv-transaktionen Stresstheorie, welches von Lazarus und Folkman (vgl. Lazarus/Folkman 1984) und Lazarus (vgl. Lazarus 1999) vertreten wird (vgl. zum Folgenden Hillert 2014, S. 53f.; Lohmann-Haislah 2012, S. 15f.; Schwarzer 2004, S. 153ff.). Im Vergleich zum Anforderungs-Kontroll-Modell geht dieses Modell nicht nur vom Arbeitskontext aus, sondern fokussiert die kognitiven Bewertungsprozesse des

Individuums und versucht damit, der Dynamik des Phänomens Stress gerecht zu werden. Mit Transaktion ist also gemeint, dass Stress nicht nur auf den Input oder den Output reduziert werden kann, sondern „eine Verbindung zwischen einer sich ändernden Situation und einer denkenden, fühlenden und handelnden Person widerspiegelt“ (Schwarzer 2004, S. 153). Individuen reagieren dabei auf einen Stressor mit einer ersten, primären und spontanen Stressreaktion (primary appraisal), Die daraus resultierenden Folgen werden erneut wahrgenommen und analysiert (secondary appraisal), und zwar mit Bezug auf personale Eigenschaften, z. B. Kompetenzen, soziale Ressourcen oder Überzeugungen. Daraufhin erfolgen wiederum eine Handlung und Neubewertung. Die unterschiedlichen Bewältigungsformen (Coping) resultieren dabei aus der Art und Weise dieser Einschätzungen. Bewältigungsverhalten kann entweder problem- oder emotionsorientiert sein. Während problemzentriertes Copingverhalten eher auf die Lösung des Problems abzielt, zielt emotionsorientiertes Copingverhalten eher auf Linderung der Belastungssymptome ab, z. B. durch Abwehr, Verleugnung oder Suche nach emotionaler Unterstützung (vgl. Lohmann-Haislah 2012, S. 16; Schwarzer 2004, S. 154). Coping wird dabei – und das ist ein wichtiger Aspekt – nicht mit erfolgreicher Bewältigung (mastery) gleichgesetzt. Vielmehr ist mit Bewältigung jeder Versuch gemeint, mit dem Stressor umzugehen, was als Bemessungsgrundlage die Intention der Handlung und nicht den Erfolg des Bewältigungsverhalten zur Folge hat (vgl. Lohmann-Haislah 2012, S. 15).

Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Siegrist)

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Effort-Reward-Imbalance-Model bzw. ERI) bringt schließlich die Entstehung von Stress mit dem Vorliegen eines Ungleichgewichts zwischen Anforderungen bzw. Leistungen und Belohnungen bzw. Gratifikationen in Zusammenhang (vgl. zum Folgenden Lohmann-Haislah 2012, S. 16f.; Siegrist 1996, S. 29ff.). Im Rahmen der Modellerklärung gelten Personen, die sich stark verausgaben und vergleichsweise wenig Anerkennung oder Gehalt erhalten, als gefährdet, in eine potenziell gesundheitsschädliche Gratifikationskrise zu geraten. Durch das Missverhältnis zwischen Geben (Leistung) und Nehmen (Belohnung) kann schließlich chronischer Stress entstehen. Daneben berücksichtigt das Modell auch eine übersteigerte Verausgabungsneigung bzw. Überengagement (Overcommitment) als unabhängigen Einflussfaktor.

Insbesondere der Aspekt des Überengagements könnte dabei ein wichtiger Erklärungsansatz auf für die vorliegende Untersuchung darstellen, da u. a. überengagierte Lehrerinnen und Lehrer mit wenig Widerstandspotenzial am stärksten burnoutgefährdet sind und die deutlichsten Überlastungserscheinungen zeigen (vgl. Schaarschmidt 2005a; S. 23ff.; vgl. Schaarschmidt 2005b, S. 41ff.). Ähnliche Konstellationen könnten auch für manche Schulleiterin bzw. manchen Schulleiter zutreffen, die in der Regel aus demselben System kommen. Daher sind diese Erkenntnisse auch für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung.

4.2.2 Ressourcenorientierte Ansätze

Ergänzend werden noch zwei weitere Ansätze vorgestellt, welche insbesondere die Ressourcen thematisieren. Für die vorliegende Arbeit werden die als besonders relevant erachtet. Auf Basis der Untersuchungsergebnisse und bei der Gesamtzusammenfassung (vgl. Kapitel 10) erscheinen die beiden Ansätze als unterstützend und hilfreich.

Salutogenesekonzept (Antonovsky)

Das erste Konzept, das Salutogenesekonzept von Antonovsky, gilt als das bekannteste ressourcenorientierte Konzept (vgl. Reimann/Hammelstein 2006, S. 13). Es hat eine große Nähe zum Begriff bzw. dem Ansatz der Resilienz, der bereits separat erläutert wurde. Das Modell (vgl. zum Folgenden Antonovsky 1979; Antonovsky 1997; Reimann/Hammelstein 2006) geht nicht allein von Risikofaktoren aus, die Krankheiten o. ä. hervorrufen oder begünstigen können. Vielmehr versucht das Modell, Faktoren und Prozesse zu identifizieren, die Menschen trotz Belastungen gesund bleiben lassen: Bei diesem Modell handelt es sich zwar auch um ein Stressmodell, „das sich mit situationsspezifischen Bedingungen und intrapsychischen Merkmalen bei der Bewältigung von Anforderungen beschäftigt, allerdings besteht die Leitfrage darin, wie Menschen ihre Gesundheit trotz widriger Umstände aufrechterhalten können“ (Reimann/Hammelstein 2006, S. 13). Damit verfolgt das Modell einen ressourcenorientierten Ansatz. Gesundheit und Krankheit wird hierin als ein Kontinuum verstanden mit zwei entgegengesetzten Polen (health ease und dis-ease), innerhalb dessen sich ein Mensch positioniert und dessen Position sich auch ändern kann. Entsprechend ist die Bezeichnung Health-ease-dis-ease-

Kontinuum oder HEDE-Kontinuum (vgl. ebd., S. 14). Als die beiden zentralen Komponenten des Modells gelten die generellen Widerstandsressourcen und das Kohärenzgefühl (vgl. ebd., S. 15). Antonovsky ging zudem von generellen Widerstandsressourcen („generalised resistance resources“ oder GRR) eines Menschen aus, die internen Ursprungs (z. B. Empfinden von Entspannung, Ich-Stärke, Introspektionsfähigkeit) und externen Ursprungs (z. B. soziale Unterstützung, materielle Ressourcen) sind. Diese „können als Kräfte verstanden werden, die Menschen dazu befähigen, potenziell krankmachende Einflüsse zu bewältigen, ohne zu erkranken“ (Reimann/Hammelstein 2006, S. 15) und werden nach Antonovsky bereits in der Kindheit und Jugend gebildet. Das Salutogenesekonzept hat eine große Nähe zum Begriff bzw. zum Ansatz der Resilienz, der bereits erläutert wurde. Als weiterer wichtiger Begriff Antonovskys gilt das „Kohärenzgefühl“ („sense of coherence“ oder SOC) oder auch Kohärenzsinn bzw. Kohärenzempfinden, welches ebenfalls bereits Erwähnung fand (vgl. Kapitel 4.1.6).

Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell (Becker)

Das zweite Modell greift einen weiteren Aspekt auf. Während sich das Modell von Antonovsky wie die anderen Stressbewältigungsmodelle fast ausschließlich mit externen Anforderungen an den Menschen auseinandersetzt, bindet das Rahmenmodell von Becker (vgl. zum Folgenden Becker et al. 1994; Becker et al. 1996; Reimann/Hammelstein 2006) auch interne Anforderungen an den Menschen und daraus resultierende Emotionen ein (vgl. Reimann/Hammelstein 1996, S. 23). Innerhalb dieses Anforderungs-Ressourcen-Modells ist zentral die Lebenszufriedenheit verortet, die wiederum von internen psychischen Ressourcen, externen physischen Anforderungen sowie externe psychosoziale Ressourcen beeinflusst wird (vgl. Becker et al. 1994, S. 28). Weitere wichtige Begrifflichkeiten stellen dabei die aktuelle und habituelle körperliche Gesundheit dar, die sich aus den Einflüssen aller dieser Bereiche konstituiert. Unter aktueller körperlicher Gesundheit versteht Becker (vgl. zum Folgenden Becker et al. 1996, S. 13; Reimann/Hammelstein 2006, S. 23f.) den Gesundheitszustand eines Menschen, in welchem dieser sich momentan befindet, während unter dem habituellen körperlichen Gesundheitszustand der aggregierte bzw. gemittelte körperliche Gesundheitszustand einer Person verstanden wird. Die Unterscheidung Hochgesunder von Mindergesunden erfolgt

anhand des habituellen körperlichen Gesundheitszustandes. Hochgesunde können internen und externen Anforderungen mithilfe ihrer internen und externen Mittel bzw. Ressourcen effektiver begegnen und so ihre Gesundheit erhalten. Das Modell weist eine Nähe zu kybernetischen Modellen auf. Eine Kernüberlegung besteht dabei in der gegenseitigen Bedingung und Beeinflussbarkeit der Systeme (vgl. Reimann/Hammelstein 2006, S. 24). Interne und externe Anforderungen müssen bewältigt werden. Hierfür stehen interne (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung, Kohärenzsinn) und externe Ressourcen (z. B. soziale Unterstützung, Handlungs- und Gestaltungsfreiräume) zur Verfügung (vgl. ebd., S. 24).

4.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 4

4.3.1 Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Kapitels wurden ausgewählte zentrale Begrifflichkeiten zur Belastungsthematik vorgestellt. ***Gesundheit*** stellt sich in Verbindung zur umfassenden Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als ein Zustand heraus, der realiter kaum erreicht werden kann. ***Belastung*** und ***Beanspruchung*** sind Begrifflichkeiten, die sehr uneinheitlich verwendet werden. Leicht vereinfacht können unter Belastungen die äußeren Einwirkungen auf den Menschen und unter Beanspruchung die Auswirkungen auf den Organismus verstanden werden. ***Stress***, gerne als modernes Phänomen aufgefasst, wird in der Gesundheitspsychologie meist mithilfe des transaktionalen Ansatzes erklärt. Hierbei rücken die Wechselwirkungen zwischen Situation und Person und insbesondere Prozesse der Stressbewältigung in den Mittelpunkt. ***Burnout*** kann als Überlastungserleben umschrieben werden. Damit einher gehen meist psychische Belastungen und körperliche, negative Beanspruchungsfolgen. Unter ***Coping*** werden allgemein Bewältigungsstrategien bzw. Bewältigungsformen verstanden. ***Kohärenzgefühl*** als komplexes Konstrukt entsteht u. a. auf Basis genereller Widerstandsressourcen und Zusammengehörigkeit als allgemeine Lebensorientierung. ***Resilienz*** kann vereinfacht als positive Anpassung trotz vorhandener Risikofaktoren verstanden werden.

In der Literatur werden bei einer Vielzahl von Konzepten vier ***Konzepte zur Erklärung und Bewältigung von Stress*** am häufigsten herangezogen: Beim **Belastungs-Beanspruchungs-Modell (Rohmert/Rutenfranz)** handelt es sich um ein eher statisch-pauschales Modell, welche über eine Benennung von Belastungsfaktoren kaum hinausreicht. Das ***Anforderungs-Kontroll-Modell (Karasek)*** oder ***Job-Demand-Control-Modell (JDC)*** setzt qualitative und quantitative Arbeitsanforderungen mit den Fähigkeiten des Individuums unter Berücksichtigung von Freiheiten in Beziehung. Daraus ergibt sich ein Vier-Felder-Schema: I. hohe Anforderungen und geringe Kontrolle bzw. geringe Handlungsspielräumen/hoher Stress oder stressiger Job; II. großer Handlungsspielraum mit niedrigen Anforderungen/geringer Stress oder ruhiger Job; III. passive Arbeiten mit niedrigen Anforderungen/passiver Job; IV. aktive Tätigkeiten mit hohen Anforderungen bei gleichzeitig großen Spielräumen/aktiver Job. Durch das ***transaktionale Stressmodell (Lazarus/Folkman)*** gelingt es, die kognitiven Bewertungsprozesse des Individuums zu fokussieren. Der ausgesprochenen Dynamik des Stress-Phänomens wird es somit gerecht. Das ***Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Siegrist)*** rückt bei der Entstehung von Stress ein vorliegendes Ungleichgewicht zwischen Anforderungen bzw. Leistungen und Belohnungen bzw. Gratifikationen in den Mittelpunkt. Dabei gelten diejenigen Personen als gefährdet, die sich stark verausgaben und vergleichsweise wenig Anerkennung oder Gehalt erhalten. Die Entstehung chronischen Stresses kann die Folge sein.

Zwei weitere Ansätze rücken die Ressourcen in den Vordergrund. Das ***Salutogenesekonzept (Antonovsky)*** versucht, Faktoren und Prozesse zu identifizieren, die Menschen trotz Belastungen gesund bleiben lassen: Damit verfolgt das Modell einen ressourcenorientierten Ansatz. Das Salutogenesekonzept weist hier eine große Nähe zum Begriff bzw. Ansatz der Resilienz auf. Als weiterer wichtiger Begriff gilt das „Kohärenzgefühl“. Das ***systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell (Becker)*** bindet auch interne Anforderungen an den Menschen und daraus resultierende Emotionen ein. Innerhalb dieses Anforderungs-Ressourcen-Modells ist zentral die Lebenszufriedenheit verortet, die wiederum von internen psychischen Ressourcen, externen physischen Anforderungen sowie externen psychosozialen Ressourcen beeinflusst wird. Das Modell weist eine Nähe zu kybernetischen Modellen mit entsprechenden Rückkopplungsmechanismen auf. Interne und externe Anforderungen müssen bewältigt werden. Hierfür stehen interne

(z. B. Selbstwirksamkeitserwartung, Kohärenzsinn) und externe Ressourcen (z. B. soziale Unterstützung, Handlungs- und Gestaltungsfreiräume) zur Verfügung.

4.3.2 Zwischenfazit

Die Vielfalt an Modellen und Konzepte zur Belastungsthematik macht eine gezielte Auswahl erforderlich. Dabei wurden insbesondere diejenigen Ansätze berücksichtigt, die für die vorliegende Arbeit relevant und aufschlussreich erscheinen. Dies gilt insbesondere hinsichtlich des verwendeten Allgemeinen Rahmenmodells „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Kapitel 6.3) und dessen möglicher Weiterentwicklung sowie für Erklärungsansätze und Handlungsempfehlungen auf Basis der Untersuchungsergebnisse (vgl. Kapitel 9 und 10).

5 Betriebliches und schulisches Gesundheitsmanagement – Aufgaben und Rolle der Führungskraft

Das fünfte Kapitel widmet sich mit dem betrieblichen (vgl. Kapitel 5.1) und insbesondere dem schulischem Gesundheitsmanagement (vgl. Kapitel 5.2) einer weiteren, zentralen Thematik, die es entsprechend zu berücksichtigen gilt (vgl. Kapitel 4.1.1). Dass Gesundheitsmanagement sowohl im betrieblichen als auch im schulischen Kontext ein Thema mit hoher Relevanz darstellt, mag zunächst kaum jemand bestreiten. In den im Rahmen der SHaRP-Studie identifizierten Aufgabenbereichen von Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Kapitel 3.2.1) ist das Thema Gesundheitsmanagement hingegen nicht explizit aufgeführt. Im Rahmen des Anforderungsprofils und der Kompetenzbeschreibungen für Schulleiterinnen und Schulleiter in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 3.3.1) hingegen wird das Thema im Handlungsfeld Personal erwähnt. Hier ist zu lesen: „Fragen des Gesundheitsmanagements finden Berücksichtigung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 15), eine zunächst sehr vage Aussage. In den Kompetenzbeschreibungen zum Anforderungsprofil wird das Thema im Rahmen der Sachkompetenz und hier bei der Normenkompetenz im Zuge der Umsetzung zentraler Rechtsbereiche, in dem Fall des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, berücksichtigt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2018a, S. 15). In Bezug auf die eigene Person der Schulleiterin bzw. des Schulleiters kann das Thema Gesundheitsmanagement zumindest indirekt bei der Personalkompetenz, z. B. Selbstorganisationskompetenz, Ambiguitätskompetenz (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2018a, S. 23ff.) verortet werden. Im Gesamtblick kommt dem Thema jedoch eher eine untergeordnete Bedeutung zu und findet explizit lediglich bei der Einhaltung von Normen schriftliche Erwähnung. Angesichts der Bedeutung von Gesundheitsmanagement insbesondere im Kontext der Themenstellung der Untersuchung ist es jedoch obligatorisch, darauf näher einzugehen und – ausgehend von Fragen des betrieblichen Gesundheitsmanagements – insbesondere den Forschungsstand in Bezug auf Schulleitung und deren Aufgaben und Rolle darzulegen.

5.1 Betriebliches Gesundheitsmanagement

Im Rahmen des Teilkapitels wird zunächst Gesundheitsmanagement im betrieblichen Kontext in seinen Grundzügen vorgestellt (vgl. Kapitel 5.1.1). Darauf folgt die Auseinandersetzung mit ausgewählten Forschungsergebnissen (vgl. Kapitel 5.1.2), bevor im weiteren Verlauf Aufgaben und Rolle der Führungskraft innerhalb eines betrieblichen Gesundheitsmanagements thematisiert werden (vgl. Kapitel 5.1.3). Abschließend werden Führungskräfte als Zielgruppe betrieblicher Gesundheitsförderung herausgestellt (vgl. Kapitel 5.1.4).

5.1.1 Grundlegende Aspekte betrieblicher Gesundheitsförderung und betrieblichen Gesundheitsmanagements

In das betriebliche Gesundheitsmanagement als Gesamtthematik wird zunächst mittels grundlegender Aspekte – der betrieblichen Gesundheitsförderung und dem betrieblichen Gesundheitsmanagements – eingeführt.

In der Literatur werden die Begriffe Betriebliches Gesundheitsförderung (BGF) und Betriebliches Gesundheitsmanagement nicht immer einheitlich verwendet, jedoch mit der Tendenz einer klaren Trennung, wonach diese konzeptuelle Unterscheidung Sinn macht (vgl. Bamberg et al. 2011, S. 127; Struhs-Wehr 2017, S. 6). Zu diesem Zwecke werden die beiden folgenden Begriffsdefinitionen herangezogen:

Betriebliche Gesundheitsförderung (BGF)

> „baut auf den arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen auf, dass Arbeit nicht nur eine Belastung darstellt, sondern auch Möglichkeiten der Selbstentfaltung, der Persönlichkeitsentwicklung und des Wohlbefindens bieten kann. Vorausgesetzt, die Arbeit und das Umfeld werden entsprechend gestaltet. Über präventive Maßnahmen hinausgehend zielt die prospektive Gesundheitsförderung auf die Entwicklung und Stärkung von Gesundheitspotenzialen aller Mitarbeiter ab. Durch ein fundiertes, aufeinander abgestimmtes Bündel verhaltens- und verhältnisorientierter Maßnahmen (s. u.) wird dabei sowohl die Gesundheit der Mitarbeiter als auch Qualität der Arbeit und damit der Unternehmenserfolg verbessert“ (Struhs-Wehr 2017, S. 6; in Anlehnung an Bamberg et al. 2011).

Betriebliches Gesundheitsmanagement (BGM)

> „hat die Aufgabe, verschiedene gesundheitsbezogene Maßnahmen in einem Unternehmen zu planen, zu adressieren, zu organisieren und untereinander abzustimmen. Es entwickelt Strategien, die sich an den Unternehmenszielen orientieren und setzt diese in spezifische Zielwerte und Kennzahlen […] um […]. "" (Bamberg et al. 2011, S. 128; vgl. Struhs-Wehr 2017, S. 6). „Im Rahmen von zieldienlichen Strukturen und Prozessen koordiniert BGM die Handlungsfelder:
>
> - Arbeits- und Gesundheitsschutz
> - Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM)
> - Gesundheitsförderung (verhaltens- und verhältnisorientiert)" (Struhs-Wehr 2017, S. 6).

Dem betrieblichen Gesundheitsmanagement kommt dabei eher der Stellenwert einer übergeordneten Begrifflichkeit zu (vgl. Bamberg et al. 2011, S. 128). Einiges spricht für die Integration der Grundprinzipien der Gesundheitsförderung in ein betriebliches Gesundheitsmanagement. Dies legen auch die Inhalte beider Definitionen nahe. Bamberg, Ducki und Metz unterscheiden dabei mit dem klassischen Arbeits- und Gesundheitsschutz, dem betrieblichen Eingliederungsmanagement, dem Fehlzeitenmanagement und der Gesundheitsförderung Handlungsfeldern im engeren Sinne, die um drei weitere (Arbeitsgestaltung, Organisationsentwicklung/Organisationsgestaltung sowie Personalentwicklung) ergänzt werden können (vgl. Bamberg et al. 2011, S. 130). Im Rahmen betrieblichen Gesundheitsmanagements erfolgt dabei die Abstimmung von Maßnahmen innerhalb der genannten betrieblichen Handlungsfelder (vgl. ebd., S. 132). Insgesamt gehört es dabei „zu den originären Aufgaben von betrieblichem Gesundheitsmanagement, […] im Rahmen einer Gesamtkonzeption gesundheitsbezogene Maßnahmen […] zu planen, durchzuführen und zu bewerten" (Bamberg et al. 2011, S. 133).

5.1.2 Relevanz gesundheitsgerechter Führung: Einblicke in den Forschungsstand

Im Zuge immer schneller vonstattengehender und zunehmend gravierender ausfallender Veränderungen in der Arbeitswelt kommt einer gesundheitsgerechten Führung und der Rolle der Führungskraft eine besondere Bedeutung zu. Anhand des folgenden Abrisses soll dies unterstrichen werden.

Das Thema „Führung und Gesundheit“ ist dabei nicht neu, wird jedoch in den letzten Jahren verstärkt erforscht (vgl. Häfner et al. 2019, S. 16). Was also ist unter „gesunder Führung“ auf Basis aktueller Erkenntnisse zu verstehen (vgl. zum Folgenden Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung 2014, S. 14ff.; Gregersen et al. 2010; Häfner et al. 2019, S. 15ff.; Zok 2011)? Zunächst muss festgestellt werden, dass Führungsverhalten tatsächlich einen Einfluss auf die Mitarbeitergesundheit hat, demnach eher gesundheitsförderlich oder eher schädlich sein kann, und somit ähnlich relevant zu sein scheint (es hätte sich für diese auch als bedeutungslos erweisen können) wie andere klassische Einflussfaktoren wie z. B. Ernährung oder Schlaf. Zusammenfassend kann festgehalten werden:

> „Wertschätzung, individuelle Förderung, Unterstützung bei beruflichen und persönlichen Problemen, Einbindung in Entscheidungen, Gestaltung von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen, Fairness, Ehrlichkeit und Verlässlichkeit beschreiben als Eigenschaften und Verhaltensweisen sehr gut, was gesunde Führung im Kern bedeutet. Solche Eigenschaften und Verhaltensweisen beschreiben gute Führung ganz grundlegend. Ergänzend wird in der Forschung gesundheitsspezifisches Führungsverhalten beschrieben, wie beispielsweise die Unterstützung des Betrieblichen Gesundheitsmanagements oder das eigene Gesundheitsverhalten als Führungskraft. Die Führungskraft spielt in ihrer Vorbildfunktion und als Gestalter von Arbeitsbedingungen und des Gesundheitsklimas im Team eine wichtige Rolle für die Gesundheit ihrer Mitarbeiter. Auch schädliches Führungsverhalten, wie abfällige Kommentare, sind in der Forschung gut beschrieben und in ihrer Wirkung untersucht.“ (Häfner et al. 2019, S. 24).

Die Forschung zu Führung und psychischer Gesundheit der Geführten als besonderem Fokus konnte durch Literaturstudien und Metaanalysen in den letzten Jahren auf einen besseren empirischen Erkenntnisstand und Gesamtüberblick gebracht werden. Führungsverhalten kann demnach sowohl ein Stressor als auch eine Ressource darstellen. Als besonders gesundheitsförderlich erwiesen sich ein transformationaler Führungsstil und ein mitarbeiterorientierter Führungsstil (vgl. Gregersen et al. 2010, S. 3; S: 8ff.). Die genauen Zusammenhänge sind aus empirischer Sicht jedoch weiterhin nicht abschließend geklärt, es besteht in dieser Hinsicht und beim Thema generell weiterhin Forschungsbedarf (vgl. Gregersen et al. 2010, S. 3; S. 10f.; Häfner et al. 2019, S. 19).

5.1.3 Aufgaben und Rolle der Führungskraft

Der referierte Forschungsstand und die zitierten Untersuchungen unterstreichen die Bedeutung der Führungskraft und ihres Führungsstils für die Mitarbeitergesundheit.

Letztlich (vgl. zum Folgenden Franke et al. 2011, S. 372; Steinmetz 2011, S. 537f.) lautet dabei die Frage, wie Führungskräfte durch die Art und Weise ihrer Mitarbeiterführung zu deren Gesundheit beitragen und somit „gesundheitsgerecht“ führen. Es lassen sich dabei zusammenfassend drei zentrale Ebenen der Einflussnahme durch Führungskräfte unterscheiden: direkte Kommunikation und Interaktion, Gestaltung der Arbeit und des Arbeitsumfelds bzw. der Arbeitsbedingungen sowie Motivation durch Vorbildfunktion.

5.1.4 Führungskräfte als Zielgruppe betrieblicher Gesundheitsförderung

Neben der Bedeutung der Arbeit der Führungskräfte im Zusammenhang mit betrieblichen Gesundheitsmanagement und Mitarbeiterführung gerät jedoch auch die Gesundheit der Führungskräfte selbst in den Blick (vgl. zum Folgenden Franke et al. 2011, S. 372; Lyons/Schneider 2009, S. 742ff.; Steinmetz 2011, S. 537f.). Dies erfolgt aus zwei Aspekten heraus: Zum einen ist die Gruppe der Führungskräfte für das Unternehmen besonders relevant. Zum anderen nährt sich ihre Vorbildfunktion und Glaubwürdigkeit aus dem selbst praktizierten Verhalten heraus. Führungskräfte bzw. deren Arbeits- und Verhaltensweisen haben damit ausgesprochenen Modellcharakter mit entsprechendem Einfluss für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wie auch das letzte Zitat unterstreicht.

5.2 Schulisches Gesundheitsmanagement

Thematisch analog zu Kapitel 5.1 wird in diesem Teilkapitel zunächst auf schulisches Gesundheitsmanagement in seinen Grundzügen eingegangen (vgl. Kapitel 5.2.1). Im Anschluss daran werden mehrheitlich nationale Forschungsergebnisse zum schulischen Gesundheitsmanagement und zur Schulleitung vorgestellt (vgl. Kapitel 5.2.2). Abschließend werden Aufgaben und Rolle der schulischen Führungskraft, also der Schulleiterin bzw. des Schulleiters, innerhalb eines schulischen Gesundheitsmanagements zusammenfassend dargestellt (vgl. Kapitel 5.2.3).

5.2.1 Grundlegende Aspekte schulischer Gesundheitsförderung und schulischen Gesundheitsmanagements

Schulische Gesundheitsförderung und schulisches Gesundheitsmanagement

Bei der Sichtung entsprechender Werke und Handreichungen zur Rahmenthematik (vgl. z. B. Hundeloh 2012; Rauscher 1999) wird deutlich, dass Gesundheitsförderung, Gesundheitsmanagement oder Prävention an Schulen keine vollkommen neuen Arbeitsfelder darstellen. Spätestens seit der durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) ausgerufenen Ottawa-Charta, auf die vielfach in den Veröffentlichungen verwiesen wird (vgl. z. B. Hundeloh 2012, S. 7; Rauscher 1999, S. 92) dürfte das Thema endgültig in den Fokus der Bemühungen gerückt sein. Es gibt unterschiedliche, meist bundesländerspezifische Projekte im Rahmen schulischer Gesundheitsförderung bzw. schulischen Gesundheitsmanagements, die allerdings in Art und Umfang sowie Zielgruppe(n) unterschiedlich aufgestellt sind. Man ist sich der Bedeutung des Themas also durchaus bewusst und unternimmt entsprechende Anstrengungen, um dieses voranzutreiben.

Die einschlägige Literatur (vgl. z. B. Hundeloh 2012; Paulus/Schumacher 2008) unterstreicht, dass einerseits zwar eine Vielzahl an Aktivitäten, Initiativen und Projekten zum Thema Gesundheitsförderung an Schulen existiert. Drei von ihnen, von übergeordneter Seite aus unterstützte Schulmodellversuche, treten hier aus deren „Masse“ hervor: Der Schulmodellversuch „Gesundheitsförderung im schulischen Alltag“ lief von 1990 bis 1993 und war auf Schleswig-Holstein begrenzt (vgl. Barkholz/Homfeldt 1993; Paulus/Schumacher 2008, S. 136). Das „Netzwerk Gesundheitsförderliche Schulen“ lief als bundesweiter Schulversuch von 1993-1997 (vgl. Barkholz/Paulus 1998; Paulus/Schumacher 2008, S. 136), das Nachfolgenetzwerk „OPUS – Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“ wiederum von 1997-2000 (vgl. Barkholz et alter 2001; Hundeloh 2012, S. 7; Paulus/Schumacher 2008, S. 136). Hundeloh (vgl. Hundeloh 2012, S. 7) ist insbesondere in Bezug auf die beiden letztgenannten Schulversuche der Auffassung, dass diese zum Bedeutungsaufschwung des Themas insgesamt maßgeblich beigetragen haben.

Andererseits, und auch dies wird deutlich, begrenzten sich die jeweiligen Projekte (vgl. zum folgenden Hundeloh 2012; Paulus/Schumacher 2008) letztlich mehr oder weniger auf den Modellversuch als solchen und erfüllten somit nicht die Erwartungen u. a.

hinsichtlich Verbreitung oder Wirkung. Diesen Feststellungen kann im Nachhinein nur zugestimmt werden, wenn man einen Blick auf die Zahl der beteiligten Schulen wirft: Beim Nachfolgenetzwerk „OPUS – Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“ mit etwa 500[1] Schulen aus 15 Bundesländern betrug diese lediglich etwa 1,5%[2] der (gemessen an der heutigen[3]) Gesamtzahl aller (allgemeinbildenden) Schulen.

Im schulischen Bereich scheint mit Blick auf die Literatur zudem der Begriff „schulische Gesundheitsförderung“ eher verbreitet als „schulisches Gesundheitsmanagement“. Die Verwendung von Begrifflichkeiten scheint hier weniger definiert und systematisiert als im betrieblichen Kontext zu erfolgen. Jedoch gibt es sehr wohl deutliche Unterschiede zwischen „schulischer Gesundheitsförderung“ und einem umfassenden Verständnis von „Gesundheitsmanagement“ (vgl. zum Folgenden Rauscher 1999. S. 6). Kurz zusammengefasst könnte man den Unterschied dahingehend festmachen, dass es bei schulischer Gesundheitsförderung in assoziativer Hinsicht eher um verschiedene, einzelne Maßnahmen geht (z. B. gesundes Essen, Bewegung und Gymnastik). Bei einem umfassenderen Verständnis hingegen sind dies ganzheitliche und zeitgemäße Organisationskonzepte, denen zudem insgesamt ein Innovationspotenzial innewohnt bzw. dieses freisetzt (vgl. ebd., S. 6). Das Kapitel „Organisationsentwicklung und Gesundheitsförderung“ nimmt bei Rauscher selbst mit elf Seiten jedoch einen deutlich geringeren Umfang ein (vgl. Rauscher 1999, S. 81ff.). Als Selbstreflexionsmöglichkeit für Schulleiterinnen und Schulleiter unterscheidet Rauscher drei – wie er sie bezeichnet – Organisationsbilder (vgl. zum Folgenden Rauscher 1999, S. 7). Es handelt sich dabei um die (potenziell) krank machende Schule (z. B. durch ein ungepflegtes Erscheinungsbild oder schlechtes Betriebsklima), die erträgliche Schule (z. B. durch Abstellen grober Missstände und durch erste Entwicklungsansätze) und die gute Schule (z. B. durch Transparenz und Umgangskultur hervorgerufene Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden aller Beteiligten). Die folgende Definition zum schulischen Gesundheitsmanagement von Dadaczynski und Paulus soll in

[1] Die Angabe wurde am 07.07.2018 dem Internetauftritt (http://www.gesundheit-nds.de) Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e. V. entnommen.

[2] Die Zahl der allgemeinbildenden Schulen als Bemessungsgrundlage wurde am 07.07.2018 dem statistischen Bundesamt (https://www.destatis.de) entnommen.

[3] Die genaue Anzahl der damaligen allgemeinbildenden Schulen konnte nicht eruiert werden.

Verbindung mit der weiter unten vorgestellten Studie von Dadaczynski (vgl. Dadaczynski 2015) abschließend als gelungenes Beispiel aufgeführt werden:

> „Schulisches Gesundheitsmanagement kann verstanden werden als die systematische und nachhaltige Entwicklung schulischer Rahmenbedingungen, schulischer Strukturen und Prozesse, die auf die gesundheitsangemessene bzw. gesundheitsgerechte Gestaltung von Lehren, Lernen und Organisation sowie die Befähigung zum gesundheitsförderlichen Verhalten aller in der Schule involvierten Personengruppen abhebt“ (Dadaczynski/Paulus 2011, S. 168).

5.2.2 Schulisches Gesundheitsmanagement und Schulleitung: Einblicke in den Forschungsstand

In diesem Teilkapitel werden Ergebnisse ausgewählter Studien in der Chronologie der zugrunde liegenden Veröffentlichungen vorgestellt. Die Zahl der relevanten deutschsprachigen Studien ist dabei insbesondere mit Blick auf Schulleitungen eher gering. Dadaczynski beispielsweise sieht das Thema schulische Gesundheitsförderung im Feld der Implementationsforschung daher insgesamt nach wie vor als Forschungsdesiderat an (vgl. Dadaczynski 2015, S. 6ff; ebd., S. 26). Im Rahmen dieses Teilkapitels wird daher auch bewusst auf zwei internationale Studien zurückgegriffen, die Auskünfte zu diesem Themenkomplex geben. Ergebnisse, welche insbesondere Aufgaben und Rolle der Schulleiterin bzw. des Schulleiters tangieren, fließen wiederum in die Darstellung des nachfolgenden Teilkapitels (5.2.3) ein.

Die Ergebnisse dieser Studien können auf Baden-Württemberg zwar zunächst nicht direkt übertragen werden, da sich die Schulsysteme – auch in den Bundesländern – sowie Art und Umfang von Maßnahmen und Programmen zum Thema schulisches Gesundheitsmanagement unterscheiden, teilweise sogar recht deutlich. Zu vermuten ist jedoch, dass bei den nationalen Studien im Zuge des Bildungsföderalismus für Baden-Württemberg zumindest mit ähnlichen Ergebnissen gerechnet werden kann.

Studie 1: Facilitating teachers‘ participation in school-based health promotion – A qualitative study (Viig/Wold 2005)

Die norwegische Studie von Nina Grieg Viig and Bente Wold (vgl. zum Folgenden Viig/Wold 2005; Dadaczynski 2015, S. 7) basiert auf 12 halbstandardisierten Interviews

mit Lehrkräften aus zwei Pilotschulen des European Network of Health Promoting Schools. Die Autoren identifizieren u. a. mehrere, unterschiedliche Bedingungen auf organisationaler Ebene, die den Implementationsprozess und die Beteiligung der Lehrkräfte an einem schulinternen Projekt zur Gesundheitsförderung beeinflussen: Zu diesen Bedingungen gehören gemeinsame Ziele (common goals), eine gute Führung (good leadership), ausreichende und verfügbare Ressourcen (sufficient and available resources), Kompetenzen und Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit der lokalen Gemeinde (competence and cooperation inside the school and with the local community). Bezogen auf die Schulleitung konnte in der Studie nachgewiesen werden, dass eine positive Einstellung gegenüber gesundheitsförderlichen Veränderungsprozessen sowie die Fähigkeit, das Kollegium für solche Veränderungsprozesse zu motivieren, erfolgsrelevante Faktoren sind.

Studie 2: Erfolgsfaktoren organisationaler Veränderungs- und Lernprozesse in Projekten zur Förderung der Lehrergesundheit (Nieskens/Schumacher 2010)

Die Untersuchung von Nieskens und Schumacher (vgl. zum Folgenden Dadaczynski 2015, S. 6f.; Nieskens/Schumacher 2010) wurde an vier allgemeinbildenden und vier beruflichen Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Rolle der Schulleitung, die als „Unterstützungs- und Vorbildfunktion“ interpretiert werden könnte. Die Untersuchung zeigt u. a., dass der erwartete Gewinn bei einem Projekt zur Förderung der Lehrergesundheit und Schulqualität von Lehrkräften umso höher eingeschätzt wird, je stärker die Schulleitung Projektförderung betreibt. Die positive Einschätzung seitens der Lehrkräfte wirkt sich wiederum positiv auf deren Engagement innerhalb des Projekts aus. Da es sich letztlich um Veränderungsprozesse handelt, kommen folgende weitere erfolgskritische Faktoren zum Tragen: Diese sind u. a. die Partizipationskultur, die Effizienz des Schulmanagements sowie die Mitarbeiterorientierung und Veränderungsbereitschaft der Schulleitung (vgl. Nieskens/Schumacher 2010, S. 324).

Studie 3: Gesundheitsmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Eine empirische Untersuchung zum Leitungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern (Finkmann 2013)

In seiner Untersuchung führte Finkmann (vgl. zum Folgenden Finkmann 2013, S. 214ff.) 32 Interviews mit 32 Schulleiterinnen und Schulleitern unterschiedlicher Schulformen. Anhand der Auswertung konnte er drei Hypothesen in Form von Problemkomplexen formulieren, die höchst bedeutsam sind. Erstens stellt Finkmann fest, dass die Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter die eigentliche Charakteristik eines schulischen Gesundheitsmanagements nicht erkennen bzw. reflektieren. Gesundheitsmanagement als eine umfassende und integrative Querschnittsaufgabe wird demnach von den Schulleiterinnen und Schulleitern nicht erkannt. Des Weiteren stellt Finkmann vielfach mangelnde Kenntnisse bei den Schulleiterinnen und Schulleitern über gesundheitswissenschaftliche Zusammenhänge im Arbeitskontext Schule fest. Schließlich stellt er fest, dass eine effektive Durchführung eines umfassenden Gesundheitsmanagements durch die defizitäre Ressourcenlage erschwert wird. Somit wäre es schlussfolgernd wichtig, das Thema Gesundheitsmanagement stärker in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von Schulleiterinnen und Schulleitern zu verorten. Aber auch insbesondere die Politik ist gefordert, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, damit schulisches Gesundheitsmanagement tatsächlich gelingen kann.

Studie 4: The implementation of health promoting schools: exploring the theories of what, why and how (Samdal/Rowling 2013)

Die Untersuchung von Samdal und Rowling (Samdal/Rowling 2013) ist als Analyse internationaler Forschungsliteratur angelegt, um Gelingensfaktoren bei der Implementierung einer gesundheitsfördernden Schule zu identifizieren. Die Autoren (vgl. zum Folgenden Dadaczynski 2015, S. 7; Samdal/Rowling 2013, S. 66f.) konnten durch ihre Arbeit acht prozessrelevante Faktoren für die schulische Gesundheitsförderung ausfindig machen. Diese Faktoren sind: Preparing an planning for school development; Policy and institutional anchoring; Professional development and learning; Leadership and management practices; Relational and organisational context; Student participation; Partnership and networking; Sustainability.

Die Schulleitung nimmt dabei eine Hauptrolle hinsichtlich der Initiierung und Begleitung von insbesondere gesundheitsförderlichen Schulentwicklungsprozessen eine Hauptrolle ein, auch Leadership und Managementpraktiken spielen demnach eine zentrale Rolle (vgl. Dadaczynski 2015, S. 7).

Studie 5: Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf das Gesundheitsmanagement? (Dadaczynski 2015)

Eine größere Studienreihe in mehreren Bundesländern (Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) beschäftigt sich mit dem Einfluss der Schulleitung auf das Gesundheitsmanagement. Eine im Rahmen dieser Reihe Ende 2012 durchgeführte Onlinestudie an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. zum Folgenden Dadaczynski 2015) thematisierte unter anderem den Einfluss von Schulleitungen sowie stellvertretenden Schulleitungen auf das Gesundheitsmanagement bzw. die schulische Gesundheitsförderung und Prävention. Insgesamt nahmen etwa 2000 Schulleiterinnen und Schulleiter an der Untersuchung teil (vgl. zum Folgenden Dadaczynski 2015, S. 4ff.), davon 59% Schulleiterinnen. Zahlenmäßig am höchsten vertreten war der Bereich der Grundschulen (44%), danach folgten Schulleitungen aus dem Bereich der Förderschule (14,6%) sowie der Realschule mit gut neun Prozent (vgl. ebd., S. 12).

- *Theoretische Basis: Theorie des geplanten Verhaltens*

Als theoretische Basis lag der Untersuchung die ursprünglich von Ajzen und Fishbein (1980) entwickelte Theorie des geplanten Verhaltens zugrunde. Diese Theorie geht von der Annahme aus, dass der Ausführung eines Verhaltens immer eine Intention bezüglich des Verhaltens vorangeht und deren Entstehung wiederum durch bestimmte vier Faktoren (persönliche Einstellungen, subjektive Norm, wahrgenommene Verhaltens-kontrolle und moralische Verantwortlichkeit) erklärt werden kann (vgl. Dadaczynski 2015, S. 8), die zum besseren Verständnis näher erläutert werden:

- *Faktor 1: persönliche Einstellungen:*

‚Persönliche Einstellungen' werden als subjektive Einschätzungen von Verhaltensweisen verstanden. Diese beruhen auf Überzeugungen im Hinblick auf die Konsequenzen des

Verhaltens (vgl. Dadaczynski 2015, S. 8). In Bezug auf die persönliche Einstellung zu einer gesünderen Ernährungsweise bedeutet dies, dass es von den wahrgenommenen positiven (z. B. Abnahme des Körpergewichts) bzw. negativen Folgen (z. B. Genuss-einbußen/Verzicht) abhängt, inwieweit die persönliche Einstellung davon beeinflusst bzw. bestimmt wird (vgl. ebd., S. 8).

- *Faktor 2: subjektive Norm*

Die ‚subjektive Norm' wiederum steht in Verbindung mit den Erwartungen wichtiger Bezugspersonen im Hinblick auf ein bestimmtes Verhalten und der persönlichen Bereitschaft, diesen auch zu entsprechen (vgl. Dadaczynski 2015, S. 8). Je höher der Einfluss der externen Erwartungshaltung auf eine Person und deren persönliche Bereitschaft ist, desto wahrscheinlicher ist es also, dass diese sich ‚erwartungsgemäß' verhält.

- *Faktor 3: wahrgenommene Verhaltenskontrolle*

Der dritte Faktor, die ‚wahrgenommene Verhaltenskontrolle', fasst die Überzeugung einer Person, dass sie ein bestimmtes Verhalten unter den gegebenen Umständen auch ausführen kann (vgl. Dadaczynski 2015, S. 8). Dies kann man auch mit dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten umschreiben (vgl. ebd., S. 8).

- *Faktor 4: moralische Verantwortlichkeit*

Im Falle von Verhaltenssituationen mit moralischer Komponente ist zu vermuten, dass wahrgenommene moralische Verpflichtungen gegenüber Dritten einen Einfluss auf die Bildung einer Intention haben (vgl. Dadaczynski 2015, S. 10). Dies mit dem vierten Faktor der ‚moralischen Verantwortlichkeit' gefasst (vgl. ebd., S. 10).

- *Ausgewählte Ergebnisse der Studie*

Angesichts der eingangs des Teilkapitels referierten Daten erscheint zunächst bemerkenswert, dass etwa zwei Drittel der Schulleitungen der Aussage zustimmt, Gesundheitsförderung und Prävention sei ein wichtiges Thema in der Schulentwicklungs- bzw. Steuerungsgruppe (vgl. zum Folgenden Dadaczynski 2015, S. 14ff.). Allerdings geben

demgegenüber etwa 60% an, dass die Relevanz regelmäßiger Fortbildungen zu gesundheitsrelevanten Themen in Bezug auf die eigene Schule weniger zutreffe. Ein Mittelwert von M=2,78 entspricht dabei einen aus Sicht der Teilnehmenden tendenziell guten Umsetzungsstand des schulischen Gesundheitsmanagements. Allerdings unterscheidet sich der Realisierungsgrad der schulischen Gesundheitsförderung, der bei Schulleitungen von Grund- und Förderschulen am höchsten ausfällt und bei Schulleitungen von Realschulen am niedrigsten. Von den vier untersuchten Faktoren (vgl. Kapitel 5.2.3, Tabelle 10) scheinen die persönlichen Einstellungen der Schulleiterin bzw. des Schulleiters von besonderer Bedeutung zu sein. Zudem kristallisieren sich in der Selbsteinschätzung von Schulleitungen die persönliche Kompetenz sowie die eigene Intention als weitere wichtige Faktoren heraus.

Studie 6: Gesundheitsmanagement in Schulen. Eine qualitative Befragung von Schulleitungen (Tüshaus et alter 2017)

Die Interviewstudie mit 23 Schulen unterschiedlichster Schularten in Nordrhein-Westfalen, die mit dem Schulentwicklungspreis „Gute gesunde Schule“ ausgezeichnet wurden, rückt Erfolgsfaktoren und Hemmnisse bei der Umsetzung schulischen Gesundheitsmanagements in den Mittelpunkt. In der Studie (vgl. zum Folgenden Tüshaus et al. 2017, S. 34f.) wurden u. a. die Bedeutung des Themas und die praktische Umsetzung gesundheitsförderlicher Aktivitäten sowie die Rolle der Schulleitung untersucht. Untersuchungsergebnisse ergaben, dass die Schulleiter ein ganzheitliches Gesundheitsmanagement zu implementieren versuchen und dafür Maßnahmen abstimmen und für ein systematisches Vorgehen sorgen. Die Schulleitungen, so eine Folgerung, messen der Gesundheit von Lehrkräften einen hohen Stellenwert bei. Eine Erkenntnis der Untersuchung lautet: „Ohne Schulleitung kann Gesundheitsmanagement nicht erfolgreich umgesetzt werden“ (ebd., S. 35). Als Rahmenbedingungen für eine gelungene Implementierung wurden ausreichenden Ressourcen (finanziell und personell) sowie Formen der internen (z. B. Partizipation der Beschäftigten oder Teamarbeit) und externen Unterstützung (z. B. Evaluation im Allgemeinen oder Fortbildungsangebote) benannt (vgl. ebd., S. 35).

5.2.3 Zu Aufgaben und Rolle der Schulleiterin bzw. Schulleiters innerhalb des schulischen Gesundheitsmanagements (Überblick)

Die Überblickstabelle ermöglicht abschließend erste Rückschlüsse hinsichtlich Aufgaben und Rolle der Schulleiterin bzw. des Schulleiters beim Gesundheitsmanagement. Daneben erfolgt eine Kurzbeschreibung der wesentlichen Erkenntnisse der aufgeführten Untersuchungen.

Tabelle 10: Empirische Befunde zu Aufgaben und Rolle der Schulleitung innerhalb eines schulischen Gesundheitsmanagements

Quelle	***Aufgaben und Rolle der Schulleiterin bzw. des Schulleiters***	***Kurzbeschreibung***
Studie 1: Viig/Wold (2005)	-positive Einstellung der Schulleitung; Motivationsfunktion	-Schulleitung ist gegenüber gesundheitsförderlichen Veränderungsprozessen selbst positiv eingestellt -Schulleitung hat die Fähigkeit, das Kollegium für gesundheitsförderliche Veränderungsprozesse zu motivieren
Studie 2: Nieskens/Schumacher (2010)	-Unterstützungs- und Vorbildfunktion	-Projektförderung durch die Schulleitung -förderlich für Projektengagement der Lehrkräfte
Studie 3: Finkmann (2013)	-Experte für Gesundheitsmanagement [Anm. des Autors: aus den Untersuchungsergebnissen vom Autor abgeleitete Rolle]	-Verständnis und Umsetzung von Gesundheitsmanagement als umfassende, integrative Querschnittsaufgabe (Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung)
Studie 4: Samdal/Rowling (2013)	-Führungs- und Managementpraktiken; Hauptrolle	-Führungs- und Managementfähigkeiten der Schulleitung stehen in einem ausgeglichenen Verhältnis zueinander -Hauptrolle bei der Schulleitung hinsichtlich der Initiierung und Begleitung von gesundheitsförderlichen Schulentwicklungsprozessen
Studie 5: Dadaczynski (2015)	-„Gate Keeper“-Funktion; Schlüsselposition	-Positionierung der Schulleitung zum Thema, Unterstützung von Prozessen -u. a. komplexes Geflecht der Bedingungen persönliche Einstellungen, soziale Normen, Verhaltenskontrolle sowie moralische Verantwortung
Studie 6: Tüshaus et al. (2017)	-Schlüsselfunktion	-Bewusstheit der Führungsrolle hinsichtlich Lehrergesundheit und deren Förderung -Erfolgsfaktoren bzw. Stellschrauben u. a. strukturelle Verankerung des Themas in der

		Organisation/Prozessen der Schule, Umgang miteinander hinsichtlich Kommunikation, Beteiligungskultur, Schulklima sowie gegenseitige Wertschätzung

Quelle: Eigene Darstellung

Eine weitere Arbeit (Schlingmeyer 2013) setzt sich auf Basis von Ergebnissen zur Lehrerbelastungsforschung mit daraus abzuleitenden möglichen Handlungskonsequenzen für Schulleiterinnen und Schulleiter auseinander. Schlingmeyer (vgl. zum Folgenden Schlingmeyer 2013, S. 21ff.) führt hier u. a. gesundheitsförderliche Führungsgrundsätze (z. B. Vertrauens- und Feedbackkultur, effektives Konferenzmanagement, Anerkennung und Honorierung von Engagement) und gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen (z. B. räumliche und materielle Ausstattung, Organisationsstruktur). Zudem sieht sie auch Handlungsmöglichkeiten bei der Förderung der sozialen Ressourcen (z. B. durch Teamfortbildung, Entlastung durch Einbeziehung der Eltern) sowie der individuellen Ressourcen (Unterrichtsbeobachtung, Fortbildungsförderung und Supervision).

Auch hier wird deutlich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter (z. B. im Falle der Ressourcen) allein nur bedingt agieren können und auf Unterstützung seitens der Verwaltung bzw. der Politik angewiesen sind, und zwar vorrangig durch zur Verfügung stehende ausreichende Ressourcen.

5.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 5

5.3.1 Zusammenfassung

Betriebliche Gesundheitsförderung (BGF) zielt in der Quintessenz auf die Entwicklung und Stärkung von Gesundheitspotenzialen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. ***Betriebliches Gesundheitsmanagement (BGM)*** ist dabei im Sinne einer Gesamtkonzeption ein übergeordneter Begriff, bei dem über die Handlungsfelder im engeren Sinne hinaus (Arbeits- und Gesundheitsschutz, betriebliches Eingliederungsmanagement, Fehlzeitenmanagement und Gesundheitsförderung) weitere drei Bereiche (Arbeitsgestaltung,

Organisationsentwicklung/Organisationsgestaltung sowie Personalentwicklung) bedient werden.

Die ***Relevanz des Führungsverhaltens im Kontext des betrieblichen Gesundheitsmanagements*** wird durch die zunehmende Forschungsintensität und -ergebnisse unterstrichen. Auch wenn längst nicht alle Fragen und Thesen (abschließend) geklärt bzw. empirisch untermauert sind: Führungsverhalten hat einen hohen Einfluss auf die Mitarbeitergesundheit. ***Gesundheitsgerecht führen*** lässt sich dabei auf folgende drei Ebenen fokussieren: direkte Kommunikation und Interaktion, Gestaltung der Arbeit und des Arbeitsumfelds bzw. der Arbeitsbedingungen sowie Motivation durch Vorbildfunktion. Auch die ***Gesundheit der Führungskräfte*** selbst rückt in den Vordergrund: Als Gruppe ist Führungskräfte für Unternehmen und Organisation besonders relevant, denn durch ihr selbst praktiziertes Verhalten haben sie Vorbild- bzw. Modellcharakter für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Schulische Gesundheitsförderung und schulisches Gesundheitsmanagement sind für den Schulbereich zwar keine neuen Arbeitsfelder, doch die Unterscheidung stellt sich weniger systematisch dar als im betrieblichen Kontext. Parallelen gibt es im Verständnis bezüglich des Umfangs der Begrifflichkeiten beziehungsweise der dahinter liegenden Aufgaben oder Arbeitsbereiche. Dadurch, dass deren Umsetzung eher Projektcharakter hat (z. B. im Rahmen von Modellversuchen) und eine begrenzte Zahl an Schulen erreicht wird, ist die Wirkung nach wie vor eher begrenzt. Die ***Relevanz des Führungsverhaltens im Kontext des schulischen Gesundheitsmanagements*** wird durch einige Studien hervorgehoben, auch wenn deren Zahl insgesamt noch sehr begrenzt ist.

Als ***zentrale Faktoren bezüglich Aufgaben und Rolle der Schulleiterin bzw. des Schulleiters*** erweisen sich u. a. Motivationsfunktion, Unterstützungs- und Vorbildfunktion, aber auch Leadership und Managementpraktiken. Insgesamt kommt der Schulleitung eine Schlüsselfunktion zu.

5.3.2 Zwischenfazit

Auch wenn zahlreiche Fragen noch offen bzw. empirisch noch nicht hinreichend belegt sind, ist es unstrittig, dass Führung bzw. Führungsverhalten Einfluss auf die Mitarbeitergesundheit hat. Die wenigen Studien, die für den Schulbereich herangezogen werden können, weisen auf die große Bedeutung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters beim schulischen Gesundheitsmanagement hin. Dabei können Parallelen zu Studienergebnissen aus anderen Sektoren, z. B. der Wirtschaft, gezogen werden. Für schulische Führungskräfte bzw. Schulleiterinnen und Schulleiter besteht beim Thema Gesundheitsmanagement jedoch weiterhin großer Forschungsbedarf.

6 Theoriebildung: Modelle schulischer Belastung und Beanspruchung

Kapitel 6 bietet eine Übersicht über die Theoriebildung zum Themenfeld Belastung und Beanspruchung für den schulischen Bereich. Hier existiert in der Belastungsforschung eine ganze Reihe theoretischer Modelle, die seit den 1980er Jahren im Zuge eines zunehmenden Forschungsinteresses entwickelt wurden (vgl. Stiller 2015, S. 32). Diese beziehen sich mehrheitlich auf das Rahmenthema Lehrerbelastung, schließen teilweise jedoch auch die Schülerbelastung ein oder wurden wie bei Landwehr, Fries und Hubler (Landwehr et al. 1983) und Böhm-Kasper (Böhm-Kasper 2004) insbesondere aus dem Blickwinkel der Schülerbelastung heraus modelliert. Der Diskurs z. B. in der Lehrerbelastungsforschung ist dabei gekennzeichnet von vielfältigen Theorien und Modellen sowie begrifflicher Unschärfe und damit einhergehend großer Heterogenität (vgl. Cramer et al. 2018, S. 1; Klusmann 2011, S. 815).

Dieses Kapitel soll das derzeit gängige Rahmenmodell zur Schulleiterbelastung beschreiben sowie das Arbeitsmodell dieser Untersuchung herleiten und dieses in der Reihe ausgewählter Modelle der Belastung und/oder Beanspruchung im Schulbereich einordnen. Begriffliche Unschärfen innerhalb des Themas Belastung im Schulbereich werden dadurch zwar nicht eliminiert, jedoch wird mehr Klarheit für die vorliegende Untersuchung mit dem Fokus auf Schulleiterbelastung und deren Modellierung geschaffen. Zudem soll im weiteren Verlauf der Arbeit das Arbeitsmodell dieser Untersuchung überdacht und gegebenenfalls auf Basis der vorliegenden Ergebnisse dieser Untersuchung weiterentwickelt werden.

Im Zuge des Kapitels wird zunächst begründet, weshalb die Darstellung der theoretischen Fundierung auf Basis einer Modellreihe zur Belastung und Beanspruchung erfolgt (vgl. Kapitel 6.1). Sodann werden die wichtigsten themenspezifischen Theoriemodelle dieser Reihe – beginnend mit dem ältesten Modell von Landwehr et al. (Landwehr et al. 1983) – überblicksartig und in chronologischer Abfolge vorgestellt (vgl. Kapitel 6.2). Die Darstellung erfolgt hauptsächlich unter Berücksichtigung des kumulativen Wissens-

zuwachses nachfolgender Modelle, da diese die vorausgehenden Erkenntnisse teilweise einschließen oder erweitern bzw. relativieren oder präzisieren (vgl. Stiller 2015, S. 32).

Die vorliegende Untersuchung bedient sich eines Arbeitsmodells, welches auf Basis zweier dieser Modelle entwickelt wurde. Zum einen handelt es sich um das theoretische Konzept „Schulische Belastung“ einschließlich des dazugehörigen Modells (vgl. Landwehr et al. 1983), welches das Ursprungsmodell für das Arbeitsmodell darstellt. Darauf aufbauend entwickelte Böhm-Kasper (vgl. Böhm-Kasper 2004) das Modell „Schulische Belastung und Beanspruchung“, das in einer adaptierten Form auch der TABS-BaWü-Studie (vgl. Huber et al. 2013a/b/c) zugrunde lag. Dieses Arbeitsmodell (Allgemeines Rahmenmodell „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern) wird in Kapitel 6.3 vorgestellt (vgl. insbesondere Kapitel 6.3.2). Auch die Auswertungslogik der Untersuchungsergebnisse orientiert sich teilweise an diesem Modell (vgl. Kapitel 8 und 9). Um dessen Bedeutung als gängiges Modell in der Schulleiterbelastungsforschung zu unterstreichen, wird somit die Genese dieses Modells ausführlich dargestellt und dessen Bedeutung als zentrales Arbeitsmodell im Rahmen der vorliegenden Untersuchung herausgehoben.

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und einem Zwischenfazit (vgl. Kapitel 6.4). Dieser Abschnitt beinhaltet unter Berücksichtigung insbesondere neuerer Modelle zur Lehrerbelastung auch erste Überlegungen für die Weiterentwicklung des Arbeitsmodells in der Schulleiterbelastungsforschung. Am Ende der Arbeit wird angesichts der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung innerhalb der Gesamtzusammenfassung (vgl. Kapitel 10) und im abschließenden Kapitel 11 nochmals konkret darauf Bezug genommen und die Theoriebildung zur Schulleiterbelastung durch eine Weiterentwicklung des Arbeitsmodells in kritisch-konstruktiver Weise fortgeführt.

6.1 Begründung für die Darstellung der theoretischen Fundierung

Es mag zunächst etwas erstaunen, dass für eine Untersuchung zur Schulleiterbelastung vertieft Modelle insbesondere der Lehrerbelastung herangezogen und vorgestellt werden. Die nachfolgenden Ausführungen des Gesamtkapitels sollen daher vorab an dieser Stelle legitimiert werden. Ein Hauptgrund hierfür besteht in der Nachvollziehbarkeit der Genese der Arbeitsmodells von Böhm-Kasper (vgl. Kapitel 6.3), welches letztlich – wie bereits angedeutet – aus einem allgemeinen Rahmenmodell zur Schüler- und Lehrerbelastung hervorgegangen ist. Auch weitere Überlegungen erscheinen nicht weniger bedeutsam: Schulleitung ist in Baden-Württemberg kein eigenständiger Beruf. Zwar arbeiten Schulleitungsverbände seit vielen Jahren in diese Richtung (vgl. Kapitel 1.2). Allerdings muss auch festgestellt werden, dass es „nach wie vor Bundesländer [gibt], die in der Schulleiterin oder dem Schulleiter eine Lehrkraft mit besonderen Verwaltungsaufgaben sehen“ (Lungershausen 2018, S. 39). Schulleiterinnen und Schulleiter vieler Schulen und Schularten haben „zwei verschiedene Jobs“ (ebd., S. 39). Sie sind Lehrkraft mit einem teilweise überaus hohen Deputat und sollen dann „nebenbei eine Ganztagesschule, Personal- und Schulentwicklung […] organisieren und ein Budget […] verwalten“ (ebd., S. 39). Auch wenn in diesen Ausführungen der Vorsitzende des Interessensverbandes Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter (IHS) zu Wort kommt und damit eine entsprechende Interessensperspektive zugrunde liegt (vgl. Kapitel 1) – Fakt ist: Schulleiterinnen und Schulleiter halten i. d. R. selbst Unterricht, und ihr Deputat weist häufig einen beträchtlichen Umfang auf. Dieser beträgt mitunter umgerechnet auf das rechnerische Deputat mehr als 50%, etwa an Grundschulen – die Schulart mit den meisten Schulen. Damit liegt folgende Schlussfolgerung nahe: Schulleiterinnen und Schulleiter dürften häufig vergleichbaren Belastungen wie „normale“ Lehrkräfte ausgesetzt sein. Hinzu kommen jedoch noch alle Aufgaben des Schulleitungsamtes. So kann man folgern, dass ein umfassendes Schulleitungsbelastungsmodell die Belastungen aus der Lehrertätigkeit modellierend integrieren muss. Daneben sind die (zahlreichen) weiteren schulleitungsspezifischen Belastungen jedoch ebenfalls abzubilden. Eine adäquate Auseinandersetzung mit Lehrerbelastungsmodellen, die nun unternommen werden soll, ist daher unabdingbar für die weitere Theoriebildung.

6.2 Modelle schulischer Belastung und/oder Beanspruchung

Dieses Unterkapitel beschränkt sich auf eine Auswahl der wichtigsten aktuelleren (Theorie-) Modelle schulischer Belastung und/oder Beanspruchung ab den 1980er Jahren (vgl. Stiller 2015, S. 32), die zunächst überblicksartig vorgestellt werden (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Überblick über ausgewählte Theoriemodelle schulischer Belastung und/oder Beanspruchung

Autor(en) (Jahr)	***Gegenstand des Modells/ -weitere Anmerkungen***
Cramer et al. (2018)	Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung
	-Besonderheit der Weiterentwicklung des Modells besteht u. a. in der theoretischen Berücksichtigung angenommener Effekte der Modellbestandteile
Stiller (2015)	Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrerinnen und Lehrern
	-Besonderheit der Weiterentwicklung des Modells besteht im Aspekt der Redefinition bzw. der Bewertung von Belastungen im Zusammenhang mit dem zur Verfügung stehenden Ressourcenpool
Oesterreich (2008)	Wirkmodell der Belastung und Beanspruchung von Lehrern
	-Modell formuliert in einer Wirkkette angeordnete Hypothesen, denen jeweils günstigste Erhebungsmethoden zu deren Überprüfung zugeordnet sind
Schönwälder (2006)	Modell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften
	-zwei Bereiche (objektive und eine subjektive Seite des Belastungs-Beanspruchungsphänomens) als Grundstruktur
Böhm-Kasper (2004)	Schulische Belastung und Beanspruchung
	-Modell für die Analyse sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern, welches auf dem Konzept von Landwehr et al. aufbaut
van Dick (1999)	Belastungsmodell
	-Erweiterung des Modells von Kramis-Aebischer
Kramis-Aebischer (1995)	Belastungsmodell
	-Analyse und Beschreibung von Mechanismen und Prozesse der Belastungsentstehung und -verarbeitung
Rudow (1994)	Modell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften
	-Modell besteht aus zwei, konzeptionell miteinander kombinierbaren Modellen (Belastungsmodell und separates Beanspruchungsmodell)
Landwehr et al. (1983)	Modell schulischer Belastung
	-meint explizit die Belastung von Schülerinnen und Schülern

Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Stiller 2015, S. 32)

Ausgehend von dieser tabellarischen Übersicht, werden die aufgeführten Modelle nun separat vorgestellt. Auf Basis dieses Überblicks und anhand der weiteren Ausführungen kann die anschließende Beschreibung der Genese des Arbeitsmodells der vorliegenden Untersuchung nachvollzogen werden (vgl. Kapitel 6.3).

6.2.1 Modell schulischer Belastung (Landwehr et al. 1983)

Das Konzept von Landwehr, Freis und Hubler (vgl. zum Folgenden Landwehr et. al. 1983) und die dahinterstehenden Überlegungen zur Belastungsforschung werden im Zuge der Beschreibung der Genese des Arbeitsmodells für diese Untersuchung (vgl. Kapitel 6.3) ausführlicher erläutert. Dieses Modell und die dahinterstehende Theorie thematisiert explizit die Belastung von Schülerinnen und Schülern und wurde diesbezüglich fokussiert und präzisiert (vgl. Landwehr et. al. 1983, S. 125ff.; Stiller 2015, S. 33). Das Modell beinhaltet mit dem bereits ausdifferenzierten situationsübergreifenden und dem situativen Bedingungsfeld zwei wesentliche Unterscheidungsmerkmale des späteren Modells von Böhm-Kasper (vgl. Böhm-Kasper 2004). Es kann somit als das Ursprungsmodell für das spätere Modell zur Schulleiterbelastung auf Basis des Böhm-Kasper´schen Modells (vgl. Böhm-Kasper 2004) und damit für das Arbeitsmodell dieser Untersuchung angesehen werden (vgl. insbesondere Kapitel 6.2.5 und Kapitel 6.3).

6.2.2 Modell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften (Rudow 1994)

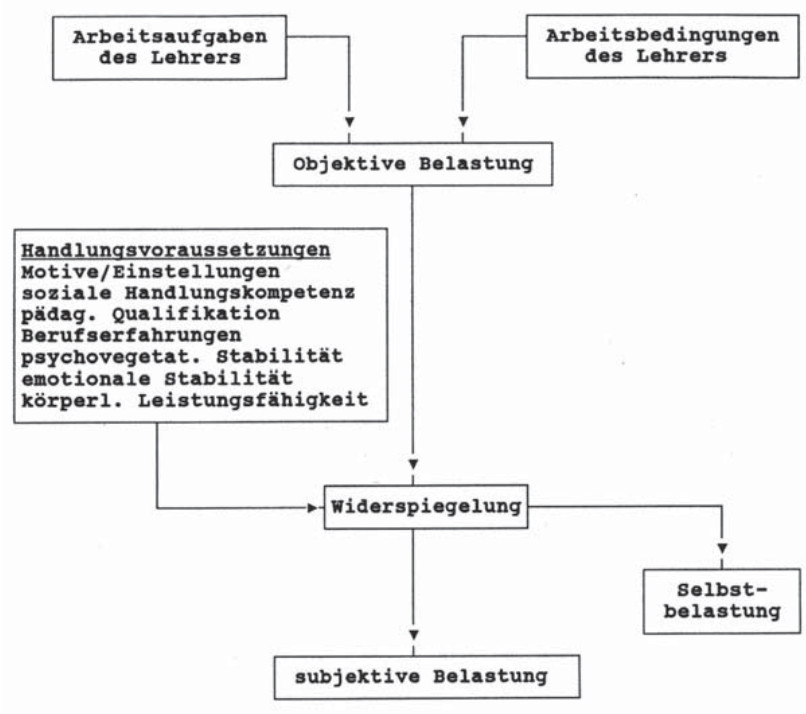
Das Rahmenmodell zur Belastungs-Beanspruchungssequenz, welches sich aus dem Belastungsmodell „Objektive und subjektive Belastung“ (Rudow 1994, S. 43) und dem Beanspruchungsmodell „Beanspruchung, Beanspruchungsreaktionen und -folgen“ (Rudow 1994, S. 46) zusammensetzt, zählt laut Stiller zu den meistgenutzten Modellen im Zusammenhang mit Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf. Bei genauerer Betrachtung präsentiert sich dieses Modell jedoch eher als eine modulare, aufeinander aufbauenden Reihe von mehreren Modellen (vgl. Stiller 2015, S. 34). Zwei Modelle aus dieser Reihe, das Belastungsmodell und das Beanspruchungsmodell, werden nun vorgestellt. Das erste Modell, das Modell objektiver und subjektiver Belastungen (vgl.

Abbildung 2), modelliert zunächst die Belastungen genauer (vgl. zum Folgenden Rudow 1994, S. 42ff.). Unter den objektiven Belastungen fasst Rudow „alle diejenigen Faktoren in der (pädagogischen) Tätigkeit […], die unabhängig vom Individuum (Lehrer) existieren und potenziell Beanspruchungen hervorrufen“ (Rudow 1994, S. 42). Hierzu gehören die Arbeitsaufgaben (Bildungs- und Erziehungsaufgaben) einerseits und die Arbeitsbedingungen, unter denen diese zu erfüllen sind, andererseits. Rudow bezeichnet die objektive Belastung als „wertindifferentes Phänomen“ (Rudow 1004, S. 42), welches per se weder positiv noch negativ ist. Durch Widerspiegelung der objektiven Belastungsfaktoren, welche im nachfolgend vorgestellten Böhm-Kasper‘schen Modell am ehesten dem subjektiven Deutungsprozess entspricht, entsteht schließlich subjektive oder psychische Belastungen. Den Prozess der Widerspiegelung unterteilt Rudow in die Wahrnehmung, die Bewertung und die kognitive Verarbeitung (ebd., S. 42). Subjektive Belastungen sieht Rudow „überwiegend im Gedächtnis als Erfahrungen gespeichert“ (Rudow 1994, S. 42). Emotionale Belastungen entstehen analog aus der Bewertung objektiver Belastungsfaktoren und äußern sich in positiven bzw. negativen Befindlichkeiten (vgl. Hofer 1986; Rudow 1994, S. 42). Auch die folgende Aussagen Rudows zum Vorgang der Bewertung sind relevant, verdeutlichen sie doch den Zusammenhang zwischen den Bewertungen auf der einen und den Bedürfnissen bzw. Motiven auf der anderen Seite:

> „Der Bewertung liegt stets der Vergleich von Bedürfnissen und Motiven und deren wahrgenommenen bzw. antizipierten Realisierungsmöglichkeiten zugrunde. Art und Größe der Diskrepanz zwischen ihnen bestimmt letztlich die Qualität der emotionalen Belastung. Je stärker beim Subjekt das Bedürfnis oder das Motiv ausgeprägt ist, in dessen Kontext der Belastungsfaktor steht, desto bedeutsamer wird dieser erlebt“ (Rudow 1994, S. 42).

Schließlich ist die so genannte Selbstbelastung als besonderer Aspekt der subjektiven Belastung Bestandteil des Rudow´schen Modells (vgl. zum Folgenden Rudow 1994, S. 44; Schönwälder 1983). Diese Form der Belastung resultiert aus verfestigten, oft automatisierten Verhaltensweisen, denen sich der Lehrer bzw. die Lehrerin bei der Erfüllung von Arbeitsaufgaben selbst aussetzt. Hierzu können u. a. das Unterrichten ohne Vorbereitung oder Fachunterricht mit nur bedingter persönlicher Kompetenz gerechnet werden.

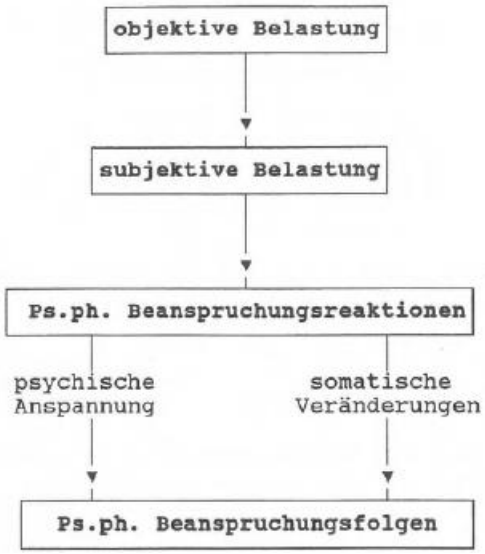
Abbildung 2: Modell objektiver und subjektiver Belastungen



Quelle: Rudow 1994, S. 43

Das zweite Modell der Rudow´schen Reihe, das Modell zur Beanspruchung und den Beanspruchungsreaktionen und -folgen (vgl. Abbildung 3), konzeptualisiert insbesondere positive und negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen (vgl. zum Folgenden Rudow 1994, S. 45f.). Beanspruchung wird dabei zunächst als notwendiges psychophysisches Phänomen durch die Ausübung der Arbeitstätigkeit identifiziert, verstanden als „die zeitlich unmittelbare Konfrontation der psychischen und physischen Handlungsvoraussetzungen des Individuums mit den Tätigkeitsanforderungen“ (Rudow 1994, S. 45). Messbar sind insbesondere die psychische Anspannung und somatische Veränderungen. Psychische Anspannung ist über die subjektiv erlebte Anstrengung bestimmbar. Durch anhaltende Arbeitstätigkeit kommt es zu Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen. Während Beanspruchungsreaktionen als kurzfristige, reversible psychophysische Phänomene aufgefasst werden, sind Beanspruchungsfolgen überdauernd, chronisch und bedingt reversibel.

Abbildung 3: Beanspruchung, Beanspruchungsreaktionen und -folgen



Quelle: Rudow 1994, S. 46

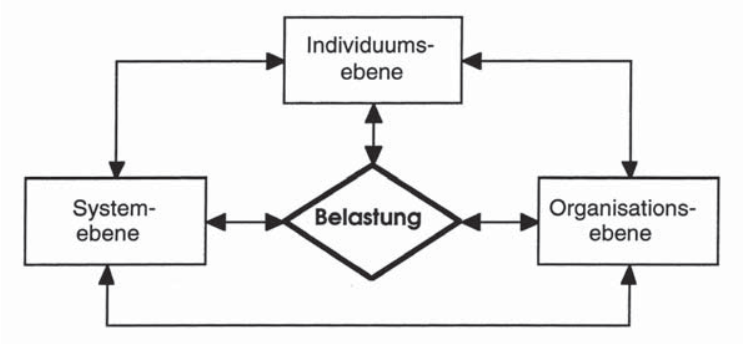
Die positiven und negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen werden jeweils ebenfalls separat in Submodellen bzw. Einzelkonzepten abgebildet (vgl. Rudow 1994, S. 47; ebd., S. 50). Als positive Beanspruchungsfolgen gilt beispielsweise die Entwicklung der pädagogischen Handlungskompetenz und schließlich die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Rudow 1994, S. 47), als negative Beanspruchungsfolgen chronischer Stress, Gesundheitsstörungen und Burnout (vgl. Rudow 1994, S. 50; Stiller 2015, S. 36). Einer der Hauptkritikpunkte für das Rudow´sche Gesamtmodell stellt die fehlende Berücksichtigung von Spezifika der Lehrerbelastung bezüglich der Tätigkeitsbereiche bzw. der Berufs- und Tätigkeitsstruktur dar (vgl. Krause 2003, S. 266; Stiller 2015, S. 36; Ulich 1996, S. 73). Rudow selbst (vgl. zum Folgenden Rudow 1992; Rudow 1994, S. 11) weist allerdings deutlich darauf hin, dass „die Lehrertätigkeit in ihrer psychischen Struktur als ein Modell für sozial-interaktive Berufe mit Mehrfachtätigkeiten bzw. Mehrfachbelastungen angesehen werden kann“ (Rudow 1994, S. 11) und der Geltungsbereich deshalb als ein erweiterter anzusehen ist. Seine als Rahmenkonzeption aufzufassende Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz und die damit zusammenhängenden Einzelkonzepte usw. bezieht er aus diesen Überlegungen heraus hinsichtlich der Gültig- bzw. Übertragbarkeit auch auf andere Berufstätigkeiten (z. B. Erzieherinnen und Erzieher bzw. Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer oder Managerinnen und Manager). Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass die

angedeutete weiterführende kritische Reflexion des in dieser Arbeit verwendeten Rahmenmodells zur Schulleiterbelastung auch unter dem Aspekt der Adaption zumindest von Teilaspekten des Rudow´schen Konstrukts zu erfolgen hat (vgl. Kapitel 6.3).

6.2.3 Belastungsmodell (Kramis-Aebischer 1995)

Das Modell von Kramis-Aebischer (vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 98; Stiller 2015, S. 37) ist übersichtlich strukturiert und verdeutlicht die bidirektionale Wechselwirkung von Belastungen auf System- Organisations- und Individuumsebene (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Belastungsrelevante Bedingungen auf drei Ebenen



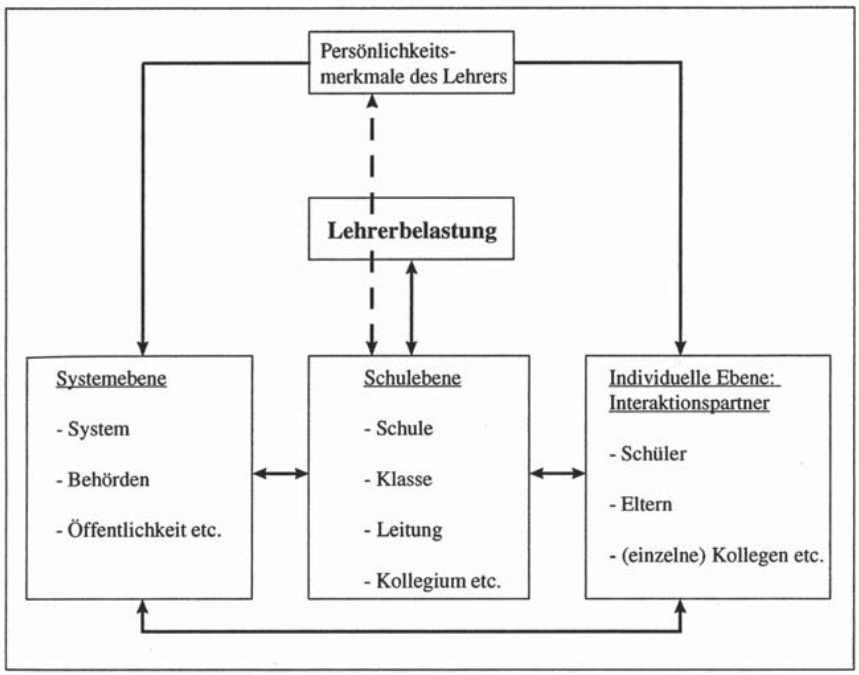
Quelle: Kramis-Aebischer 1995, S. 98

Zu Faktoren der unterschiedlichen Ebenen (vgl. zum Folgenden Kramis-Aebischer 1995, S. 98ff.) gehören z. B. die objektiven Arbeitsanforderungsstrukturen des Schulsystems (auf Systemebene), das soziale Klima und die soziale Unterstützung (auf Organisationsebene) sowie Verhaltensmuster, kognitive und emotionale Faktoren oder Persönlichkeitsfaktoren (auf Individuumsebene). Die allgemeine und abstrakte Modellierung eröffnet die Übertragbarkeit des Modells auch auf andere Berufe mit deren jeweils spezifischen Belastungsfaktoren, was sicherlich ein positiver Aspekt dieses Modells ist. Beanspruchungen finden in diesem Modell hingegen keine Berücksichtigung und lassen somit Belastungs-Beanspruchungs-Zusammenhänge gänzlich vermissen.

6.2.4 Belastungsmodell (van Dick 1999)

Van Dick (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 37f.; van Dick 1999, S. 37ff.) griff das Modell von Kramis-Aebischer auf und entwickelte auf dessen Basis ein erweitertes Modell.

Abbildung 5: Erweitertes Modell der Belastungsanalyse im Lehrerberuf



Quelle: van Dick 1999, S. 37

Das van Dick´sche Modell differenziert die drei Ebenen des Modells von Kramis-Aebischer weiter aus und setzt diese zudem strukturell mit den Persönlichkeitsmerkmalen einer Lehrkraft in Beziehung. So soll verdeutlicht werden, dass Belastungen jeweils im Zusammenspiel mit Persönlichkeitsmerkmalen konstruiert werden (vgl. Stiller 2015, S. 38; van Dick 1999, S. 31ff.). Dem Gedanken, dass vergleichbare Belastungen aufgrund individueller Persönlichkeitsmerkmale zu unterschiedlichen Arbeitsbelastungen führen können, wird dadurch verstärkt Rechnung getragen.

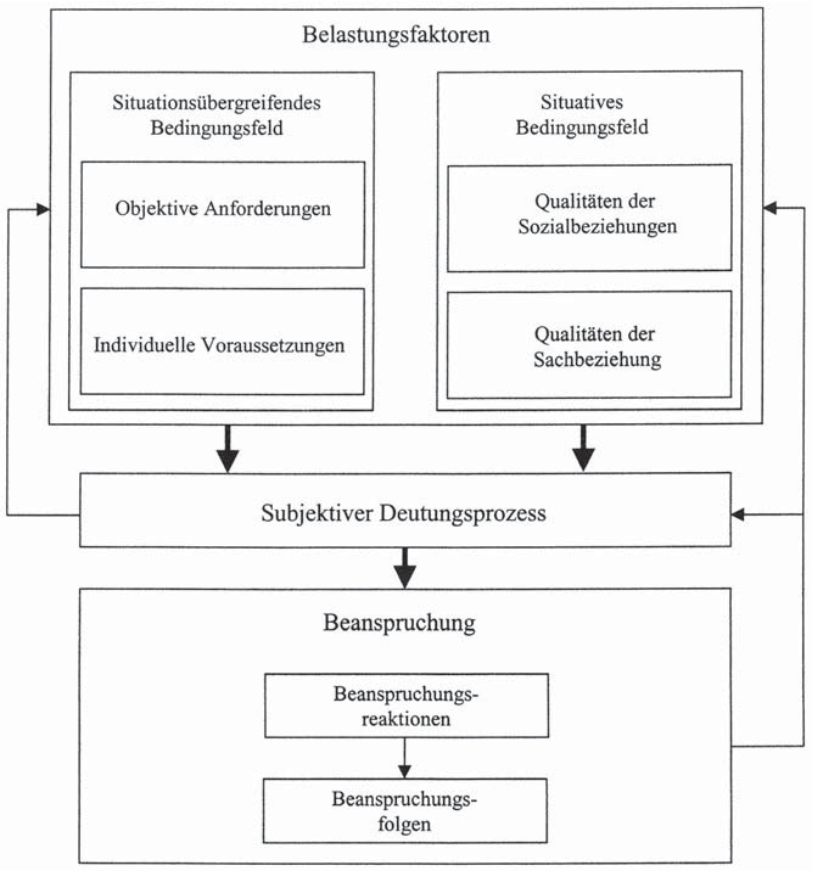
Auch dieses Modell weist an bestimmten Stellen gewisse Nachteile auf. So werden zum einen konkrete Aufgaben oder Tätigkeiten, die zweifelsohne zur Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit gehören und somit zu den Belastungen zu zählen sind (z. B. Unterrichtsvorbereitungen auf individueller Ebene, Teilnahme an Konferenzen auf Schul- und Status der Beschäftigung auf Systemebene), auf den zuordenbaren Ebenen nicht abgebildet (vgl. Stiller 2015, S. 38f.). Unter Berücksichtigung dieser Defizite des Modells muss auch

dessen „umfassender Katalog möglicher Belastungen“ (van Dick 1999, S. 38) relativiert werden, da wichtige Punkte im eben erwähnten Sinne schlicht fehlen. Stiller weist zudem darauf hin, dass Belastungen aus dem privaten Umfeld, die für den Beruf Belastungsrelevanz aufweisen können, im van Dick´schen Modell ebenfalls keine Berücksichtigung finden. Diesen als wichtig anzusehenden Aspekt greift hingegen Stiller in der Konzeption seines eigenen Modells auf (vgl. Stiller 2015, S. 51ff.), das weiter unten ausführlich vorgestellt wird (vgl. Kapitel 6.2.8). Zudem ergibt sich eine definitorische Unzulänglichkeit seitens van Dick selbst, auf den Stiller (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 39) ausdrücklich hinweist, und zwar dahingehend, dass die Persönlichkeitsmerkmale keine Auswirkungen auf die Belastung haben, sondern ausschließlich individuelle Beanspruchung beeinflussen. Beanspruchung jedoch ist kein Bestandteil dieses Modells, weswegen das van Dick´sche Modell einen Zusammenhang von Belastung und Persönlichkeit gar nicht abzubilden vermag. Van Dick wiederum stellt als einziger Autor in dieser Reihe – und dies ist positiv anzumerken – Arbeitsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrer berufsspezifisch und differenziert nach Entstehungsebenen (Systemebene, Schulebene und individuelle Ebene mit Interaktionspartnern) anhand von Beispielen direkt im Modell dar (vgl. Stiller 2015, S. 39; van Dick 1999, S. 37).

6.2.5 Modell schulische Belastung und Beanspruchung (Böhm-Kasper 2004)

Das Modell von Böhm-Kasper (vgl. Abbildung 6) wird im späteren Verlauf bei der Vorstellung des Arbeitsmodells für die vorliegende Untersuchung vertiefend aufgegriffen (vgl. Kapitel 6.3). Aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle lediglich eine Kurzdarstellung der wichtigsten Aspekte. Das als allgemeines Rahmenmodell konzipierte Modell „Schulische Belastung und Beanspruchung“ bietet nicht nur eine Modellierung von Belastung und Beanspruchung in der Schule, sondern liefert darüber hinaus einen umfassenden theoretischen Rahmen für die schulische Belastungs-Beanspruchungsproblematik. Damit können insbesondere die akteursspezifischen Belastungskomponenten identifiziert und verortet werden (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 71ff.; Stiller 2015, S. 39f.).

Abbildung 6: Allgemeines Rahmenmodell „Schulische Belastung“



Quelle: Böhm-Kasper 2004, S. 75

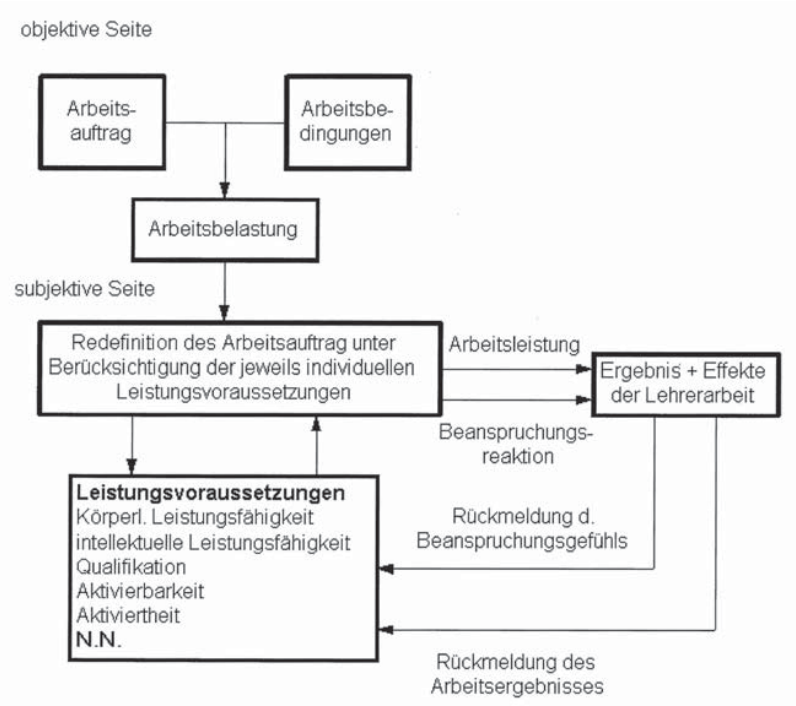
Das Rahmenmodell von Böhm-Kasper basiert insbesondere auf Teilen der Grundkonzepte von Landwehr, Freis und Hubler (vgl. Landwehr et al. 1983) sowie Rudow (vgl. Rudow 1990; Rudow 1994). Innerhalb des Rahmenmodells spielt der „subjektive Deutungsprozess“ eine zentrale Rolle, indem die daraus resultierende Beanspruchung durch entsprechend von jedem Individuum selbst vorgenommene Verarbeitungsprozesse Individualität erfährt. Die Sinnhaftigkeit der Verortung von sehr spezifischen und vor allem unterschiedlichen Belastungsfaktoren (Belastungsfaktoren von Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrerinnen und Lehrern) innerhalb eines umfassenden Rahmenmodells muss jedoch zunächst kritisch hinterfragt werden (vgl. Stiller 2015, S. 41). Stiller weist zudem auf gewisse Unschärfen bei der Böhm-Kasper´schen Zuordnung von Belastungsfaktoren innerhalb der Bedingungsfelder hin und thematisiert hier ein „Missverhältnis von Theorie und Empirie“ (Stiller 2015, S. 42). Das Problem der Zuordnung zeigt sich im Übrigen auch bei der Verortung einzelner Ergebnisse innerhalb des Arbeitsmodells im Rahmen

der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 9). Zu den Stärken des Modells von Böhm-Kasper zu zählen sind hingegen sicherlich dessen stringente modulare Grundstruktur sowie die grundsätzlich zentrale Bedeutung der von Böhm-Kasper selbst so bezeichneten subjektiven Deutungsprozesse für nachfolgende, durch Belastungen hervorgerufene Beanspruchungen (vgl. Stiller 2015, S. 41f.).

6.2.6 Modell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften (Schönwälder 2006)

Das Modell von Schönwälder (vgl. Abbildung 7) unterscheidet objektive und subjektive Momente (vgl. zum Folgenden Schönwälder 2006, S. 275; Stiller 2015, S. 42ff.).

Abbildung 7: Belastungszusammenhänge der (Lehrer-) Arbeit



Quelle: Schönwälder 2006, S. 275

Es ist somit in eine objektive und subjektive Seite des Belastungszusammenhangs der (Lehrerinnen- bzw. Lehrer-) Arbeit unterteilt. Während die objektive Seite mit den beiden Faktoren Arbeitsauftrag und Arbeitsbedingungen die Entstehung der Arbeitsbelastung erklären soll, beinhaltet die subjektive Seite die in Form eines dreistufigen Regelkreises modellierte Genese der subjektiv wahrgenommenen Beanspruchung. Das

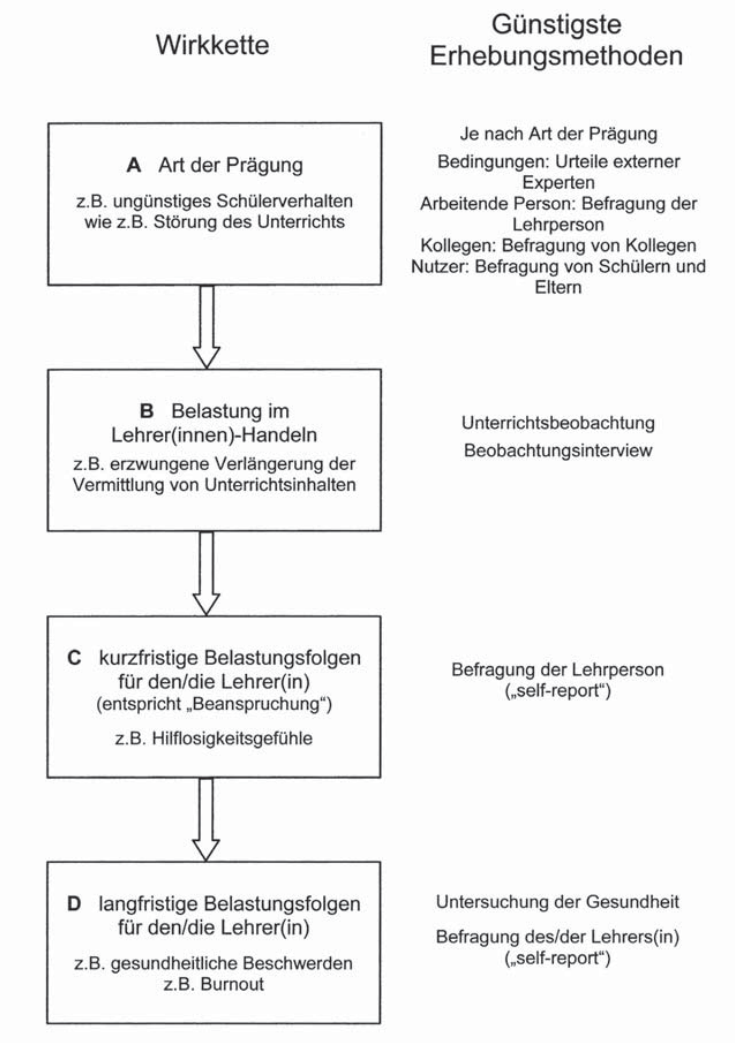
Modell ist insofern interessant, als dass es sich bezogen auf die Modellierung dieses Themas von allen anderen Modellen in dieser Übersicht deutlich

unterscheidet (vgl. Stiller 2015, S. 43). Die Gesamtleseart des Modells ist dabei folgende: Eine durch Redefinition individuell bewertete Arbeitsbelastung führt durch eine entsprechende Arbeitsleitung und einer (kurzfristigen) Beanspruchungsreaktion zu einem Arbeitsergebnis, welches wiederum durch einen Rückkopplungsprozess des Beanspruchungsgefühls und des Arbeitsergebnisses Auswirkungen auf die Leistungsvoraussetzungen hat. Ähnlich wie bei anderen hier vorgestellten Modellen kann die fehlende Berücksichtigung von Besonderheiten des Berufs kritisch angemerkt werden. Auch die höhere Komplexität des Modells vor allem im Bereich der Beanspruchungsreaktion und des Rückmeldeprozesses sowie die Berücksichtigung lediglich zweier Beanspruchungsdimensionen (Beanspruchungsreaktion und Beanspruchungsgefühl) führen zu gewissen Unschärfen (vgl. Stiller 2015, S. 44). Ob es für die Schulleiterbelastungsforschung in dieser Form geeignet ist, erscheint somit fraglich. So kann für die Schulleitungsarbeit nicht direkt von Arbeitsaufträgen gesprochen werden, die der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter übertragen werden. Vielmehr stellt die Schulleiterin bzw. der Schulleiter eher diejenige Person dar, die innerhalb der Organisation Schule für deren Verteilung verantwortlich ist. Höchstens auf abstrakterer Ebene könnte man von Aufgaben sprechen, die mit dem Schulmanagement verbunden sind. Die Arbeitsbedingungen scheinen ebenfalls zu undifferenziert dargestellt, reichen sie bei Schulleitungsaufgaben durch Kooperationen und Gremien- bzw. Netzwerkarbeit doch eindeutig über die eigene Schule hinaus. Auch der kaum ausdifferenzierte Begriff der Beanspruchung trägt wenig dazu bei, um in der Schulleitungsbelastungsforschung ausreichende Erklärungsansätze liefern zu können. Grundsätzlich jedoch erscheint das Modell stringent aufgebaut und unternimmt zumindest den Versuch, die „Black Box“ der subjektiven Deutungsprozesse durch komplexe Bewertungsprozesse (vgl. Stiller 2015, S. 44) zu ersetzen.

6.2.7 Wirkmodell der Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern (Oesterreich 2008)

Das von Oesterreich entwickelte allgemeine Wirkmodell (vgl. Oesterreich 2008, S. 65ff.) beinhaltet u. a. eine hypothetische Wirkkette zur Lehrerinnen- bzw. Lehrerbelastung (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Modell der Wirkkette zur Lehrerbelastung



Quelle: Oesterreich 2008, S. 68

Einen zentralen Teil des Modells stellen die so genannten Arten der Prägung des Lehrerhandelns dar. Diese das Handeln beeinflussende Prägungen können den Bereichen bzw. Feldern „Bedingungen der Arbeit sowie schulische Organisation und Ausstattung" (z. B. Lehrpläne, Materialien), „Arbeitende Person Lehrer(in)" (z. B. Kompetenz, Gesundheit), „Kolleg(inn)en, Leitende und Team-Kollegen" (z. B Weisungen, Unterstützung) und

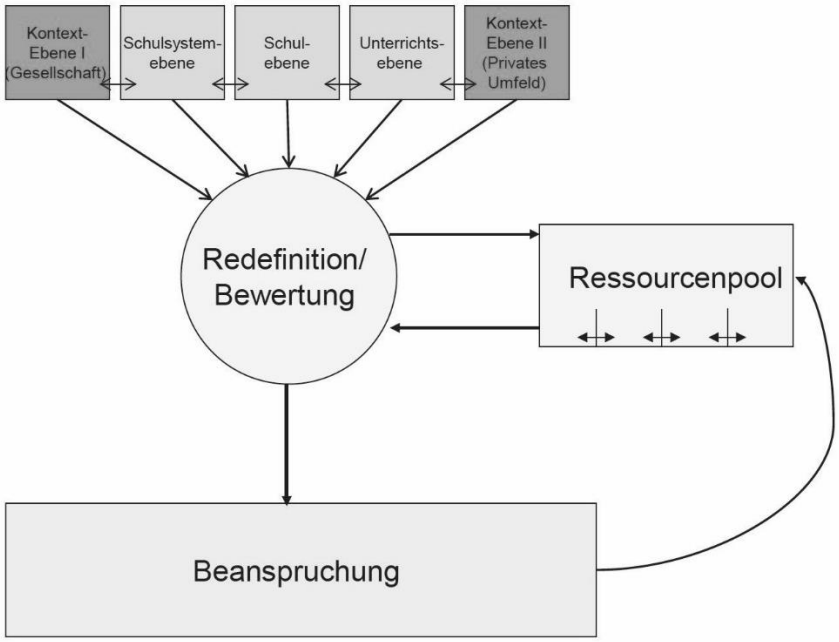
„Nutzer(innen) Schüler(innen)“ (z. B. Verhalten, Kenntnisse) zugeordnet werden (vgl. Oesterreich 2008, S. 65). Innerhalb der Wirkkette führt eine Art der Prägung zur Belastung im Lehrer(innen)-Handeln, im Anschluss daran zu kurzfristigen und ggf. zu langfristigen Belastungsfolgen (z. B. gesundheitliche Beschwerden, Burnout) für die Lehrerin bzw. den Lehrer (vgl. ebd. 2008, S. 65ff.; Stiller 2015, S. 46ff.). Neben teilweise wenig stringenten Begriffsdefinitionen bzw. Verwendung von Begriffen kann Oesterreichs Fokus auf negative Konnotationen des Belastungs- und Beanspruchungsbegriffs kritisiert werden (vgl. Stiller 2015, S. 48). Auch scheint die Darstellung mittels einfacher, linearer Wirkkette zwar übersichtlich, Rückkopplungsmechanismen fehlen jedoch. Damit trägt die Modellierung mittels einfacher Wirkkette der Komplexität der Gesamtproblematik nicht vollständig Rechnung. Auch fehlen dem Modell, anders als in den Modellen von Rudow oder Schönwälder, individuelle bzw. spezifische Bestandteile, die sich beispielsweise auf Voraussetzungen von Lehrerinnen und Lehrern beziehen. Interessant und recht anschaulich hingegen erscheint die Verwendung des Begriffs der „Prägung“. Die in den unterschiedlichen Arten der Prägung des Handelns enthaltenen Komponenten prägen oder beeinflussen (allein oder in Kombination) die Lehrperson und führen wie bereits beschrieben entlang der Wirkkette zu Belastungen und Belastungsfolgen. Das Modell von Oesterreich erscheint zudem dem Konstrukt anderer Modelle nicht völlig unähnlich. So haben dessen vier Arten der Prägung gewisse Ähnlichkeiten mit den Bedingungsfeldern im Böhm-Kasper´schen Modell. Abschließend ist hervorzuheben, dass das Oesterreich´sche Modell bei der Weiterentwicklung eines spezifischen Modells zur Schulleiterbelastung nicht außen vor bleiben und nochmals sorgfältig daraufhin geprüft werden sollte, welche Aspekte ggf. in ein modifiziertes Modell zur Schulleiterbelastung (vgl. Kapitel 11) mit aufgenommen werden könnten.

6.2.8 Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften (Stiller 2015)

Das Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften von Stiller (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 51ff.) ist ein Modell bzw. eine Hilfskonstruktion. Dies ermöglicht die Veranschaulichung u. a. von Aussagen über Belastungen und Ressourcen sowie deren Wirkungsweise im Zusammenhang mit den internen Verarbeitungsprozessen, der so

genannten Belastungsredefinition (vgl. Stachowiak 1973; Hutton 1972; Stiller 2015, S. 131; Whetten 1989). Das Stiller´sche Modell geht vom theoretischen Belastungs- und Beanspruchungsmodell mit den drei thematisch eng zusammenhängenden Komponenten Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen aus. Diesem Grundmodell folgend und gelungene Teilbereiche weiterer Modelle (vgl. z. B. Bronfenbrenner 1981, S. 199ff.; Richter 2010, S. 106) nutzend, entwickelt Stiller schließlich ein eigenes integratives Modell (vgl. Abbildung 9), welches die Komplexität des Gesamtproblems präziser abbildet als die im Rahmen dieses Kapitels zitierten Modelle. Der Stiller´sche Ansatz wird besonders gewürdigt, da diesem aufgrund der Modellierung bzw. Konzeptionslogik mit Blick auf die sich abzeichnende Weiterentwicklung des Arbeitsmodelles zur Schulleiterbelastung (vgl. hierzu Kapitel 6.2.5, 6.3 und 10.3.3) besonderes Potenzial zugesprochen wird.

Abbildung 9: Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften



Quelle: Stiller 2015, S. 52

Das Gesamtmodell besteht aus mehreren (Teil-) Komponenten bzw. Teilmodellen, die in ihrer Modellierung im Vergleich zu den innerhalb dieses Teilkapitels zitierten Vorgängermodellen teilweise hohen Neuigkeitscharakter aufweisen. Diese Komponenten werden nun detaillierter vorgestellt, um den Gesamtzusammenhang innerhalb des Stiller´schen Modelles zu erhellen.

Teilmodell der Belastungsebenen

Das Teilmodell der Belastungsebenen (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 53ff.) unterscheidet fünf Ebenen: Kontext-Ebene I (Gesellschaft), Schulsystemebene, Schulebene, Unterrichtsebene und Kontext-Ebene II (privates Umfeld). Alle Belastungsebenen können in gegenseitiger Beeinflussung stehen und sind aufgrund ihrer theoretischen Gleichwertigkeit horizontal angeordnet. Veränderungen auf einer Ebene können Auswirkungen auf einer anderen Ebene haben und sind somit interdependent (vgl. Stiller 2015, S. 84; S. 92). Es werden zwei Belastungsentstehungsfelder unterschieden: Ein erstes Belastungsentstehungsfeld umfasst alle im Rahmen der Ausübung des Berufs auftretenden Belastungen (Schulsystemebene, Schulebene und Unterrichtsebene). Ein zweites Belastungsentstehungsfeld berücksichtigt mit der Kontext-Ebene I und der Kontext-Ebene II Belastungen auf Makroseite (Gesellschaft) und auf Mikroseite (individuelles privates Umfeld). Die nachfolgende Tabelle (vgl. Tabelle 12) führt beispielhaft potenzielle Belastungsquellen auf, die auf diesen Ebenen verortet sein können und aus den Erläuterungen von Stiller abgeleitet wurden (vgl. zum Folgenden Stiller 2011, S. 54ff.).

Die fünf Ebenen, auch darauf weist Stiller hin, können nicht alle Belastungen vollständig abbilden, da „die potentiell auftretenden Belastungen theoretisch unbegrenzt [sind]“ (Stiller 2015, S. 92). Des Weiteren gibt es hochspezifische Belastungen (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 54; S. 84; S. 91ff.), die keiner dieser Ebenen zugeordnet werden können und theoretisch generell belastend sind. Stiller bezeichnet diese als generalisierte Belastungen bzw. generalisierte Belastungsfaktoren im Lehrerberuf. Zu diesen zählt Stiller u. a. multiple Ungewissheiten des beruflichen Handelns, vielfältige antinomische Spannungsverhältnisse oder Rollenambiguitäten (vgl. ebd., S. 91). Zur Begründung und Verortung im Modell stellt Stiller fest:

> „Nicht nur, dass jede dieser Thematiken sich mit diffusen, komplexen und sperrigen Inhalten auseinandersetzt. Vielmehr sind sie selbst komplex und haben eine Unmöglichkeit einer konkreten ebenenspezifischen Zuordnung inne. […] Wenn aber diese Thematiken keiner Ebene direkt zugeordnet werden können, dann müssen sie auf andere Weise in dieses Modell implementiert werden. Symbolisiert durch Verbindungspfeile zwischen den einzelnen Ebenen wird modelliert, dass diese komplexen Thematiken nicht nur in, sondern auch zwischen Belastungsebenen angesiedelt sein können“ (Stiller 2015, S. 91).

Tabelle 12: Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften: Belastungsebenen und -quellen

Belastungsebene	***Belastungsquellen (Beispiele)***
Kontext-Ebene I (Gesellschaft)	-Belastungen durch gesellschaftlichen Anspruch/öffentliche Meinung (z. B. verhältnismäßig geringes gesellschaftliches Vertrauen und Ansehen) -Belastungen durch Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und damit verbundenen Erwartungen (z. B. im Zusammenhang mit Globalisierung, Digitalisierung usw.)
Schulsystemebene	-Arbeitszeitsystem und Lehrerarbeitszeitbemessung (z. B. pauschale Bemessung ohne Berücksichtigung individueller Unterschiede) -Entlohnungssystem (z. B. Ohnmacht, dass eigenes Arbeitsengagement und erbrachte Leistung wenig Einfluss auf Entlohnung oder Gratifikationen haben) -Beschäftigungsstatus (Beamtenstatus, Angestelltenstatus) -Human Ressource-Management (Personalmanagement bürokratisch und wenig flexibel) -Art und Häufigkeit von Schulreformen und Schulstrukturreformen -Lehrpläne (z. B. Lehrplanvorgaben, unklare Zielvorgaben, Überfrachtung, fächerübergreifende Bildungs-/Erziehungsaufgaben) -Höhe und Struktur der Bildungsausgaben (z. B. in Bezug auf schulische Rahmenbedingungen, infrastrukturelle Gegebenheiten, Arbeitsplatzsituation in der Schule)
Schulebene	-Schulleitung (z. B. Führungsstil, Effizienz der Schulverwaltung) -Kollegium (z. B. Größe des Kollegiums mit Auswirkungen auf Teamarbeit, Kooperation und soziale Unterstützung) -charakteristische Parameter der Einzelschule (z. B. Schulgröße, Schulstandort, Schulart, Größe der Schülerschaft)
Unterrichtsebene	-Unterricht als Kerngeschäft der Lehrertätigkeit -permanentes Aktivitätsniveau -Unterricht als erzwungene Konstellation -problematisches Verhalten von Schülerinnen und Schülern -Unterrichtsklima -Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombination -Klassengröße, infrastrukturelle Gegebenheiten, Anzahl des zu unterrichtenden Stundendeputats -Rhythmus des unterrichtlichen bzw. schulischen Arbeitsalltages
Kontext-Ebene II (Privates Umfeld)	-geteilter Arbeitsplatz (z. B. Ausstattung des Heimarbeitsplatzes) -familiäres und soziales Umfeld -Vereinbarkeit von Beruf und Familie -Trennung von Berufs- und Privatleben

Quelle: Eigene Darstellung

Das Teilmodell der Belastungsebenen verortet also einerseits Teilbelastungen in kontext- oder berufsspezifischen Entstehungsebenen und symbolisiert andererseits indirekt

das Vorhandensein übergeordneter, generalisierter Belastungsfaktoren im Lehrerberuf. Stiller spricht dem Teilmodell das Potenzial einer kognitiven Landkarte (vgl. Paulston 1996) zu, mit deren Hilfe z. B. Belastungsebenen und -faktoren sichtbar gemacht und verortet werden können. Damit verfügt es über eine höhere Präzision, als dies in den Vorgängermodellen (vgl. Landwehr et al. 1983; Rudow 1994; Kramis-Aebischer 1995; van Dick 1999; Böhm-Kasper 2004; Schönwälder 2006; Oesterreich 2008 – hier aufgeführt in der chronologischen Reihenfolge) der Fall war, und ermöglicht so genauere theoretische Aussagen sowie Prognosen zur Belastungsanalyse (vgl. ebd., S. 91).

Interne Belastungsredefinition

Während das Teilmodell der Belastungsebenen Belastungen abbildet und Interdependenzen symbolisiert, jedoch keine Bewertung oder qualitative Gewichtung der Belastungsfaktoren intendiert bzw. vornimmt (vgl. Stiller 2015, S. 92), wird ebendies durch die interne Belastungsredefinition beabsichtigt und fokussiert (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 93ff.). Die interne Belastungsredefinition thematisiert, wie Belastungen durch die Lehrerin bzw. den Lehrer verarbeitet werden. In Anlehnung an Schönpflug (vgl. zum Folgenden Schönpflug 1987, S. 149; Stiller 2015, S. 93) sind Belastungen als relationale Größe anzusehen und die Wirkung von Belastungsfaktoren auf das Individuum demnach wesentlich vom Individuum selbst abhängig. Dies wiederum bringt eine individuelle Verarbeitung durch das Individuum und individuell unterschiedliche Wirkungen auf das Individuum mit sich. Im Gegensatz zum Blackbox-Ansatz (vgl. Kapitel 6.3.2, den beispielsweise auch Böhm-Kasper verfolgt (vgl. Böhm-Kasper 2004), spricht Stiller diesem Teil seines Modells den Anspruch zu, theoretisch möglichst präzise zu modellieren, welche Prozesse der Verarbeitung und der Bewertung in einer Lehrerin bzw. einem Lehrer ablaufen und aufgrund welcher Voraussetzungen dies geschieht (vgl. Stiller 2015, S. 93).

Der Teilmodell der internen Belastungsredefinition (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 93ff.) innerhalb des Belastungs- und Beanspruchungsmodells umfasst zwei Bereiche bzw. Teilmodelle. Diese umfassen zum einen das Teilmodell der internen Verarbeitungsprozesse bzw. der Redefinition/Bewertung (vgl. Stiller 2015, S. 93f.; S. 109ff.) und zum anderen das Teilmodell des Ressourcenpools (vgl. ebd., S. 94ff.; S. 123ff.). Es befindet

sich im Zentrum des Gesamtkonstrukts an der Schnittstelle zwischen der äußeren Belastung und inneren Beanspruchung. Bei der internen Belastungsredefinition „handelt es sich um einen endogen ablaufenden Prozess, der […] in Form der beiden in Wechselwirkung stehenden Modellkomponenten […] abgebildet wird“ (Stiller 2015, S. 94). Die beiden Bereiche bzw. Teilmodelle werden zunächst getrennt voneinander vorgestellt und anschließend in einen (Gesamt-) Zusammenhang gebracht.

- *Redefinition/Bewertung*

Die Betrachtung des Ressourcenpools erfolgte eher analytisch und beschreibend, ohne erklärend auf die Wirkungsweise einzugehen. Dieser Teilabschnitt (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 109ff.) zielt daher darauf ab, insbesondere die intrapersonelle Belastungsredefinition und die Verarbeitungsprozesse genauer zu fassen und zu erläutern.

Zur Erklärung der internen Verarbeitungsprozesse zieht Stiller (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 109ff.) insbesondere das Salutogenese-Konzept und den Resilienz-Ansatz heran. Beide Ansätze, die in verschiedenen Belastungs-Beanspruchungs-Kontexten verwendet werden (vgl. Gerich/Sebinger 2006; Keupp 2003; Neuenschwander 2001), rücken die Ressourcen in den Mittelpunkt, wenn es um die Verarbeitung von Belastungen bzw. Stressoren geht. Darüber hinaus misst Stiller auch Persönlichkeitstheorien bzw. der Wesenszugforschung eine Bedeutung bei, weswegen auch auf dieses Thema nachfolgend eingegangen werden soll.

Das Salutogenese-Konzept bzw. der Grundgedanke dieses Konzepts (vgl. zum Folgenden Antonovsky 1979; Antonovsky 1987; Antonovsky 1997; Reimann/Hammelstein 2006) fokussiert den Komplementärbegriff zur Pathogenese, nämlich die Gesundheit (vgl. Kapitel 4.2.2). Es beschäftigt sich mit der Frage, wie diese entsteht, und sucht quasi nach „Gelingensbedingungen“ für Gesundheit. Aufgrund seiner Komplexität wurde das Konzept von verschiedenen Autorinnen und Autoren aufgegriffen und ‚vereinfacht‘ (vgl. Bengel et al. 2001; Hurrelmann 2006; Oda 2001). Es wird zwar die fehlende empirische Absicherung des Salutogenese-Konzepts und insbesondere des darin enthaltenen zentralen Begriffs des Kohärenzgefühls bzw. -sinns (vgl. Kapitel 4.1.6) verschiedentlich kritisiert (vgl. z. B. Herzog 2007; Schaefer 2002; Siegrist et al. 1998; Sack/Lamprecht 1998). Dennoch erscheint der Kerngedanke, dass externe Belastungen nicht immer vermieden

werden können und mithilfe von Ressourcen bewältigt werden müssen, wichtig und wird daher auch innerhalb des Stiller´schen Modells (vgl. Stiller 2015, S. 114; S. 132f.) aufgegriffen. Auch lassen sich weitere Fragen aus diesem Ansatz ableiten, z. B. wie eine angemessene Beanspruchung entsteht, ob Schutzfaktoren existieren, die zur Ausübung des Berufs und zur dauerhaften Gesunderhaltung beitragen oder welche spezifischen Ressourcen von Bedeutung sind, um die berufsspezifischen Belastungen günstig, d. h. verhältnismäßig beanspruchungsneutral, redefinieren zu können (vgl. ebd., S. 114). Ein Begriff, der sich also auch für Stiller als zentral herauskristallisiert, ist der Begriff der „Ressourcen". Dieser findet sich innerhalb seines Modells letztlich im nachfolgend thematisierten Ressourcenpool innerhalb des Teilmodells der internen Belastungsredefinition.

Auch Resilienz-Ansätze (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 144ff.) fokussieren häufig die Ressourcen. Während sich das Salutogenese-Konzept auf Antonovsky und damit auf einen Autor zurückführen lässt, arbeiten zahlreiche Autorinnen und Autoren unabhängig voneinander mit dem Konstrukt der Resilienz (vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.7). Der Begriff kann gut mit Widerstandfähigkeit umschrieben werden und stellt das Gegenstück zur Vulnerabilität (Verwundbarkeit) dar (vgl. Stiller 2015, S. 114). Hierzulande existiert kein allgemeingültiges Theoriemodell von Resilienz. Die Verwendung erfolgt hauptsächlich bei der Forschung mit Kindern und Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schülern. Im Bereich von Schule wird Resilienz in der angelsächsischen Diskussion allerdings als ein von Lehrerinnen und Lehrern benötigter Faktor angesehen (vgl. Day/Gu 2010; Day et al. 2007), um Belastungen bei der Ausübung des Berufs verarbeiten und die Gesundheit erhalten zu können (vgl. Stiller 2015, S. 115). Auch beim Thema Resilienz ist wichtig zu diskutieren, ob es sich um ein „relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal oder um eine professionelle und erlernbare Kompetenz handelt" (Stiller 2015, S. 115). Diese Frage, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale vermutlich genetisch mitbedingt, aber durch vorgeburtliche und frühkindliche Erfahrungen (mit) beeinflusst werden, wird in der Diskussion jedoch uneinheitlich beantwortet und ist daher noch nicht abschließend geklärt. Während Stiller das Konzept der Salutogenese zumindest indirekt durch die Weiterverwendung des Ressourcenbegriffs aufgreift, verzichtet er aufgrund dessen Unschärfe auf die Implementierung des Resilienz-Ansatzes (vgl. Stiller 2015, S. 116).

Wie bereits eingangs dieses Themenpunktes angesprochen, sieht Stiller auch Persönlichkeitstheorien bzw. die Wesenszugforschung (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 116ff.) fast zwangsläufig als bedeutsam an. So drängt sich für ihn die Frage auf, ob – und falls ja, inwiefern – Abhängigkeiten (z. B. von Faktoren oder Komponenten) innerhalb des Salutogenese-Konzepts von der Persönlichkeit eines Menschen vorliegen. Das aktuell etablierte Konzept im Rahmen der Wesenszugforschung stellt das Konzept der Big Five bzw. des weitgehend synonymen Fünf Faktoren Modells (FFM) dar (vgl. zum Folgenden Angleitner/Riemann 2005; Costa/McCrae 1992; McCrae/Costa 2003; Stiller 2015, S. 117ff.). Dieses geht davon aus, die Persönlichkeit eines Menschen anhand von fünf grundlegenden Wesenszügen (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Liebenswürdigkeit bzw. Verträglichkeit sowie Gewissenhaftigkeit) erfasst und charakterisiert werden kann. Die Big Five (vgl. zum Folgenden Borkenau/Ostendorf 1993; Becker 1996; Hofstee et al. 1997; Goldberg 1990; 1992; Pervin et al. 2005; Stiller 2015, S. 118f.) weisen zudem bipolare, also einander entgegengesetzte Dimensionen (Introversion vs. Extraversion; Feindseligkeit vs. Liebenswürdigkeit; mangelnde Zielvorstellung bzw. Gewissenhaftigkeit; emotionale Stabilität vs. Neurotizismus und Verschlossenheit vs. Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen) und damit eine große Spannbreite auf. Sie gelten – nicht zuletzt durch zahllose Untersuchungen unterstrichen – als gut operationalisier- und damit messbar. Auch wenn das Thema Wesenszugforschung scheinbar von der Belastungs-Beanspruchungs-Thematik ablenkt: Zu klären ist, ob – mit Rückbezug auf die genetische Determination – „die Belastungsredefinition und damit die Gesamtheit der einer Person zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig von deren […] Wesenszügen [ist]“ (Stiller 2015, S. 120). Stiller kommt innerhalb seiner Diskussion zu dem Ergebnis (vgl. zum Folgenden Stiller ebd., S. 121ff.), dass ein bestimmtes Wesenszugprofil, d. h. ganz bestimmte Kombination in der Ausprägung der Big Five, eine Ressource darstellt, die auftretende Belastungen positiv redefinieren kann. Und er stellt diesbezüglich fest: „Somit kann das Setting an persönlichen Wesenszügen einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie hoch bei jeder einzelnen Lehrkraft der individuelle Bestand an bestimmten Ressourcen (Kategorien) ist“ (Stiller 2015, S. 123). Stiller implementiert in diesem Sinne die Wesenszüge begründet innerhalb der psychisch-emotionalen und der sozialen Ressourcenkategorie (vgl. Stiller 2015, S. 123).

Auch im Hinblick auf die Wesenszugforschung und die Big Five soll die Diskussion bei Stiller zum Anlass genommen werden, am Ende dieser Arbeit darüber nachzudenken, ob innerhalb eines weiter modifizierten Modells zur Schulleiterbelastung die individuellen Wesenszüge eines Menschen in einem Modell zur Schulleiterbelastung sinnvoll verortet bzw. integriert werden können (vgl. Kapitel 10.3.3).

- *Ressourcenpool*

Der Ressourcenpool (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 94ff.) kann als dasjenige Mittel umschrieben werden, das ein Individuum der Belastung bzw. den Belastungen entgegenzusetzen hat. Er dient als Gesamtpool dem Ziel der Belastungsregulation. Ausgehend vom Forschungsstand spezifiziert Stiller die Ressourcen der Lehrkraft im Rahmen eines selbst entwickelten themenspezifischen Ressourcenkonzepts als Hilfskonstrukt zur besseren Erklärung der Wirkungsweise der Ressourcen. Stiller modelliert dieses in Anlehnung an die Informatik, innerhalb derer man „unter einem Pool die Menge an kontinuierlich einsetzbaren Ressourcen versteht“ (Stiller 2015, S. 123), als Ressourcenpool. Dieser wurde im Kontext von Belastung und Beanspruchung bereits in den Arbeiten von Storch und Krause bzw. Storch et alter herangezogen (vgl. Storch/Krause 2010; Storch et al. 2013). Der Begriff ist dabei nahezu wörtlich zu nehmen. Er ist quasi ein Sammelbecken der vorhandenen Ressourcen. Dieses besteht aus der Gesamtheit von vier teiloffenen Bereichen, die eine interdependente funktionale Einheit darstellen: die sozialen, kognitiven, physischen und psychisch-emotionalen Ressourcen, die ein Individuum aktivieren kann, um eine (Arbeits-) Belastung zu bewerten und zu bewältigen. Es ist unschwer vorstellbar, dass dieser Pool je nach Individuum insgesamt spezifisch befüllt ist und die teiloffenen Bereiche dabei eine unterschiedliche Ausprägung aufweisen, woraus eine intraindividuell betrachtet sehr heterogene Ressourcenverteilung möglich ist (vgl. Stiller 2015, S. 125).

Abschließend soll an dieser Stelle noch die Frage erläutert werden, wie die Ressourcen wirken bzw. welche Prozesse innerhalb des Ressourcenpools ablaufen (vgl. zum Folgenden ebd., S. 125ff.). Ausgehend vom Vorhandensein von den unterschiedlichen Belastungsfaktoren werden die Ressourcen aus den vier teiloffenen Bereichen jeweils in einem bestimmten Ausmaß beansprucht, um die Belastung möglichst gut bzw.

„beanspruchungsoptimal“ (Stiller 2015, S. 125) zu bewältigen. Kompensationen bei unterschiedlichen Niveaus von Ressourcen sind bis zu einem gewissen Grad möglich. Neben der Quantität an verfügbaren bzw. aktivierbaren Ressourcen spielen jedoch noch weitere Aspekte eine Rolle: nämlich die Qualität bezüglich z. B. der Berufserfahrung, der sozialen Unterstützung oder der Berufsmotivation. Der Stiller´sche Ressourcenbegriff entspricht weitgehend dem Kompetenzbegriff anderer Autorinnen und Autoren (vgl. z. B. Tenorth 2006; Terhart 2000). Professionelle Kompetenzen und professionelle Ressourcen stellen nach diesem Verständnis Äquivalente dar. Stiller stellt fest: „Je höher die Qualität und Quantität des individuellen Ressourcenpools, desto vielfältigere und effektivere Möglichkeiten einer Belastungsregulation sind theoretisch möglich“ (Stiller 2015, S. 126). Und er verweist noch auf einen weiteren Zusammenhang: Die oben abgenommenen potenziellen Unterschiede zwischen den Ressourcenpools unterschiedlicher Individuen basiert auf der Theorie Bourdieus (vgl. Bordieu 1983), wonach heterogene Kapital- bzw. Ressourcenverteilungen existieren und manche Menschen über viele, andere wiederum über deutlich weniger Ressourcen verfügen (vgl. Stiller 2015, S. 130). Stiller stellt hierzu die Analogie her, dass sich Individuen auch im Hinblick auf ihre belastungsrelevanten Ressourcen unterscheiden (vgl. ebd., S. 130).

- *Beanspruchungen: Resultat der Redefinition*

Nachdem sich die vorherigen Ausführungen mit den Teilkomponenten bzw. Teilmodellen (Belastungsebenen und interne Belastungsredefinition) innerhalb des Stiller´schen Gesamtmodells (vgl. Stiller 2015, S. 52ff.) beschäftigt haben, sollen abschließend die Beanspruchungen als Resultat der Redefiniton (vgl. zum Folgenden Stiller 2015, S. 131ff.) betrachtet werden. Das Teilmodell der Beanspruchung erweist sich dabei einerseits als Folge der Redefinition bzw. Bewertung von Belastungen. Andererseits sind innerhalb des Gesamtmodells Rückbezüge zum Ressourcenpool erkennbar, der wiederum gleichsam eines zirkulären Prozesses in Wechselwirkung mit der Redefinition steht und zum Ab-, aber auch zum Aufbau von Ressourcen führen kann (vgl. Stiller 2015, S. 52; S. 132). Durch diese Rückkopplung innerhalb des Modells wird die Bedeutung des Ressourcenpools nochmals deutlich unterstrichen. Die Beanspruchung stellt Stiller dabei bewusst als Block, d. h. nicht unterteilt, als Ausdruck der intrahuman auftretenden Belastungen

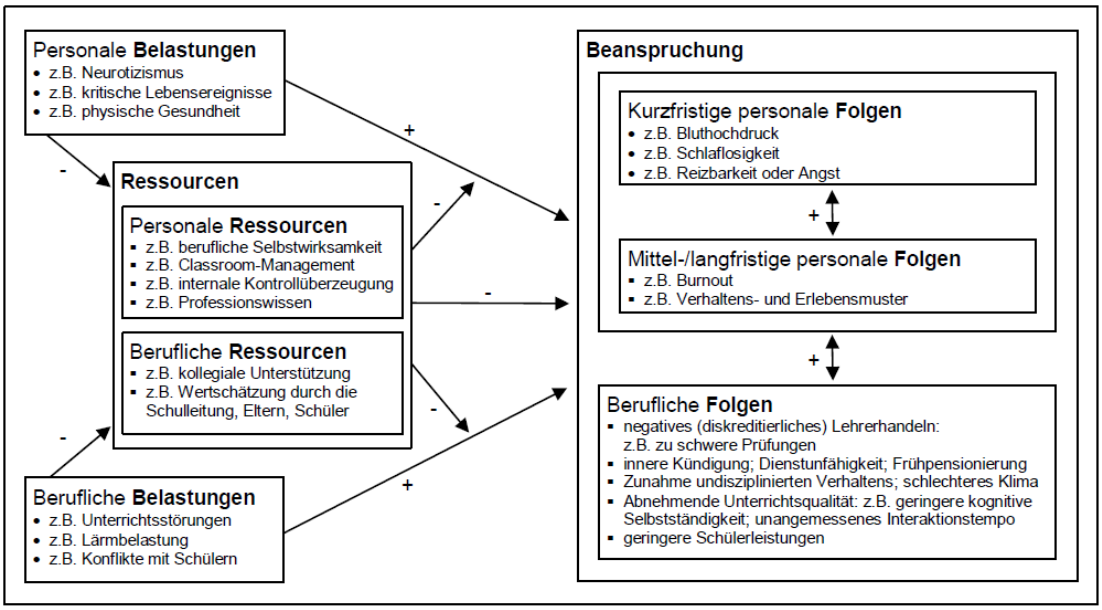
in ihrer Gesamtheit dar (vgl. ebd., S. 131). Stiller geht bei seiner Modellierung davon aus, dass Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern nicht ebenenspezifisch auf einer der fünf genannten Ebenen (vgl. Teilmodell der Belastungsebenen), sondern nur in ihrer Gesamtintensität erlebt werden. Auch das Stiller´sche Teilmodell der Beanspruchung soll am Ende der Arbeit nochmals geprüft werden (vgl. Kapitel 10.3.3). So ist beispielsweise zu überlegen, ob der Block der Beanspruchungen nicht weiter unterteilt werden sollte, beispielsweise in kurz- und langfristige Beanspruchungsfolgenfolgen. Auch könnten durch Beanspruchung hervorgerufene positive und negative Auswirkungen auf den Ressourcenpool innerhalb des Modells entsprechend gekennzeichnet werden.

6.2.9 Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung (Cramer et al. 2018)

Beim Modell von Cramer, Friedrich und Merk (vgl. zum Folgenden Cramer et. al. 2018) handelt es sich im ein integratives Rahmenmodell. Das Modell bildet Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen einerseits sowie jeweils personale und berufliche Ausprägungen andererseits ab und integriert zudem spezifische Fokusse einzelner Theorien bzw. Modelle und Studien (vgl. Cramer et. al. 2018, S. 1). Das Ziel ihres Rahmenmodells sehen die Autoren im Unterschied zu Stiller (Stiller 2015), der durch sein theoriegeleitetes Modell in der Lage ist, vorhandene Forschung zu systematisieren (vgl. Cramer et. al. 2018, S. 8), darin, mehr Übersicht in Konstrukte, Variablen und Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung zu bringen (vgl. ebd., S. 1). Den Ressourcen wird eine moderierende und mediierende Funktion zugeschrieben, welche demnach einen zentralen Stellenwert innerhalb dieses Modells einnehmen. Das integrative Rahmenmodell (vgl. Abbildung 10) stellt das Ergebnis dieser Überlegungen dar.

Das Modell weist somit angenommene direkte oder durch Moderation und Mediation indirekte prädiktive Effekte aus (vgl. Cramer et al. 2018, S. 13), die in bestimmten Bereichen noch vertiefend empirisch zu untersuchen sind. Die Autoren verweisen schließlich selbst auf Stärken (z. B. Ermöglichung eines breiteren Blicks auf das Forschungsfeld durch Komplexität) und Schwächen bzw. Limitationen (z. B. Grenze hinsichtlich vollständiger Operationalisierbarkeit) ihres Modells (vgl. ebd., S. 15ff.).

Abbildung 10: Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung



Quelle: Cramer et al. 2018, S. 14

Das Modell weist somit angenommene direkte oder durch Moderation und Mediation indirekte prädiktive Effekte aus (vgl. Cramer et al. 2018, S. 13), die in bestimmten Bereichen noch vertiefend empirisch zu untersuchen sind (vgl. ebd., S. 16f.). Die Autoren verweisen schließlich selbst auf Stärken (z. B. Ermöglichung eines breiteren Blicks auf das Forschungsfeld durch Komplexität) und Schwächen bzw. Limitationen (z. B. Grenze hinsichtlich vollständiger Operationalisierbarkeit) ihres Modells (vgl. ebd., S. 15ff.).

6.3 Ein Arbeitsmodell zur schulischen Belastung bei Schulleiterinnen und Schulleitern

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein Arbeitsmodell („Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern, vgl. Abbildung 11) entwickelt, welches dieser Untersuchung zugrunde liegt. Dieses Teilkapitel geht zunächst auf die grundlegenden Probleme der Belastungsforschung ein (vgl. Kapitel 6.3.1), widmet sich danach der Genese dieses Arbeitsmodells und stellt dieses vor (vgl. Kapitel 6.3.2).

6.3.1 Grundlegende Probleme der Belastungsforschung

Der Begriff „Schulische Belastung“, dem zum damaligen Zeitpunkt laut Landwehr et al. (vgl. Landwehr et al. 1983) der Bedeutungsgrad einer der „brennendsten Diskussionspunkte[…] in der […] schulpolitischen Diskussion“ (ebd., S. 125) beigemessen wurde, bezog sich hier vorrangig auf „Schülerbelastung“ bzw. wurde damit in Verbindung gebracht. Entsprechend wird dieses Konzept bei Landwehr et al. auf verschiedenen themenspezifischen Ebenen (gesellschaftspolitisch, bildungspolitisch, pädagogisch-didaktisch) diskutiert (vgl. ebd., S. 125f.) und insbesondere aus der Perspektive der Belastung von Schülerinnen und Schülern heraus entwickelt. Zum damaligen Zeitpunkt enthält es jedoch mit dem situationsübergreifenden Bedingungsfeld und dem situativen Bedingungsfeld bereits zwei zentrale Elemente des heute verwendeten Modells zur Schulleiterbelastung nach Böhm-Kasper und in seiner modifizierten Form auch des Arbeitsmodells dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 6.2.5 und 6.3.2; vgl. Abbildung 11).

Bevor sie ihr theoretisches Konzept sukzessive und systematisch entwickeln, gehen Landwehr et al. auf die grundlegenden Problematiken wissenschaftlicher Arbeiten im Zusammenhang mit Belastungsforschung ein, wie bereits in vorangegangenen Ausführungen angesprochen wurden. Diese werden nachfolgend vertiefend dargelegt. So weisen Landwehr, Fries und Hubler (vgl. Landwehr et al. 1983, S. 126ff.) auf drei Probleme der Belastungsforschung hin:

Problem der Faktorenkomplexität

Die Bestimmung der verschiedensten Belastungseinflüsse erscheint hinsichtlich eines experimentellen Vorgehens geradezu als „unfassbar“, wenn man Folgendes durchdenkt und sich die zugrunde liegende Problematik nochmals vergegenwärtigt:

> „Die wichtigste Eigenheit des experimentellen Vorgehens besteht ja bekanntlich darin, dass einzelne, aus der Gesamtheit der in einer Situation wirksamen Faktoren systematisch variiert werden (unabhängige Variablen), während andere Faktoren konstant zu halten versucht werden. Ziel ist es hierbei, die mit der kontrollierten Variation der unabhängigen Variablen […] einhergehende Veränderung der jeweils interessierenden abhängigen Variablen […] festzustellen. Die zentrale Schwierigkeit, die ein solches Vorgehen mit sich bringt, liegt nun in der Isolation einzelner unabhängiger Variablen sowie in deren kontrollierten Steuerung“ (Landwehr et al. 1983, S. 126).

Bereits für das Belastungsempfinden von Schülerinnen und Schülern sahen Landwehr et al. „eine nach oben kaum begrenzbare Anzahl von Belastungsfaktoren […], die weit über den schulischen Bereich hinausgreifen“ (Landwehr et al. 1983, S. 126). Zudem vermuteten sie gegenseitige Abhängigkeit dieser Faktoren und deren geringe Objektivierbarkeit (vgl. ebd., S. 126). Schließlich stellen sie fest:

> „Es liegt daher auf der Hand, dass die experimentelle Methode selbst bei einem immensen Forschungsaufwand nur wenige oder gar keine aussagekräftige Ergebnisse zeitigen wird: dass also das Experiment kein geeignetes Instrument zur Analyse des Belastungsproblems bildet“ (Landwehr et al. 1983, S. 126).

Analog zu diesen Ausführungen kann daher davon ausgegangen werden, dass Belastungsfaktoren von Schulleiterinnen und Schulleiten ebenfalls weit über den schulischen Bereich hinausgreifen. Zudem kann eine gewisse gegenseitige Abhängigkeit dieser Faktoren vermutet werden. Das Experiment als Zugang wird aufgrund des unverhältnismäßigen Aufwands für die vorliegende Untersuchung kategorisch ausgeschlossen, zumal aus den genannten Gründen keine aussagekräftigen Ergebnisse erwartet werden dürfen.

Problem des subjektiven Faktors

Jedoch auch für den Fall, dass ein nicht-experimenteller Zugang gewählt würde, konstatieren Landwehr at al. weitere Schwierigkeiten und Herausforderungen. Insbesondere die Subjektivität hinsichtlich Belastungswahrnehmung und -verarbeitung nehmen ihrer Auffassung nach dabei eine entscheidende Rolle ein. Entsprechend muss dieser Subjektivität eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden, wie Landwehr et al. feststellen:

> „Gerade für die Analyse von Belastungsphänomenen dürfte nämlich der subjektive Verarbeitungsprozess, welcher die äusseren Einflüsse und die subjektiven Belastungsreaktionen verbindet, von zentraler Bedeutung sein: Dies vor allem deshalb, weil dieser subjektive Verarbeitungsprozess nicht etwas additiv (d. h. also ein zusätzliches Variablenbündel) zu irgendwelchen objektiv belastenden Umweltereignissen hinzutritt, sondern als «intervenierende Variable» sowohl die Wahrnehmung als auch die subjektive Reaktion auf jene Umweltereignisse in fundamentaler Weise mitbestimmt. Aus diesem Grunde ist es unzulässig, von irgendwelchen Umfrageergebnissen (die ja notwendigerweise subjektive Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen widerspiegeln) durch statistische Verfahren unvermittelt auf objektiv wirksame Gesetzmäßigkeiten zurückzuschliessen, denn: Durch Befragungen können einzig subjektive Interpretationen der Wirklichkeit erhoben werden, auf keinen Fall aber ergibt sich auf diese Weise ein Zugang zu den objektiv geltenden Belastungsursachen“ (Landwehr et al. 1983, S. 126f.).

Auch wenn Statistik allgemein für die vorliegende Untersuchung eine eher untergeordnete Rolle spielt, sind diese Aussagen insofern von großer Bedeutung, als dass keine Ergebnisse beschrieben werden können, die objektiv wirksamen Gesetzmäßigkeiten gleichkommen. Anderseits scheinen Tendenzen erkennbar, dass gerade die verantwortlichen Instanzen, z. B. Ministerien und politische Entscheidungsträger, ihre Entscheidungsgrundlagen vor allem auf Basis statistischer Ergebnisse suchen, denen sie womöglich eine hohe Wertigkeit bzw. eine hohe Aussagekraft bzw. Wahrheitsgehalt beimessen. Abschließend wird somit das dritte Problem der Belastungsforschung angesprochen:

Problem der Praxisrelevanz von statistischen Ereignissen

Belastungsanalysen zur Grundlage von (möglicherweise bildungspolitischen) Entscheidungen machen zu wollen, erscheint – wie bereits angedeutet – problematisch. Landwehr et al. führen hierzu aus:

> „Im Hinblick auf einen möglichen praktischen Anspruch wird nämlich eine Belastungsanalyse, die dem empirisch-quantitativen Verfahren folgt, vor allem deshalb als unbefriedigend erscheinen, weil die bestenfalls signifikanten Korrelationen keine verbindlichen Hinweise geben über die Bedingungen, welche die auftretenden Belastungen tatsächlich verursachen: In jedem Fall muss damit gerechnet werden, dass die empirisch ermittelten Belastungsfaktoren selber nur «Symptome» bzw. Folgen von tiefer liegenden Ursachen sind und dass daher entsprechende Eingriffe ins Umfeld als «Symptombekämpfung» einzustufen sind. Zudem bleiben korrelative Bestimmungen für den Einzelfall indifferent, da einzig Tendenzen, statistische Normalerscheinungen, «erklärt» werden“ (Landwehr et al. 1983, S. 127).

Die nachfolgende Tabelle (vgl. Tabelle 13) stellt diese Überlegungen im Hinblick auf die Probleme der Belastungsforschung (vgl. zum Folgenden Landwehr et al. 1983, S. 126f.) abschließend im Überblick dar. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass dieses Teilkapitel auf Ausführungen von Landwehr et al. (1983) beruhen, die in ihren grundlegenden Aussagen zwar heute noch Gültigkeit aufweisen dürften. Dennoch hat sich die Belastungsforschung – auch und gerade im Bereich der Forschung zur Belastung bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleiterinnen und Schulleitern – deutlich weiterentwickelt. Dies unterstreicht der aktuelle Forschungsstand (vgl. Kapitel 7) sowie das Arbeitsmodell der vorliegenden Untersuchung (vgl. 6.3.2). Es können damit weiterführende Aussagen getroffen und Handlungsempfehlungen formuliert werden, die eine Unterstützung für Schulleiterinnen und Schulleiter darstellen können (vgl. Kapitel 10).

Tabelle 13: Grundlegende Probleme der Belastungsforschung

Problem der Faktoren-komplexität	***Schwierigkeit der Isolation einzelner unabhängiger Variablen und deren kontrollierter Steuerung innerhalb eines experimentellen Vorgehens:*** -kaum begrenzbare Zahl von Belastungsfaktoren -Belastungsfaktoren greifen über schulischen Bereich hinaus -Annahme einer gegenseitigen Abhängigkeit zwischen diesen Faktoren -Anteil der situationsunabhängigen bzw. „objektiven" Steuerung eher gering *-Experiment ist kein geeignetes Instrument bei der Analyse des Belastungsproblems.*
Problem des „subjektiven Faktors"	***Subjektive Verarbeitungsprozesse bei der Analyse von Belastungs-phänomenen von zentraler Bedeutung:*** -subjektiver Verarbeitungsprozess bestimmt als „intervenierende Variable" sowohl Wahrnehmung als auch subjektive Reaktionen auf Umweltereignisse -Befragungen erheben subjektive Interpretationen der Wirklichkeit und spiegeln daher subjektive Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen wider *-Rückschlüsse auf objektiv wirksame Gesetzmäßigkeiten auf Basis von Umfrageergebnissen sind daher unzulässig.*
Problem der Praxis-relevanz statistischer Ergebnisse	***Empirisch ermittelte Belastungsfaktoren womöglich nur „Symptome" bzw. Folgen von tieferliegenden Ursachen:*** -entsprechende Eingriffe ins Umfeld lediglich als „Symptombekämpfung" einzustufen -korrelative Bestimmungen bleiben für Einzelfall indifferent, da lediglich Tendenzen im Sinne statistischer Normalerscheinungen „erklärt" werden *-Gesicherte Rückschlüsse bzw. Handlungsableitungen auf Basis wissenschaftlicher (empirischer) Erkenntnisse für steuernde Instanzen (z. B. Ministerien) sind nur schwer möglich.*

Quelle: Eigene Darstellung

6.3.2 Arbeitsmodell der vorliegenden Untersuchung

Das Böhm-Kasper'sche Modell wurde als allgemeines Modell schulischer Belastung und Beanspruchung unter interdisziplinärer Annäherung an die Phänomene schulischer Belastung und Beanspruchung konzipiert (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 11f.). Es kann daher

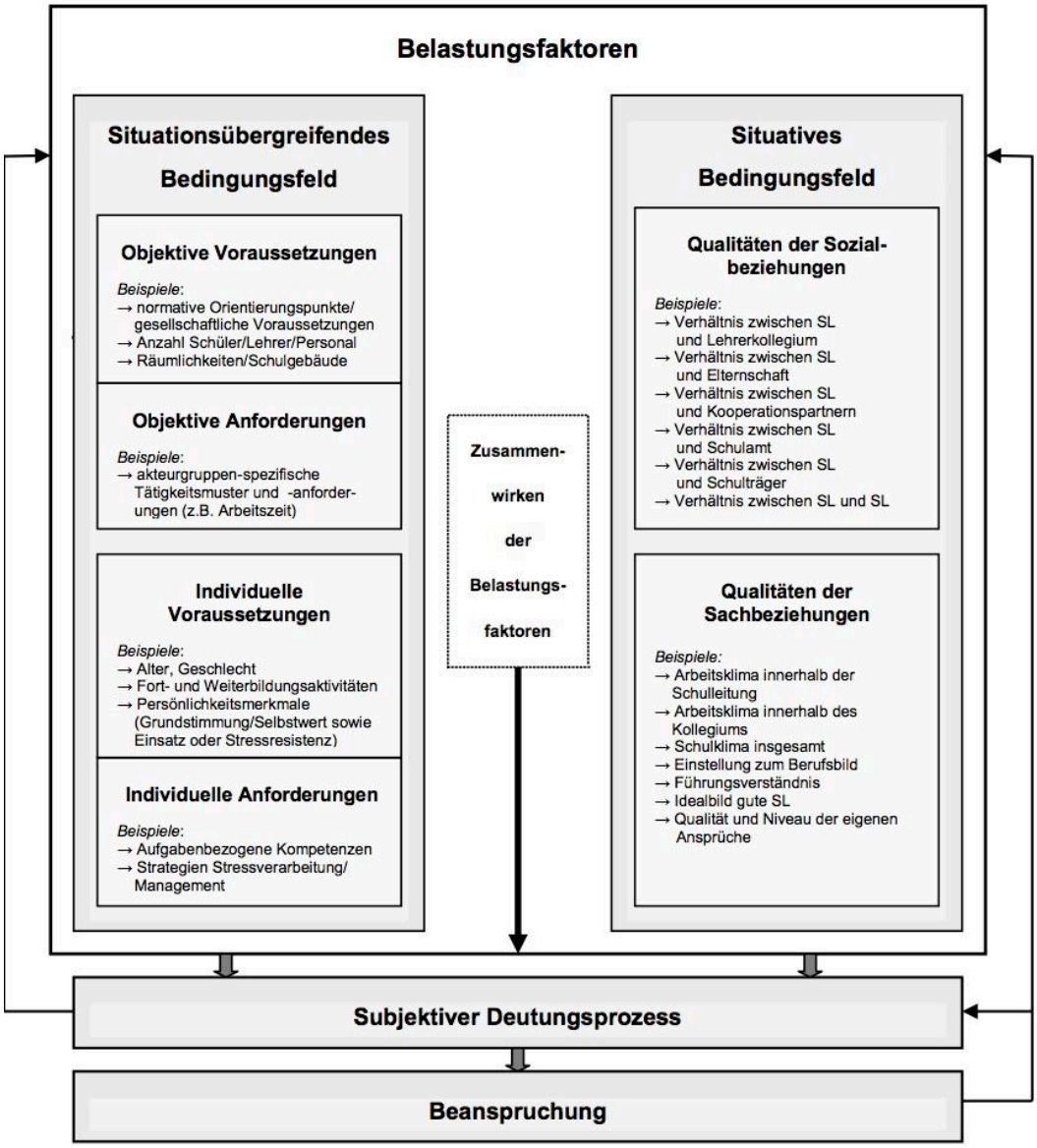
als ein für die vorliegende Arbeit zentrales Modell gelten und als adaptierbares Rahmenmodell fungieren. Böhm-Kasper selbst weist selbst darauf hin, dass das Modell keinen Anspruch auf Geschlossenheit hat, sich also grundsätzlich als anschlussfähig an Fragestellungen jeweiliger Wissenschaftsdisziplinen erweist und somit insgesamt nicht End-, sondern Ausgangspunkt für weitere systematische Analysen schulischer Belastung und Beanspruchung darstellt (vgl. ebd., S. 11f.). Der Vollständigkeit halber wird darauf hingewiesen, dass sich die Gültigkeit des Modells auf Basis umfangreichen empirischen Datenmaterials sowie dessen Überprüfung im engeren Sinne zunächst auf Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler am Gymnasium bezieht (vgl. ebd., S. 12).

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies einerseits, dass sich dieses Modell zunächst per se für die Schulleiterbelastung zum Zwecke der Adaption bzw. Modifikation eignet. Daher wurde es für die vorliegende Arbeit weiter modifiziert (vgl. Abbildung 11). Andererseits besteht die Option und ggf. sogar die Notwendigkeit, das Modell u. a. auf Grundlage der Diskussion innerhalb dieses Kapitels vollzogenen Theoriebildung sowie der Ergebnisse dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 9) am Ende der Arbeit nochmals zu prüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln (vgl. Kapitel 10.3.3).

Arbeitsmodell: „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern

Das adaptierte Rahmenmodell in der Schulleitungsforschung (vgl. Huber 2011c), welches auf dem Böhm-Kasper‘schen Modell (vgl. 6.2.5) aufbaut, wurde für diese Untersuchung modifiziert und dient für diese Untersuchung als Arbeitsmodell (vgl. Abbildung 11). Es modelliert sich durch weiterführende Überlegungen, die nachfolgend beschrieben werden, wie folgt:

Abbildung 11: Arbeitsmodell „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern



Quelle: in Anlehnung an Böhm-Kasper 2004, S. 75 (vgl. Huber 2011c)

Im Gegensatz zur Struktur des Konzepts „Schulische Belastung“ von Landwehr, Fries und Hubler (vgl. zum Folgenden Böhm-Kasper 2004, S. 63ff.; Landwehr et al. 1983) stehen die Dimensionen des situationsübergreifenden und des situativen Bedingungsfeldes nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Vielmehr handelt es sind um Interdependenzen, die gleichermaßen im (Schul-) Alltag als Belastungsfaktoren gelten (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 72; Landwehr et al. 1983, S. 146).

Das situationsübergreifende Bedingungsfeld

Das situationsübergreifende Bedingungsfeld beinhaltet u. a. gesellschaftlich und kulturell determinierte Belastungsfaktoren (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 72) und ist innerhalb des Arbeitsmodells im Hinblick auf die Schulleitungsarbeit und in Rückbezug zum Modell von Landwehr et alter (vgl. Landwehr et al. 1983) zusätzlich unterteilt bzw. spezifiziert. Böhm-Kasper weist zudem darauf hin, dass hier die größte Kongruenz zu Begriffsbestimmungen des allgemeinen Belastungs- und Beanspruchungskonzepts innerhalb der deutschsprachigen Arbeitspsychologie ausgemacht werden kann (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 72). Innerhalb des situationsübergreifenden Bedingungsfeldes wurde bei der weiteren Modifikation die Unterscheidung von objektiven Voraussetzungen, objektiven Anforderungen, individuellen Voraussetzungen sowie individuellen Anforderungen vorgenommen (vgl. Abbildung 11).

- *Objektive Voraussetzungen und objektive Anforderungen*

Die objektiven Voraussetzungen werden zunächst grundsätzlich als gegeben angenommen. Hierzu zählen beispielsweise die gesellschaftlichen Voraussetzungen. Hierunter könnte zu verstehen sein, wie sich die gesellschaftliche oder schulgemeinschaftliche Meinung gegenüber dem Schulsystem allgemein bzw. einer konkreten Einzelschule darstellt, was wiederum einer Schulleiterin bzw. einem Schulleiter nicht verborgen bleiben dürfte. Im Landwehr‘schen Modell findet diese Thematik ihr Äquivalent im Bereich der normativen Orientierungspunkte (vgl. Landwehr et al. 1983, S. 142ff.). Die Autoren gehen von einem engen Bezug zum situativen Bedingungsfeld aus, da insbesondere die Qualitäten der Sozial- und Sachbeziehungen wesentlich von den gesellschaftlich-kulturellen Voraussetzungen geprägt bzw. beeinflusst werden (vgl. Landwehr et al. 1983, S. 142). Zudem sind hier weitere Bedingungen bzw. konkret festzumachende Rahmenbedingungen zu verorten, die die Schulleiterin bzw. der Schulleiter vorfindet bzw. innerhalb derer Schulleitungsarbeit stattfindet. Hierzu zählen etwa die Anzahl der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler sowie das Schulgebäude, die Räumlichkeiten und das weitere schulische Personal. Im Landwehr‘schen Modell entsprechen die objektiven Voraussetzungen zu weiten Teilen am ehesten den schulinstitutionellen Voraussetzungen (vgl. Landwehr et al. 1983, S. 141) bzw. innerhalb deren Modells den schulischen

Voraussetzungen (vgl. ebd., S. 146). Auch ergeben sich aus den gesellschaftlichen Voraussetzungen und den damit verbundenen Werthaltungen weitere belastungsrelevante Funktionen, die den subjektiven Deutungsprozess beeinflussen: So wiesen die Autoren im Rahmen einer These darauf hin, dass Deutungen, die einem Individuum zur Verfügung stehen und die das jeweilige Belastungserleben sowie die individuelle Belastbarkeit beeinflussen bzw. prägen, über die jeweilige Belastungsgruppe hinaus auch gesellschaftlich geprägt sind (vgl. Landwehr et al., S. 135). Für die vorliegende Arbeit sollen diese Gedanken aufgenommen und dahingehend erweitert werden, dass die eigene Sozialisation und Erziehung maßgeblichen Einfluss auf den subjektiven Bewertungsprozess einerseits und die daraus resultierende Beanspruchung aufweisen können. Der Bereich der objektiven Anforderungen unterscheidet sich dabei vom Modell von Landwehr et alter, nicht jedoch vom Böhm-Kasper´schen Modell. Zu den objektiven Anforderungen zählen beispielsweise akteurgruppen-spezifische Tätigkeitsmuster und -anforderungen wie z. B. die Arbeitszeit.

- *Individuelle Voraussetzungen und individuelle Anforderungen*

Unter den individuellen Voraussetzungen (vgl. zum Folgenden Böhm-Kasper 2004, S. 73) werden insbesondere personale Merkmale gefasst, die gegeben sind, nicht willkürlich beeinflusst werden können und für das Individuum belastend sind bzw. sein können. Hierzu zählen u. a. Alter, Geschlecht und (mit gewisser Einschränkung, vgl. Kapitel 6.2.8) auch Persönlichkeitsmerkmale, z. B. eine positive Grundstimmung. Die individuellen Anforderungen stellen hingegen eine Weiterentwicklung dar. Unter diese fallen beispielsweise aufgabenbezogene Kompetenzen und in diesem Zusammenhang Strategien der Stressverarbeitung sowie Managementstrategien. So liegt hier die Überlegung zugrunde, dass sich unzureichende Strategien von Schulleiterinnen und Schulleitern im Zusammenwirken mit weiteren kontextspezifischen Belastungsfaktoren ggf. negativ, vorhandene hingegen positiv auswirken können.

Das situative Bedingungsfeld

Das situative Bedingungsfeld (vgl. zum Folgenden Böhm-Kasper 2004, S. 73) umfasst Belastungen, die aus sachlichen oder sozialen Bedingungen an der Schule resultieren.

Hierbei lassen sich die Qualitäten der Sozialbeziehungen und die Qualitäten der Sachbeziehungen ableiten und unterscheiden. Das situative Bedingungsfeld entspricht dabei den Qualitäten der Sozial- und Sachbeziehungen innerhalb des ursprünglichen Modells bei Landwehr, Fries und Hubler (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 73; Landwehr et al. 1983, S. 136ff.; S. 146).

- *Qualitäten der Sozialbeziehungen*

Zu den Qualitäten der Sozialbeziehungen zählen demnach z. B. das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium, aber auch Elternschaft, Kooperationspartnern oder dem Schulamt.

- *Qualitäten der Sachbeziehungen*

Die Qualitäten der Sachbeziehungen umfassen z. B. das Arbeitsklima innerhalb der Schulleitung oder der Schule, die Einstellung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters zum Beruf(sbild) oder deren/dessen Führungsverständnis.

Subjektiver Deutungsprozess

Einen weiteren Bereich des Arbeitsmodells (vgl. zum Folgenden Böhm-Kasper 2004, S. 73) bildet der Bereich der subjektiven Deutungsprozesse, welche für die Intensität und Qualität einer sich anschließenden Beanspruchung entscheidend sind. Böhm-Kasper (vgl. ebd., S. 73) weist selbst auf die Parallelen zur „Black Box“ (bzw. Blackbox) hin, die anschließend im Rahmen eines kurzen Exkurses thematisiert wird. Unter dem Verständnis eines subjektiven Deutungsprozesses werden demnach eine ganze Reihe unterschiedlicher Theorien und mehr oder weniger schlüssiger Erklärungsansätze gefasst. Dem Merkmal einer schwierigen theoretisch wie empirischen Bestimmbarkeit steht der „Vorteil“ der Offenheit für weiterführende Erklärungsansätze gegenüber, z. B. in interdisziplinärer Hinsicht (vgl. ebd. S. 73).

Exkurs: Zum Begriff „Blackbox“

Der Begriff Blackbox bzw. Black Box-Methode oder auch „schwarzer Kasten“ (vgl. zum Folgenden Fuchs-Heinritz et al. 2007, S. 104; Wirtz 2013, S. 301) wird im Zusammenhang

mit hypothetischen Konstrukten bzw. Systemen verwendet, deren Struktur nicht bzw. nur unvollständig bekannt ist. Während Input (Eingabe) und Output (Ausgabe) bestimmbar sind, entzieht sich der schwarze Kasten, also dessen Inhalt und die darin ablaufenden Prozesse, eben jener Bestimmbarkeit. Interne Umsetzungsvorgänge werden demnach nicht berücksichtigt. Fuchs-Heinritz et al. weisen darauf hin, dass „es in jeder Untersuchung von Systemen schwarze Kästen [gibt], d. h. Elemente, die in ihrer internen Wirkungsweise nicht analysiert werden oder nicht analysiert werden können“ (Fuchs-Heinritz et al. 2007, S. 104).

Im Rahmen des verwendeten Arbeitsmodells sind es also die subjektiven Deutungsprozesse, die diesem „schwarzen Kasten“ sehr nahekommen. Durch den spezifischen Fokus auf die subjektiven Bewertungen der interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter geraten jedoch genau jener Inhalt und die ablaufenden Prozesse, die bei der Black Box-Methode ausgeklammert werden. Der Inhalt wird sicherlich nie vollständig erhellt werden können. Jedoch sollte es möglich sein, sich diesem deutlich anzunähern. Ein Großteil der hier zuordenbaren Aussagen, die im Rahmen dieser Arbeit somit als „subjektive Bewertungen“ verstanden werden, sind in die Ergebnisdarstellung einbezogen (vgl. insbesondere Kapitel 9.3).

Beanspruchung

Aus dem subjektiven Deutungsprozess heraus resultiert die Beanspruchung. Innerhalb des Originalmodells von Böhm-Kasper ist diese in Anlehnung an Rudow (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 73; Rudow 1990; 1994) in die Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen unterteilt (vgl. Kapitel 6.2.5). Für die vorliegende Untersuchung wird im Rahmen des Arbeitsmodells auf diese Unterteilung verzichtet und lediglich von Beanspruchung ausgegangen, da Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen nicht im Zentrum des Untersuchungsinteresses stehen. Diese werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung ggf. dann aufgegriffen, wenn Schulleiterinnen und Schulleiter aus Eigeninitiative Aussagen treffen, die sich diesem Themenkomplex zuordnen lassen (vgl. insbesondere Kapitel 9.3).

6.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 6

6.4.1 Zusammenfassung

Die vertiefte ***Auseinandersetzung mit Modellen zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern*** legitimiert sich zum ersten durch die Beschreibung der Genese des im Rahmen dieser Untersuchung verwendeten Arbeitsmodells. Zum zweiten haben Schulleiterinnen und Schulleiter quasi zwei verschiedene Tätigkeiten: Sie unterrichten Schülerinnen und Schüler und leiten eine Schule. Sie sind somit nebst den Belastungen einer regulären Lehrkraft ebenso der Aufgabenfülle und hohen Beanspruchung einer Führungskraft ausgesetzt.

Das ***Modell schulische Belastung und Beanspruchung*** von ***Böhm-Kasper,*** das in Teilen auf dem ***Grundkonzept von Landwehr, Freis und Hubler*** aufbaut, wurde dabei als Ausgangsmodell für die Schulleitungsforschung herangezogen und für die ***vorliegende Untersuchung*** zum ***Arbeitsmodell (Allgemeines Rahmenmodell „Schulische Belastung" bei Schulleiterinnen und Schulleitern)*** weiterentwickelt. Mithilfe dieses Modells, welches einen umfassenden theoretischen Rahmen bildet, können insbesondere die akteursspezifischen Belastungskomponenten identifiziert und verortet werden.

Im Rahmen dieses Kapitels wurde auch die ***grundlegenden Probleme der Belastungsforschung*** thematisiert (Problem der Faktorenkomplexität, Problem des subjektiven Faktors, Problem der Praxisrelevanz von statistischen Ereignissen). Diese ***Auseinandersetzung legitimiert*** gleichzeitig den ***qualitativen Zugang im Rahmen dieser Untersuchung***.

Neben weiteren Modellen ist insbesondere das ***Belastungs- und Beanspruchungsmodell von Stiller*** von Interesse. Das Konzept integriert Stärken älterer Modelle und weist eigene Weiterentwicklungen auf, die insbesondere die Ressourcen in den Mittelpunkt rücken.

6.4.2 Zwischenfazit

Die vorgestellten älteren Modelle zur Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern weisen teilweise Limitationen auf und bilden das Themenfeld nur bedingt ab. Das Rahmenmodell von Böhm-Kasper erweist sich in einer modifizierten Form als Arbeitsmodell (Allgemeines Rahmenmodell „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern) für die Verwendung in der vorliegenden Untersuchung als geeignet. Allerdings deutet sich an, dass auch dieses Modell einer erneuten Weiterentwicklung bedarf. Vielversprechend für eine weitere Adaption in der Schulleitungsforschung ist insbesondere das Modell von Michael Stiller, der in seiner Arbeit die Theoriebildung zur Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern auf eine neue Ebene gehoben hat. Daher erscheint am Ende dieser Arbeit diskussionswürdig und prüfenswert, ob das derzeitige Arbeitsmodell zur Schulleiterbelastung insbesondere unter dem Hintergrund dieses Kapitels sowie den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung noch dem derzeitigen Stand der Schulleitungsforschung entspricht und inwieweit es ggf. substanziell weiterzuentwickeln ist.

7 Zum Forschungsstand: Belastung bei Führungskräften – ein sektorenübergreifender Vergleich

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick zum Forschungsstand zur Belastungsthematik bei Führungskräften unterschiedlicher Sektoren (zum Begriff ‚Sektor' vgl. Krüger 2016, S. 103). Auf Basis einer Literaturrecherche zu spezifischen Untersuchungen aus den drei Sektoren „Dritter Sektor/Non-Profit", „Wirtschaft" und „Schule" werden deutschsprachige Studien zu den Themen „Arbeitszeiten", „Belastungen" und „Belastungsempfinden und/oder Folgen von Belastungen" vorgestellt. In Ergänzung hierzu finden weitere ausgewählte Umfragen bzw. Berichte Berücksichtigung. Die Zusammenstellung ermöglicht die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Führungskräften aus den drei unterschiedlichen Sektoren in weitestgehend vergleichbarer Position.

Bei der Darstellung und einem Vergleich der Untersuchungen innerhalb des Schulsektors finden wiederum einige Ergebnisse aus der Vielzahl der Untersuchungen zur Lehrerbelastung Berücksichtigung, da Schulleiterinnen und Schulleiter allgemeinbildender Schulen in Baden-Württemberg in der Regel noch eine eigene Unterrichtsverpflichtung haben und somit selbst Lehrende sind.

Den Abschluss dieser Darstellungen bilden die wenigen durchgeführten Untersuchungen, die zum Rahmenthema Bewältigungsstrategien bei Schulleiterinnen und Schulleitern erste Aufschlüsse geben können. Diese führen nochmals gezielter zum eigentlichen Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung hin.

Je nach Art und Umfang der einzelnen Studie bzw. des Materials ist bei den folgenden Darstellungen die gezielte Beschränkung beabsichtigt bzw. notwendig. Ein vertieftes Verständnis im Hinblick auf Untersuchungsdesign und Auswertungsverfahren sowie Einblicke in weitere (Detail-) Erkenntnisse sind daher nur durch Rückgriff auf die jeweilige Originalquelle gewährleistet. Ein Grund, die Angaben ebenfalls anhand der Originalstudien zu prüfen, ist die vielfach in den Studien zugrunde liegende Subjektivität von

Probanden, etwa durch Selbstauskünfte bzw. Selbsteinschätzungen und subjektive Bewertungen. Diese stellen zugleich eine Stärke und Schwäche gerade dieser Studien dar, da Belastungen – wie bereits im Rahmen des Kapitels 6.3 erläutert wurde – letztlich unter dem Gesichtspunkt der Subjektivität zu bewerten sind.

Schließlich soll darauf hingewiesen, dass sich Überschneidungen bei den Zuordnungen von Angaben in den nachfolgenden Darstellungen nicht immer vollständig vermeiden lassen. Dies verlangt nach einer Darstellung bzw. Zuordnung der Untersuchungsergebnisse nach bestem Sinne. Daher werden teilweise Untersuchungen wiederholt aufgeführt, wenn sie relevante Ergebnisse für mehrere Teilaspekte enthalten.

Auf die Berücksichtigung weiterer, internationaler Studien wird an dieser Stelle bewusst verzichtet. In den vergangenen Jahrzehnten wurde unabhängig vom eingangs für den Schulleitungsbereich festgestellten weiteren Forschungsbedarf eine Zahl an Untersuchungen erreicht, die den im Rahmen dieses Kapitels angestrebten sektorenübergreifenden Vergleich ermöglicht. Zudem dürfte die Berücksichtigung globaler Untersuchungsergebnisse zu dieser Thematik eine Vergleichbarkeit, beispielsweise durch auf die Unterschiedlichkeit der (Schul-) Systeme und bedingt durch kulturelle Unterschiede, erschweren und dadurch letztlich nur bedingt zur Erhellung des eigentlichen Untersuchungsgegenstandes und der Forschungsfragen beitragen.

7.1 Belastungen

Im folgenden Teilkapitel werden die Belastungen nach Arbeitszeiten (vgl. Kapitel 7.1.1), weiteren Belastungen (vgl. Kapitel 7.1.2) getrennt dargestellt und durch Tabellenübersichten (vgl. Tabelle 14 und 15) ergänzt.

7.1.1 Arbeitszeiten

Die Arbeitszeit als Größe ist ein zentraler Belastungsfaktor, der jedoch nicht automatisch gleichgesetzt werden kann mit Beanspruchung. Eine hohe Arbeitszeit bringt also nicht zwangsläufig eine hohe Beanspruchung mit sich. Bei den folgenden Angaben (vgl. Tabelle 14) handelt es sich – falls nicht anders angegeben – jeweils um Durchschnittswerte

und um Zeitstunden. Relative Anteile oder Nebenbeobachtungen wurden ggf. ebenfalls in die Übersicht aufgenommen. Ein erster Vergleich legt zunächst eine hohe Wochenarbeitszeit von Führungskräften in allen drei Sektoren nahe, die zudem sowohl in früheren als auch in jüngeren Studien über der angenommenen Regelarbeitszeit zu liegen scheint (vgl. Stricker Iberer 2016; Stricker/Iberer 2017). Jedoch zeigt sich in den Studien eine verhältnismäßig hohe Bandbreite der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit, die beispielsweise von gut 45 Wochenstunden (vgl. Hermeier 2009; Zimber/Hentrich 2015) bis zu einer Arbeitszeit von knapp 60 Stunden (vgl. Jacobshagen et al. 2005; Seibt et al. 2009) und mehr reicht (vgl. Kevenhörster/Schönbohm 1974; Neulinger 1992; Schaeper 1995). Im Gesamtblick und über die Sektoren hinweg lässt dies auf eine hohe Varianz im Sinne großer Unterschiede bei Betrachtung von Einzelfällen schließen. Schulleiterinnen und Schulleiter befinden sich im sektorenübergreifenden Vergleich im Schnitt weder deutlich im oberen noch im unteren, sondern eher im mittleren Bereich.

Tabelle 14: Arbeitszeiten bei Führungskräften im Vergleich

Empirische Studie	*Ergebnisse Arbeitszeiten*
Dritter Sektor/ Non-Profit:	
Petersen (2017)	- geschätzt 22% der Arbeitszeit (Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer) entfällt auf Forschung - 28% der Arbeitszeit entfällt auf Lehrtätigkeiten
Jacob/Teichler (2011)	- Arbeitszeit (Professorinnen und Professoren) etwa 54-56 Stunden (Vorlesungszeit) und 52 Stunden (vorlesungsfreie Zeit)
Hartmer (2008)	- etwa 85,5% der Befragten über 50 Stunden Arbeitspensum pro Woche (42% zwischen 51 und 60, 31,7% zwischen 61 und 70 und 14,8% über 70 Stunden) - 0,38% der Befragten bis 40 Stunden und 11,1% zwischen 41 und 50 Stunden
Schaeper (1995)	- Arbeitszeit (Professorinnen und Professoren) im Schnitt 58 Stunden (Vorlesungszeit)
Häbler/Kunz (1985)	- Arbeitszeit (Professorinnen und Professoren) 51,2 Stunden
Institut für Demoskopie Allensbach (1984)	- geschätzt 23,1% (WS 76/77) bzw. 26,5% (WS 83/84) der Arbeitszeit (Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer) entfällt auf Forschung - geschätzt 42,3% (WS 76/77) bzw. 40,2% (WS 83/84) der Arbeitszeit im Schnitt (Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer) entfällt auf Lehrtätigkeiten einschließlich Studienberatung
Kevenhörster/Schönbohm (1974)	- Wochenarbeitszeit (Professorinnen und Professoren) zwischen 61,2 (vorlesungsfreie Zeit) und 71 Stunden (Semester)
Wirtschaft:	
Zimber/Hentrich (2015)	- etwas mehr als 47 Arbeitsstunden durchschnittliche Wochenarbeitszeit

Hermeier (2009)	- Wochenarbeitszeit durchschnittlich 45,5 Stunden (Fach- und Führungskräfte, Zahl der Überstunden nimmt mit Höhe der Position zu)
Jacobshagen et al. (2005)	- Wochenarbeitszeit 59,68 Stunden (Top-Management)
Kevenhörster/Schönbohm (1974)	- Arbeitszeit zwischen 50,8 Stunden (Middle-Management) und 59,4 Stunden (Upper- und Top-Management)
Schule:	
Hardwig/Mußmann (2018)	- Lehrerinnen und Lehrer aufgrund zu hoher Arbeitszeitvorgaben hinsichtlich ihrer Arbeitszeit gegenüber vergleichbaren Beschäftigten im Öffentlichen Dienst schlechter gestellt
Bärstecher (2014)	- große Varianzen hinsichtlich Arbeitsbeginns, Dauer der Arbeitszeit, Pausendauer, Zahl der Tätigkeiten, durchschnittliche Dauer pro Aktivität, Orte der Tätigkeit und deren Anzahl (Schulleiterinnen und Schulleiter)
Brauckmann/Herrmann (2013)	- Wochenarbeitszeit 49,3 Stunden (Schulleiterinnen und Schulleiter)
Seibt et al. (2009)	- Wochenarbeitszeit 43 Stunden (Lehrerinnen und Lehrer) - Wochenarbeitszeit 58 Stunden (Schulleiterinnen und Schulleiter)
Döbrich et al. (1995)	- Wochenarbeitszeit 48,3 Stunden (Angaben zwischen 26,5 Stunden bei einer Schule mit 287 Schülerinnen und Schülern und 77,6 Stunden bei einer Schule mit 286 Schülerinnen und Schülern)
Neulinger (1991)	- deutlicher Schwerpunktbereich zwischen 45 und 55 Stunden

Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Stricker/Iberer 2016; Stricker/Iberer 2017)

Arbeitszeiten innerhalb des Schulsektors im Vergleich

Für den Schulbereich können bei einem internen Vergleich hinsichtlich der Tages- und Wochenarbeitszeiten ebenfalls große Unterschiede sowohl zwischen unterschiedlichen Studien als auch innerhalb einer Einzelstudie ausgemacht werden (vgl. Tabelle 14). Die Untersuchung von Seibt et alter (2009) stellt deutlich höhere durchschnittliche Wochenarbeitszeiten fest als die Studien von Brauckmann und Herrmann (vgl. Brauckmann/Herrmann 2013a) sowie Döbrich et alter (1995). So variiert die durchschnittliche Wochenarbeitszeit innerhalb letzterer bei den einzelnen Schulleiterinnen und Schulleitern zwischen 26,5 Stunden und 77,6 Stunden. In der wenige Jahre zuvor veröffentlichten Untersuchung von Neulinger wiederum (vgl. zum Folgenden Neulinger 1991, S. 217ff.) liegt ein Schwerpunkt der wöchentlichen Arbeitszeiten zwischen 45 und 55 Stunden, wobei Arbeitszeiten von Sonder- und Grundschulrektorinnen und -rektoren im Schnitt geringer sind als die Arbeitszeiten der Realschul- und Gymnasialrektorinnen und -rektoren. Es zeigen sich auch hier jeweils innerhalb einer Schulart große Bandbreiten in den wöchentlichen Arbeitszeiten, welche von 30 bis 35 bzw. 35 bis 40 Stunden bis hin zu 55 bis 60 bzw. 60 bis 65 Stunden reichen. Auch eine der aktuellsten Untersuchungen (vgl. Bärstecher 2014, S. 132ff.) verdeutlicht große Varianzen hinsichtlich der

Tagesarbeitszeiten einzelner Schulleiterinnen und Schulleiter in Bezug auf Arbeitsbeginn und -ende, Gesamttagesarbeitszeit oder Pausendauer. Dies könnte auch mit persönlichen Strategien im Sinne von Coping zu tun haben, die in dieser Untersuchung jedoch nicht gesondert thematisiert bzw. analysiert werden.

Einige Ergebnisse der aktuellen Studie von Hardwig und Mußmann (2018), die in ihrer Metastudie 21 Untersuchungen zwischen 1963 und 2016 berücksichtigten, sollen mit Blick auf die Situation der Schulleiterinnen und Schulleiter näher betrachtet werden. So ist zum einen bemerkenswert, dass die Autoren (vgl. zum Folgenden Hardwig/Mußmann 2018, S. 3) extreme Streuungen in der Arbeitszeit einzelner Lehrpersonen konstatieren. Auch hat sich ihrer Erkenntnis nach in den vergangenen Jahrzehnten der Anteil am Unterricht reduziert, während unmittelbare unterrichtsbezogene Tätigkeiten zugenommen haben. Der Forschungsstand „zeigt ferner, dass professionelle Einstellungen, Kompetenzen und ‚arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebnismuster' […] einen bedeutenden Einfluss auf die […] Arbeitszeit haben" (Hardwig/Mußmann 2018, S. 3). Die Autoren sehen deutliche arbeitspolitische Maßnahmen für erforderlich. Sie stellen jedoch auf der anderen Seite auch fest, dass sich arbeitszeitpolitische Forderungen seitens der Lehrkräfte nicht nur auf die äußeren Rahmenbedingungen beschränken dürfen, sondern auch Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule, etwa durch gesundheitsförderliches Verhalten und Arbeitsteilung, berücksichtigen sollten (vgl. ebd., S. 3). Angesichts u. a. der Ausführungen eingangs dieser Arbeit (insbes. in Kapitel 1.2) und den Überlegungen zum Gesundheitsmanagement (vgl. Kapitel 5) sind die Ergebnisse dieser Metastudie auch für der Schulleiterinnen und Schulleiter (d. h. für ihre eigene Situation und für ihre Schulleitungsarbeit) von allergrößter Bedeutung.

7.1.2 Weitere Belastungen

Die folgende Tabellenübersicht (vgl. Tabelle 15) zeigt weitere ausgewählte Untersuchungsergebnisse zum Thema Belastungen bei Führungskräften aus den Sektoren Dritter Sektor/Non-Profit, Wirtschaft und Schule im Vergleich. Den Schwerpunkt bildet die Auswahl hinsichtlich Anteile von Belastungen bezogen auf die größten bzw. besonders hervortretende Belastungen und Belastungstypiken.

Tabelle 15: Belastungen bei Führungskräften im Vergleich

Empirische Studie	*Ergebnisse Belastungen bzw. Belastungsfaktoren und -situationen*
Dritter Sektor/ Non-Profit:	
Petersen (2017)	- 22% (Durchschnitt) der Arbeitszeit entfallen auf Forschung (geschätzt) - 28% (Durchschnitt) der Arbeitszeit entfallen auf Lehrtätigkeiten - deutliche Zunahme des Aufwands für akademische Selbstverwaltung
Beher et al. (2006)	- hohe Belastungsfaktoren (Auswahl): Zeitdruck, Anspannung bei der Arbeit, kaum große Projekte neben Routinetätigkeiten möglich
Häbler/Kunz (1985)	- Ausmaß von Belastungen am stärksten beim Aufwand für die Lehre - Verwaltungsarbeiten nahmen 14,4 % der Arbeitszeit ein (Universitäten)
Institut für Demoskopie Allensbach (1984, Untersuchung 1976/77)	- 23% der Arbeitszeit entfallen auf Forschung (geschätzt) - 42% (Durchschnitt) der Arbeitszeit entfallen auf Lehrtätigkeiten
Kevenhörster/Schönbohm (1974)	- 23 % der Arbeitszeit während des Semesters entfallen auf Verwaltungstätigkeiten
Wirtschaft:	
Zimber/Hentrich (2015)	- größte Belastungsquelle „Arbeitsintensität“, gefolgt von „Emotionale Anforderungen“, „Work-Privacy-Konflikt“ und Rollenkonflikte
Stoffer (2006)	- als prägend im Hinblick auf die Arbeitsbedingungen wurden beschrieben: starker Termindruck, große Arbeitsmenge, häufige Unterbrechungen bei der Arbeit, große Arbeitsdichte und Hektik; als untergeordnete potenzielle Stressoren wurden hoher Kostendruck, Leistungserwartungen im Unternehmen und Ausmaß der Bürokratie eingeschätzt - „Einflussmöglichkeiten“ in der Organisation insgesamt problematisch (etwa ein Viertel der Führungskräfte) - „Führungsverhalten des Vorgesetzten kritisch“ (ein Viertel der Führungskräfte)
Jacobshagen et al. (2005)	- auffälliges Niveau des Stressfaktors „Arbeitsplatzunsicherheit“ - hohe Werte bei Ressourcen wie Handlungsspielraum und positive soziale Beziehungen - lange Arbeitswoche korreliert mit erhöhter Irritation und psychosomatischen Beschwerden - Handlungsspielraum korrelierte hoch mit Arbeitsüberlastung
Stehle (1987)	- die zwölf häufigsten Belastungssituationen sind (absteigende Werte): „Arbeitsrolle: sehr großer Termindruck“, „Arbeitsrolle: große Verantwortung für Sachmittel“, „Organisationsstruktur: Diskrepanz zwischen postuliertem Führungsstil und realem Führungsverhalten“, „Organisationsstruktur: „keine systematische interne Führungskräfteauswahl“, „Organisationsstruktur: sehr viel schriftliche Information“, „Organisationsstruktur: keine gezielte Führungskräfteentwicklung“, „Organisationsstruktur: fehlende bzw. ungeeignete Instrumente der Leistungsbeurteilung“, „Organisationsstruktur: kein einheitlicher Führungsstil“, „Innenkontakte: feststellbarer Bereichsegoismus“, „Arbeitsrolle: steigende, teilweise auch durch Veränderungen bedingte, Arbeitsanforderungen“, „Arbeitsrolle: unvorhersehbare Störungen im Arbeitsablauf“, „Organisationsstruktur: mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten“

Schule:	
Hardwig/Mußmann (2018)	- Anteil Unterricht/Anteil unterrichtsnaher Lehrarbeit je nach Schulart unterschiedlich (z. B. GS: 40,7%/25,0%; Gym 29,9%/38,9%)
Hohberg (2015)	- Aufgabenmenge/Work-Overload, Fremdbestimmung, Termindichte/ Zeitaufwand, Aufgabenspektrum (Bandbreite), Verwaltung, häufige und schnelle Wechsel zwischen Tätigkeiten - weitere Belastungsfaktoren können innerhalb der Schülerschaft, des Kollegiums, der Schulleitung oder der Rahmenbedingungen verortet sein
Bärstecher (2014)	- als Aufgaben und Tätigkeiten in einer typischen Woche werden häufig genannt (Interviews): „Kommunikation“, „Organisation“, „Kontrolle“, „Unterricht“ und „Krisenmanagement“ - die häufigsten acht „Basistätigkeiten“ („Sprechen/Besprechen“, „Schreiben“, „Kontrollieren“, „Telefonieren“, „Lesen“, „Sichten“, „an Sitzungen teilnehmen“ und „Ermahnen“ decken zwischen 66% und 88% der Gesamtarbeitszeit des Tages ab - „Sprechen“ bzw. das Besprechen mit Dritten als meistaufgeführte Tätigkeit des Tages - operative Aufgaben machen Großteil aller Aufgaben und Tätigkeiten aus (geringer Anteil an strategischen Aktivitäten)
Böschenstein (2014)	- emotional beanspruchte Schulleitungen weisen mehr situative Fehlbelastungen als wenig beanspruchte Schulleitungen auf hinsichtlich der Themen zeitliche Belastung, administrative Tätigkeiten und Schulleitungsrolle
Stemmer Obrist (2014)	- hohe zeitliche Beanspruchung, großer Arbeitsumfang, belastende Konflikte und Auseinandersetzungen im und mit dem Kollegium, Personalentscheide, Schicksale von Kindern und Jugendlichen
Brauckmann/Herrmann (2013)	- Wochenarbeitszeit verteilt sich auf die Tätigkeitsfelder eigener Unterricht (16,7h), unterrichtsbezogene Führungsarbeit (9,5h), schüler-/elternbezogene Arbeit (3,8h), Personalführung/-entwicklung (3,1h), Organisationsführung/-entwicklung (3,9h), Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (9,5h), Vertretung der Schule nach außen (2,7h)
Huber et al. (o. J.)	- Anteil der Arbeitszeiten je Tätigkeitsbereich an typischen Tagen in der zunehmenden Reihenfolge: eigene Fort- und Weiterbildung (4%), Repräsentation (6%), Qualitätsmanagement (6%), Kooperation (8%), Unterricht und Erziehung (11%), Personal (11%), eigener Unterricht (23%), Organisation und Verwaltung (31%)
Lemke/van Saldern (2010)	- hoher Anteil administrativer Tätigkeiten, noch höherer Anteil lehrplan- und unterrichtsbezogene Tätigkeiten - weitaus geringerer Anteil in den Bereichen „Beantworten von Fragen von Schulbehörden und Schulträgern“ oder „Vertreten der Schule in Sitzungen, in der Gemeinde oder in Netzwerken“
Seibt et al. (2009)	- bei den Lehrern verteilen sich die Anteile an der Gesamtarbeitszeit auf die Bereiche Unterrichten (41%), außerunterrichtliche Tätigkeiten (40%), Zusatzaufgaben (11%), Verwaltung (4%), Aufsicht (3%) und Vertretung (1%) - bei den Schulleitern verteilen sich die Anteile an der Gesamtarbeitszeit auf die Bereiche außerunterrichtliche Tätigkeiten (31%), Unterrichten (24%), Verwaltung (20%), Zusatzaufgaben (20%) Vertretung (3%) und Aufsicht (2%)
Languth (2006)	- „Problemkollegen“ als zeitbelastender Faktor
Döbrich et al. (1995)	- 53% sach- und personenbezogene Verwaltungsarbeit

	- 20% sach- und personenbezogene Führungsaufgaben - 45,5% Verwaltungsarbeit und 27,8% Unterricht an kleinen Schulen - 63,5% Verwaltungsarbeit und 7,6% Unterricht an großen Schulen
Neulinger (1991)	- Sonder- und Grundschulleitungen betonen mehr die Belastungen im mentalen und physischen Bereich - Realschul- und Gymnasialrektoren (auch viele Grund- und Hauptschulrektoren) betonen die durch enormen Arbeitsaufwand hervorgerufenen körperliche Belastungen

Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Stricker/Iberer 2016; Stricker/Iberer 2017)

Weitere Belastungen innerhalb des Schulsektors im Vergleich

Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Studien oder der thematischen Zuordnung von Belastungen fällt ein Gesamtvergleich schwer. Jedoch kann auf Basis der empirischen Daten mit Blick auf Verwaltungstätigkeiten in der Schulleitung – im Unterschied zum Hochschulbereich – eine deutliche Zunahme kaum belegt werden. Dies wird durch die aufgeführten Ergebnisse in Tabelle 15 unterstrichen. Böschenstein (2014) konnte u. a. mit Blick auf administrative Tätigkeiten des Weiteren Unterschiede zwischen emotional viel und wenig beanspruchten Schulleitungen ausmachen. Insbesondere die durch Shadowing generierten Ergebnisse der Studie von Bärstecher (vgl. zum Folgenden Bärstecher 2014) offenbaren erneut die großen Varianzen in den Tätigkeiten bzw. untersuchten Bereichen der einzelnen Schulleiterinnen und Schulleiter, obwohl lediglich zwei Schularten (Oberschulen in Brandenburg und Integrierte Sekundarschulen in Berlin) untersucht wurden. Die qualitativen Daten dieser Untersuchung zeugen von der Schwierigkeit, typische Tage zu beschreiben (vgl. ebd., S. 163ff.). Dies wiederum spricht dafür, dass auch innerhalb einzelner Schularten grundsätzlich große Unterschiede in den Tagestätigkeiten erwartet werden dürfen. Die Untersuchung zeigt jedoch auch, dass lediglich acht Basistätigkeiten einen Großteil der Tagesarbeitszeit ausmachen (vgl. Tabelle 15). Zudem scheinen manche Schulleiterinnen und Schulleiter durch einen eher hohen Anteil an täglichen Aufgaben näher an einen „typischen" Arbeitstag heranzukommen als andere mit einem entsprechend geringen Anteil täglicher Aufgaben. Die Schulleiterinnen und Schulleiter unterscheiden sich zudem in der Art und Weise, wie sie Wichtigkeit, Reihenfolge und Definition ihrer Kernaufgabe innerhalb einer Woche festlegen (vgl. Bärstecher 2014, S. 173ff.).

Ein interessanter Aspekt betrifft den Vergleich von Ergebnissen unterschiedlicher Untersuchungen im Hinblick auf das Verhältnis von selbst initiierten Tätigkeiten in Bezug zu von Dritten initiierten Tätigkeiten, der ein Ansatzpunkt für die Frage sein könnte, wie selbstbestimmt es Schulleiterinnen und Schulleitern möglich ist, mit ihrer Zeit umzugehen. In Bärstechers Untersuchung (vgl. zum Folgenden Bärstecher 2014, S. 153ff.) schwankt der Anteil der festgestellten selbst initiierten Tätigkeiten gegenüber von Dritten initiierten Tätigkeiten zwischen 52% und 80%, größer ist die Bandbreite bei dem prozentualen Anteil von selbst initiierten Tätigkeiten in Bezug zu allen Tätigkeiten des Arbeitstages, die zwischen 49% bis 90% beträgt. In der wesentlich älteren Untersuchung von Döbrich et alter (vgl. zum Folgenden Döbrich et al. 1995) sind 64% der Ereignisse selbstinitiiert und 26% fremdinitiiert. 10% lassen sich auf Routinetätigkeiten zurückführen. Im Hinblick auf die Zeitanteile dieser Ereignisse entfallen 64% auf die selbstinitiierten Ereignisse, 19% auf die Routinetätigkeiten und 17% auf die fremdinitiierten Ereignisse. Von der Gesamtzahl der Ereignisse erweisen sich etwa zwei Drittel als geplant gegenüber 34% ungeplanten Ereignissen.

Auch wenn sich die Ergebnisse beider Studien – Bärstecher untersuchte einzelne Arbeitstage, Döbrich et alter hingegen widmeten sich einer ganzen Arbeitswoche – nur bedingt vergleichen lassen, so zeigt sich doch die Tendenz, dass die Anzahl der selbst initiierten Tätigkeiten neben einer auszumachenden großen Bandbreite in der Studie von Bärstecher in der Gesamtbetrachtung in beiden Fällen eher hoch ist. Schließlich deutet sich im Sinne des oben genannten Interpretationsansatzes an, dass Schulleiterinnen und Schulleiter mehrheitlich eigeninitiativ über ihre eigene Zeit verfügen können mit diesbezüglich bei einzelnen Schulleitungspersonen sehr hohen festgestellten (Zeit-) Anteilen.

7.2 Belastungsempfinden und/oder Folgen von Belastung

Die Arbeit von Führungskräften ist mit Belastungen und deren Folgen verbunden, die häufig im physischen, psychischen oder emotionalen Bereich angesiedelt sind (vgl. Stricker/Iberer 2016). Das belegen die Studien aus allen drei Sektoren zwar tendenziell, jedoch keineswegs einheitlich bzw. eindeutig (vgl. Tabelle 16). Im Hinblick auf das

Wohlbefinden einer Person potenziell anhaltend beeinträchtigende Beschwerden bzw. Befindlichkeitsstörungen konnten in der Untersuchung von Seibt et alter (vgl. zum Folgenden Seibt et al. 2009) sowohl für die Gesamtbeschwerden als auch für den Anteil physischer und psychischer Beschwerden keine signifikanten Unterschiede zwischen Schulleiterinnen bzw. Schulleiter und Lehrerinnen bzw. Lehrer feststellt werden. Lediglich der „Zwang zum Kontrollieren eigener Handlungen" ist mit 39% bei den Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern (9%) deutlicher ausgeprägt. Eine weiterführende Analyse der Untersuchungsergebnisse von Stehle (vgl. Stehle zum Folgenden 1987, S. 151ff.) zeigt, dass gemäß des Ansatzes von Lazarus (vgl. Lazarus/Launier 1981) Belastungs- bzw. Situationskonstellationen an der Spitze der Rangliste angesiedelt sind, die „hinsichtlich der Belastungsart als Bedrohung […] bewertet werden und bei denen im Rahmen der sekundären Bewertung subjektiv keine Möglichkeiten gesehen werden, die Situation durch direkte Aktionen, Aktionshemmungen oder Informationssuche zu beeinflußen" (Stehle 1987, S. 152). Die im Zuge wiederholt abgelaufener Bewertungsprozesse festgestellten nicht vorhandenen Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten, so die Interpretation, führen so zur hohen skalierten Belastungsintensität (vgl. Stehle 1987, S. 152). Unterstützt wird die Hypothese durch die Feststellung, dass die beiden Situationskonstellationen bzw. Faktoren „Information und Kommunikation" sowie „Soziale Integration und soziale Beziehungen" einhergehen mit skalierter, geringer Belastungsintensität und diese außerdem geprägt sind von der Möglichkeit der Personen, durch aktive Coping-Mechanismen eine Belastungsreduktion zu erreichen (vgl. ebd., S. 153). Abschließend zeigt Tabelle 16 Ergebnisse aus den Sektoren Dritter Sektor/Non-Profit, Wirtschaft und Schule zum Belastungsempfinden bzw. Folgen von Belastung im Überblick.

Tabelle 16: Belastungsempfinden und Folgen von Belastung bei Führungskräften im Vergleich

Empirische Studie	*Ergebnisse zum Belastungsempfinden, Folgen von Belastung*
Dritter Sektor/ Non-Profit:	
Jacob/Teichler (2011)	- etwa die Hälfte der Professorinnen und Professoren durch Beruf persönlich stark belastet
Wirtschaft:	
Zimber/Hentrich (2015)	- höheres psychisches Gesundheitsrisiko für untere und mittlere Führungskräfte als für das obere Management (Basis: Literaturrecherche)

Zimber et al. (2015)	- bei Kategorie „psychische Störungen/Wohlbefinden“ insgesamt höheres Gesundheitsrisiko bei Führungskräften im Vergleich zu anderen Facherwerbsgruppen
Jacobshagen et al. (2005)	- Work-Privacy-Konflikt leicht höher als in anderen Populationen
Stehle (1987)	- als besonders belastend bewertet werden (absteigende Werte) „Vorgesetzter: bei Kritik keine Möglichkeit der Gegendarstellung“, „Kollegen: intrigantes Verhalten“, „Vorgesetzter: persönliche, unsachliche Kritik Ihnen gegenüber“, „Kollegen: Boykott/Behinderung Ihrer eigenen Arbeitsziele“, „Vorgesetzter: Schaffen eines Klimas von Ungewißheiten“, „Mitarbeiter: Unaufrichtigkeit“, „Mitarbeiter: durch eigenes Fehlverhalten Mitarbeitern Schwierigkeiten bereiten“, „Vorgesetzter: Vorenthalten von Informationen Ihnen gegenüber“ und „Arbeitsrolle: negatives Arbeitserlebnis durch selbst verursachte Fehler“
Schule:	
Hohberg (2015)	- große Bandbreite bei den Folgen von Belastungen von Überforderung bis Erschöpfungszustände und gesundheitliche Probleme - große Zahl an Beanspruchungen innerhalb der Fallportraits beschrieben
Brauckmann/Herrmann (2013)	- Tätigkeitsfelder wie „Personalführung und -entwicklung“ und „Organisationsführung und -entwicklung“ sind durch starke Beanspruchung bei eher geringer zeitlicher Belastung gekennzeichnet
Huber et al. (o. J.)	- Jeweils 42% der Schulleiterinnen und Schulleiter mittel bzw. wenig belastet - 16% der Schulleiterinnen und Schulleiter hochbelastet (Risikogruppe) und damit burnoutgefährdet
Seibt et al. (2009)	- bei 18% der Lehrerinnen und Lehrer Hinweise auf psychische Beeinträchtigung - bei 57% der Lehrerinnen und Lehrer liegen keine und bei 43% der Lehrerinnen und Lehrer liegen einige Burnout-Symptome vor - Analyse der Erholungsunfähigkeit ergibt bei 18,9% der Lehrerinnen und Lehrer auffällige und bei 14,4% sehr auffällige Werte - die drei häufigsten Hauptbeschwerden bei Schulleiterinnen und Schulleitern sind „Nacken-, Rücken-, Kreuzschmerzen“ (79%), „Erschöpfung, Müdigkeit“ (68%) und „Schlafstörungen“ (57%) - 21% der Schulleiterinnen und Schulleiter mit Hinweisen auf psychische Beeinträchtigung - 57% der Schulleiterinnen und Schulleiter ohne Burnout-Symptome, 43% der Schulleiterinnen und Schulleiter mit einigen Burnout-Symptomen - Analyse der Erholungsunfähigkeit ergibt bei 21,4% der Schulleiterinnen und Schulleiter auffällige und bei 7,1% sehr auffällige Werte
Languth (2006)	- Schulleitung mit hohem Belastungsdruck verbunden - 30,5% der Schulleiterinnen und Schulleiter fühlten sich überwiegend bzw. stark im Schulleitungsalltag belastet
Miller (2001)	- Tätigkeit als Schulleiterin bzw. Schulleiter belastet die Freizeit, die Familie, die Gesundheit und die eigene Weiterbildung in hohem Maße - Bereich der Freizeit ist am stärksten belastet

Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Stricker/Iberer 2016; Stricker/Iberer 2017)

Belastungsempfinden und Folgen von Belastung innerhalb des Schulsektors im Vergleich

Ein aussagekräftiger Vergleich von Belastungsempfinden und Folgen von Belastung ist aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Studien oder aufgrund von thematischen Zuordnungen innerhalb der Studien nur schwer möglich. Jedoch zeigt sich in der Gesamtsicht ein hoher Anteil an belasteten Personen und eine hohe Bandbreite von Belastungsfolgen bzw. Beanspruchung. Bei einem großen Teil der gefährdeten Personen handelt es sich dabei um psychische Beeinträchtigungen und Burnout, auch bei der Gruppe der Schulleiterinnen und Schulleiter.

7.3 Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern

Das abschließende Teilkapitel widmet sich den Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleiten beim Umgang mit Belastungen. Dabei ist zunächst festzustellen, dass nur einzelne Untersuchungen existieren, welche das Thema explizit und fundiert mit Bezug zur Arbeit der Schulleiterin bzw. des Schulleiters aufgreifen. Teilweise liefern die Untersuchungen hierzu lediglich Anhaltspunkte im Rahmen anders gelagerter oder übergeordneter Themenstellungen (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern

Empirische Studie	*Bewältigungsstrategien*
Schule:	
Hohberg (2015)	- „Eigene Strategien“, z. B. Herausforderung, Persönlichkeit, Professionalität, Zeit, Erfolge, Ausgleich, Hilfe holen - „Fremde Strategien“, z. B. lockerer Umgang mit Vorgaben bzw. eine persönliche Priorisierung von Aufgaben
Bärstecher (2014)	- unterschiedlicher Umgang der Schulleiterinnen und Schulleiter mit „Störungen“ (umgehende Reaktion auf Einflüsse vs. Priorisierung der Einflüsse) - Schulleiter schließt einmal in der Woche die Tür, um zu arbeiten (in den letzten zwei Jahren begonnen) - Schulleiter berichtet über Veränderungen bei Umgang mit Störungen im Laufe der (Berufs-) Zeit (Interviewzitat): „Früher habe ich alles sofort gemacht. […] Das mache ich nicht mehr“ (Bärstecher 2014, S. 172). - strategische Perspektive scheint zum großen Teil auf außerhalb der Schule verschoben zu sein

Böschenstein (2014)	- „problembezogenen Copingstrategien“ (z. B. Analysieren der Situation) und „emotionsbezogenen Strategien“ (z. B. bei jemandem abladen) werden als gleichermaßen effektiv bewertet - stark emotional beanspruchte Schulleitungen verfügen über eine geringere Bandbreite an Strategien als wenig beanspruchte Schulleitungen und schätzen ihre Strategien als weniger effektiv ein, bewerten diese also weniger positiv
Warwas (2012)	- dominante Handlungsstrategien bei der Führung einer Schule - bei der überwiegenden Mehrheit schulischer Führungskräfte strukturell-systemischer Weg gegenüber dem personal-interaktiven Weg bevorzugt

Quelle: Eigene Darstellung

In den genannten Publikationen finden sich mehrere Hinweise zu Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern. Warwas (vgl. zum Folgenden Warwas 2012, S. 220ff.) identifiziert, was die dominanten Handlungsstrategien bei der Führung einer Schule anbelangt, bei der überwiegenden Mehrheit schulischer Führungskräfte einen strukturell-systemischen Weg (gestalterisches Einwirken auf die Interaktionsqualität der Schulmitglieder und auf die eine Schulgemeinschaft prägenden Werte und Überzeugungen) gegenüber einem personal-interaktiven Weg (vielfältige dyadische Absprachen, spontane Interventionen und Informationsverteilungsprozesse). Sie stellt des Weiteren fest, dass der Person der Schulleiterin bzw. Schulleiters auch beim Organisationsklima eine gewichtige Bedeutung zukommt. Die Arbeit von Bärstecher (vgl. Bärstecher 2014) untersucht in seiner Arbeit nicht explizit Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern. Die oben aufgeführten Beispiele (vgl. Tabelle 17) wie Priorisierung von Einflüssen oder Arbeiten in Ruhe wurden vom Autor selbst so nicht als Bewältigungsstrategien bezeichnet bzw. identifiziert. Sie könnten jedoch als solche gedeutet bzw. interpretiert werden. Böschenstein (vgl. Böschenstein 2014) beschäftigt sich im Rahmen der Themenstellung ihrer Arbeit u. a. explizit mit den persönlichen Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schweizer Primarschulen. Mehrfachnennungen traten bei problembezogenen Copingstrategien wie „Analysieren der Situation“, „positive Einstellung zur Sache“ oder „Rat holen oder Coaching“ oder emotionsbezogenen Strategien wie „bei jemandem abladen“, „Abstand gewinnen“ oder „sich körperlich abreagieren“ auf. Die Verteilung gestaltet sich laut Böschenstein dabei in etwa gleichmäßig, und beide Formen gelten bei den Schulleiterinnen und Schulleitern als effektiv. Unterschiede konnte sie jedoch in der Bandbreite von Bewältigungsstrategien

ausmachen. Die Gruppe der stark emotional beanspruchten Schulleitungen (SEB) verfügt dabei über eine geringere Bandbreite an Strategien bzw. weniger Strategien als die Gruppe der wenig beanspruchten Schulleitungen (WEB). Ein weiterer Punkt betrifft die Einschätzung der Effektivität der Strategien. Diese wird bei der Gruppe der SEB deutlich geringer eingeschätzt als bei der Gruppe der WEB. Die positivere Einschätzung der Effektivität bei der Gruppe der WEB hat möglicherweise zur Folge, dass dadurch die subjektive Belastungsintensität teilweise reduziert wird und dadurch eine verringerte Beanspruchung resultiert (vgl. Böschenstein 2014, S. 34). Auf Basis der Gesamtergebnisse ihrer Untersuchung stellt Böschenstein u. a. die Hypothesen auf, dass personale Ressourcen auf die Beanspruchung einen größeren Einfluss aufweisen als soziale und organisationale Ressourcen und die subjektiven Bewertungen der eigenen Bewältigungsstrategien einen größeren Einfluss auf das Stressempfinden aufweisen als die eigentliche Strategie (vgl. Böschenstein 2014, S. 34f.). Die Arbeit von Hohberg (vgl. zum Folgenden Hohberg 2015, S. 302ff.) thematisiert im Rahmen ihres Gesamtkontextes mit der Bewältigung von Beanspruchungen explizit die Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern. Im Kategoriensystem werden die Kernkategorie „Eigene Strategien“ (von den Schulleiterinnen und Schulleitern genannte eigene Bewältigungsstrategien) und „Fremde Strategien“ (Schulleiterinnen und Schulleiter berichten über die Bewältigungsstrategien von Kollegen) unterschieden. An eigenen Strategien konnten folgende allgemeine Strategien identifiziert werden: Herausforderung (positive Deutung im Sinne eines Anreizes), Persönlichkeit (stabile Persönlichkeit), Professionalität (professioneller Umgang mit Belastungen und Beanspruchungen), Zeit (hoher Zeiteinsatz), Erfolge (Bewältigung durch erfolgreiche Prozesse), Ausgleich (Bewältigung durch Ausgleich), Hilfe holen (aktiv Hilfe/Unterstützung suchen). An fremden Strategien wurden u. a. genannt: Nächtliches Lesen von Verwaltungsvorschriften (um Rechtssicherheit zu gewinnen), Überlegung, selbst gegen Belastungen vorzugehen oder ein lockerer Umgang mit Vorgaben bzw. eine persönliche Priorisierung von Aufgaben (vgl. Hohberg 2015, S. 313f.).

7.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 7

7.4.1 Zusammenfassung

Der ***sektorenübergreifende Vergleich zu Belastungen bei Führungskräften*** weist auf den ersten Blick gemeinsame Tendenzen auf. Die Arbeit von Führungskräften ist gekennzeichnet von eher hohen Arbeitszeiten, Aufgabenvielfalt und einem nicht unerheblichen Anteil an Verwaltungstätigkeiten. Für den Schulbereich kann eine Zunahme von Verwaltungsarbeiten auf Basis der empirischen Ergebnisse – zumindest was den Anteil an der Gesamtarbeit betrifft – nicht eindeutig belegt werden. Die Analyse und der Vergleich von Einzelfällen zeigen insgesamt enorme Diskrepanzen auf, auch innerhalb des Schulsektors. Beim Belastungsempfinden und bzw. oder bei Folgen von Belastungen sind diese Unterschiede ebenfalls festzustellen. Allerdings weisen mehrere Studien wiederum auf teilweise erhebliche Anteile von erhöhten Gesundheitsrisiken und z. B. psychischen Beeinträchtigungen bei den Führungskräften hin. Für den speziellen Fokus ***Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern*** gibt es bislang nur wenige empirische Erkenntnisse. Zu den relevanten Strategien gehören z. B. „Analysieren der Situation“, „positive Einstellung zur Sache“ und „Rat holen oder Coaching“ bei problembezogenen sowie „bei jemandem abladen“, „Abstand gewinnen“ oder „sich körperlich abreagieren“ bei emotionsbezogenen Strategien.

7.4.2 Zwischenfazit

Die aufgeführten empirischen Ergebnisse unterstreichen einerseits die eher hohe Arbeitsintensität von Führungskräften und ein teilweise beträchtlicher Anteil von Personen mit psychischer Beanspruchung. Die Ergebnisse zeigen aber auch unübersehbar einzelfallspezifische Unterschiede auf, auch bei Schulleiterinnen und Schulleitern im sektoreninternen Vergleich. Die empirischen Ergebnisse zu Bewältigungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern, wenig an der Zahl, geben zwar erste Hinweise, erhellen das Thema insgesamt jedoch nur ansatzweise. Bei diesem Feld handelt es sich demnach um ein Forschungsdesiderat. Der qualitative Zugang wird dadurch unterstrichen (vgl. Kapitel 8).

8 Untersuchungsziele, empirischer Zugang und methodisches Vorgehen

Das Kapitel 8 beinhaltet die Ziele der Untersuchung und gibt Aufschluss darüber, mit welchem empirischen Zugang und methodischen Vorgehen diese erreicht werden sollen (vgl. Kapitel 1.3). Einführend wird zunächst präzisiert, welche Zielsetzungen (vgl. Kapitel 8.1) und daraus abgeleitete Forschungsfragen (vgl. Kapitel 8.2) mit der vorliegenden Untersuchung verbunden sind. Die Forschungsfragen bestehen dabei aus zwei zentralen Forschungsfragen und mehreren Detailfragen (vgl. Tabelle 18). Durch die Beantwortung der Forschungsfragen soll ein weiterer Schritt dahingehend unternommen, die ausgemachte Forschungslücke (vgl. Kapitel 1.2, 1.3 und 7.4) zu verkleinern. Danach wird das Untersuchungsdesign (bzw. Gesamtforschungsdesign) vorgestellt, mit dessen Realisierung die Zielsetzungen erreicht werden sollen (vgl. Kapitel 8.3). Anschließend werden die beiden zentralen (Auswertungs-) Methoden, die skalierende Strukturierung und die dokumentarische Methode, vorgestellt (vgl. Kapitel 8.4). Kapitel 8.5 erläutert den Gedankengang bei der Wahl der Auswertungsverfahren bei der Auswertung des generierten Datenmaterials. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und einem Zwischenfazit (Kapitel 8.6).

8.1 Zielsetzungen der Untersuchung

Die Zielgruppe der Untersuchung sind Schulleiterinnen und Schulleiter in Baden-Württemberg, die auf Basis ihrer subjektiven Bewertungen Aussagen zu Belastungen im Rahmen ihrer Schulleitungstätigkeit und über Strategien berichten, wie sie damit umgehen.

Basierend auf jüngsten Erkenntnissen der Belastungsforschung (vgl. insbesondere Kapitel 7) wurden im Zuge einer Interviewstudie 24 Schulleiterinnen und Schulleiter unterschiedlicher Schularten im allgemeinbildenden Bereich befragt. Aufbauen auf der Masterarbeit des Autors (vgl. Stricker 2011), soll die die Datenbasis in der Schulleitungsforschung mit Blick auf die spezifische Themenstellung dieser Untersuchung zunächst für

Baden-Württemberg erweitert werden. Aus den Erkenntnissen dieses Materials können Hinweise für die Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleiter gewonnen werden.

Trotz der Beschränkung auf 24 Interviews sollten Rückschlüsse oder Tendenzen bezüglich einer Schulart sowie Vergleiche zwischen Schularten ermöglicht werden (vgl. Kapitel 9.1). Um jeweils mehrere Schulleiterinnen bzw. Schulleiter – mindestens jedoch vier – interviewen zu können, wurden deshalb die Schularten Grundschule, Grund- und Werkrealschule, Realschule und Gymnasium berücksichtigt. Auf die Einbeziehung der in Baden-Württemberg verhältnismäßig neuen Schulart Gemeinschaftsschule wurde somit ebenso bewusst verzichtet wie auf die Einbeziehung von Verbund- und Privatschulen.

In dieser Untersuchung wird erforscht, inwiefern sich Belastungen bei der Schulleitertätigkeit im Rahmen Neuer Steuerung in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter verändert haben. Auch sollen Aussagen darüber gewonnen werden, wie Belastungen, die im Sinne von Aufgaben und Anforderungen daraus entstehen, in diesem Zusammenhang von den Schulleiterinnen und Schulleitern eingeschätzt werden. Die persönlichen, subjektiven Bewertungen und Sichtweisen einer jeden Schulleiterin bzw. Schulleiters auf die Arbeit vor Ort im Zuge der Themen- und Fragestellungen spielen demnach eine zentrale Rolle in der vorliegenden Untersuchung. Auf Basis bisheriger Forschungsbefunde werden diese veränderten Belastungen benannt und beschrieben, verglichen und möglicherweise neu auftretende Tendenzen identifiziert. Das zweite Themenfeld der Untersuchung mit den beiden zentralen Forschungsfragen (vgl. Kapitel 8.2; vgl. Tabelle 18) umfasst die Anwendung von Strategien der Schulleiterinnen und Schulleiter im Umgang mit Belastungen. Dabei sollen „klassische“ Bewältigungsstrategien von Managementstrategien unterschieden werden, welche im ersten Fall vorrangig auf die eigene Person bezogen sind und im zweiten Fall eher auf die zu führende Organisation bzw. Einzelschule.

Die Forschungsziele, welche durch die nachfolgenden zentralen Forschungsfragen und Detailfragen (vgl. Kapitel 8.2) beantwortet werden sollen, lauten dabei im Einzelnen:

- veränderte Belastungsfaktoren bei Schulleitern im Zusammenhang mit der Neuen Steuerung zu identifizieren sowie Komplexität und mögliche Zusammenhänge von

Belastungen unter Berücksichtigung der subjektiven Sichtweisen der Schulleiterinnen und Schulleiter zu beschreiben,

- sowohl die angewandten Strategien zur Stressverarbeitung bei Schulleiterinnen und Schulleitern als auch die Anwendung von Managementstrategien und -methoden von Schulleiterinnen und Schulleitern im Umgang mit Belastungen zu beschreiben und auf Basis deren Einschätzungen zu bewerten, um

- dadurch neue Hinweise zu erhalten, welche insbesondere für die Qualifizierung bzw. Ausbildung und die Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern gewinnbringend sein können, insbesondere beim Umgang mit Belastungen.

Damit werden auch die Daten der in Baden-Württemberg durchgeführten Schulleiterstudie TABS BaWü (vgl. Huber 2011a/b/d) um weitere Daten insbesondere zu Fragen nach Strategien der Schulleiterinnen und Schulleiter im Umgang mit Belastungen ergänzt. Zudem sollen aus den gewonnenen Erkenntnissen Perspektiven und Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, die für Verantwortliche auf Mikro-, Meso- und Makroebene (vgl. Kapitel 2.2.1; Kapitel 10.3) von Bedeutung sein können. Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungsvorhaben im Bereich der Schulleitungs- und insbesondere der Belastungsforschung werden ermöglicht und Forschungsdesiderate aufgezeigt (vgl. Kapitel 11).

8.2 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen der Untersuchung beziehen sich insgesamt auf die zwei umfassenden Themenbereiche „Belastungen“ und „Strategien im Umgang mit Belastungen“. Die beiden folgenden Teilkapitel stellen die beiden zentralen Forschungsfragen (vgl. Kapitel 8.2.1) und die Detailfragen vor (vgl. Kapitel 8.2.2).

8.2.1 Zentrale Forschungsfragen

Die beiden zentralen Forschungsfragen dieser Untersuchung lauten (vgl. Kapitel 1.3):

- Welche Strategien der Stressverarbeitung bzw. Bewältigungsstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen?

  Bei dieser ersten zentralen Forschungsfrage sind (klassische) Strategien der Stressverarbeitung (z. B. Ausgleich, Hobbys) von Interesse, welche die Schulleiterinnen und Schulleiter gezielt anwenden, um mit Belastungen umzugehen bzw. um diese zu reduzieren (vgl. Kapitel 8.2; vgl. hierzu Interviewleitfaden, Anhang B).

- Welche Managementstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen?

  Diese zweite zentrale Forschungsfrage zielt auf „klassische“ Managementstrategien (z. B. Delegation, Zeitmanagement) genauso ab wie auf das Verständnis von „Führung“ der Schulleiterinnen und Schulleiter im beruflichen Kontext (vgl. Kapitel 8.2; vgl. hierzu Interviewleitfaden, Anhang B).

Diese beiden zentralen Forschungsfragen (vgl. Forschungsfrage 5a und Forschungsfrage 6a in Tabelle 18) sind im Gesamtkontext der Untersuchung und im Rahmen der Interviewführung (vgl. Kapitel 8.4; vgl. Anhang B Interviewleitfaden) in mehrere Fragenkomplexe eingebettet, die nun vorgestellt werden.

8.2.2 Forschungsfragen: Zentrale Forschungsfragen und Detailfragen

Im Zusammenhang mit den beiden zentralen Forschungsfragen ergeben sich weitere Detailfragen, welche nachfolgend in einer Übersicht aufgeführt sind (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Zentrale Forschungsfragen und Detailfragen

Zentrale Forschungsfragen und Detailfragen	
① Erster Fragenkomplex:	***Detailfrage 1:*** Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Belastungsthematik (insbesondere Belastungsfaktoren) lassen sich anhand einer Literaturrecherche mit anschließendem Vergleich aus den Sektoren „Schule“, „Erwachsenenbildung“ und „Wirtschaft“ feststellen?
② Zweiter Fragenkomplex:	***Detailfrage 2:*** Welche Veränderungen von Belastungsfaktoren bei Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen Neuer Steuerung können identifiziert werden? ***Detailfrage 3:*** Wo treten aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter die größten Belastungen auf? ***Detailfrage 4:*** Was kann über Komplexität von Belastungen bzw. über mögliche Zusammenhänge von Belastungen unter Berücksichtigung subjektiver Bewertungen von Schulleiterinnen und Schulleitern ausgesagt werden („Belastungskaskaden“ bzw. „Dominoeffekte“)?
③ Dritter Fragenkomplex:	***Zentrale Forschungsfrage 5a:*** Welche Strategien der Stressverarbeitung bzw. Bewältigungsstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen? ***Detailfrage 5b:*** Wo sind Grenzen (beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten)?
④ Vierter Fragenkomplex:	***Zentrale Forschungsfrage 6a:*** Welche Managementstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen? ***Detailfrage 6b:*** Wo sind Grenzen (beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten)?

Quelle: Eigene Darstellung

Die Detailfrage des ersten Themenkomplexes diente durch den gewonnenen Überblick über ausgewählte, sektorenübergreifende Studien zur Belastungsthematik der inhaltlichen Vorbereitung auf den zentralen Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung. Die Ergebnisse dieses Fragenkomplexes sind daher innerhalb des theoretischen Teils vorentlastet (vgl. Kapitel 7).

8.3 Untersuchungsdesign

Kapitel 8.3 führt in das Untersuchungsdesign ein (vgl. Kapitel 8.3.1) und führt die Auswertungs- bzw. Darstellungsmethoden überblicksartig auf (vgl. Kapitel 8.3.2).

8.3.1 Untersuchungsdesign

In Ergänzung zur Beschreibung des Aufbaus der Arbeit (vgl. Kapitel 1.4) ist in Abbildung 12 das Design der Untersuchung (vgl. Döring/Bortz 2016) unter Berücksichtigung entsprechender Komponenten qualitativer Forschung (vgl. Flick 2010, S. 172ff.) im Gesamten dargestellt.

Das vorliegende Design mit dem dazugehörigen Ablauf der Untersuchung entwickelte sich im Laufe der Vorbereitungen einschließlich früherer, praktischer Erfahrungen mit qualitativen Ansätzen (vgl. Stricker 2011). Dabei darf das Untersuchungsdesign keinesfalls dahingehend verstanden werden, dass die Arbeitsschritte strikt voneinander getrennt erfolgten, etwa bei der Transkription und der Auswertung des Interviewmaterials. Vielmehr gibt es im Zusammenhang mit dem langen Zeitraum der Datenerhebung und -auswertung Überschneidungen und Überlappungen, etwa hinsichtlich Durchführung der Interviews, Transkriptionsvorgang und erster Annäherung an das vorliegende Interviewmaterial. Auch wurden die Auswertungsmethode sowie die Ergebnisdarstellung im Verlauf der Untersuchung – insbesondere nach Durchführung aller Interviews – weiter spezifiziert (vgl. Tabelle 19). Diese Überlegungen sind Bestandteil der nachfolgenden Kapitel (vgl. Kapitel 8.4 und 8.5).

Abbildung 12: Darstellung des Untersuchungsdesigns

Recherche zum Forschungsstand (vgl. Kapitel 7)		
▼		
Empirischer Zugang und methodisches Vorgehen (vgl. Kapitel 8)		
Vorbereitung der Interviews		
Akquise der Inteviewpartner (Schulleiterinnen und Schulleiter) Berücksichtigung unterschiedlicher Schularten (allgemeinbildende Schulen)	Findung der Fragestellungen (vgl. Kapitel 8.2): Forschungsfragen Berücksichtigung insbesondere aktueller Ergebnisse im Bereich der Belastungsforschung bei Schulleiterinnen und Schulleitern Berücksichtigung eines erweiterten Rahmenmodells „schulische Belastung“	Entwicklung der Instrumente: PZI (Interviewleitfaden) und standardisierter Kurzfragebogen einschließlich eines teilstandardisierten Teils Durchführung Pretest Erstellung der Transkriptionsregeln
▼		
Durchführung der Interviews und Transkription („Zugang“)		
Befragung von 24 Interviewpartnern (Schulleiterinnen und Schulleiter)	Anwendung der Instrumente Interviewleitfaden und Kurzfragebogen (PZI) Erstellung des Postscriptums zeitnah nach jedem Interview	Transkription
▼		
Auswertung der Interviews („Methode“) und Ergebnisse der Untersuchung		
▼		
Ergebnisse der Untersuchung (vgl. Kapitel 9)		
Ergebnisse I – begleitende Fragebogenerhebung (vgl. Kapitel 9.1) Ergebnisse II – mithilfe von MAXQDA11 durchgeführte skalierende Strukturierung (vgl. Kapitel 9.2) Ergebnisse III – Fallportraits auf Basis der dokumentarischen Methode (vgl. Kapitel 9.3) Ergebnisse IV – sinngenetische Typenbildung (vgl. Kapitel 9.4)		
▼		
Gesamtzusammenfassung: Untersuchungsgegenstand, zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 10) ***Forschungsdesiderate und Ausblick (vgl. Kapitel 11)***		

Quelle: Eigene Darstellung

8.3.2 Forschungsfragen und Auswertungs- bzw. Darstellungsmethoden

Tabelle 19: Forschungsfragen und Auswertungs- bzw. Darstellungsmethoden

Forschungsfragen	***Auswertungs- bzw. Darstellungsmethoden***
① Erster Fragenkomplex:	
Detailfrage 1: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Belastungsthematik (insbesondere Belastungsfaktoren) lassen sich anhand einer Literaturrecherche mit anschließendem Vergleich aus den Sektoren „Schule“, „Erwachsenenbildung“ und „Wirtschaft“ feststellen?	-Literaturrecherche und -synopse von Studien zur Belastungsthematik aus den Bereichen Schule, Erwachsenenbildung und Wirtschaft (vgl. Kapitel 7)
② Zweiter Fragenkomplex:	
Detailfrage 2: Welche Veränderungen von Belastungsfaktoren bei Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen Neuer Steuerung können identifiziert werden?	-Skalierende Strukturierung -Fallportraits -zusammenfassendes Datenblatt/ Fundstellen (fact sheet)
Detailfrage 3: Wo treten aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter die größten Belastungen auf?	-Fallportraits -fact sheet
Detailfrage 4: Was kann über Komplexität von Belastungen bzw. über mögliche Zusammenhänge von Belastungen unter Berücksichtigung subjektiver Bewertungen von Schulleiterinnen und Schulleitern ausgesagt werden (u. a. „Dominoeffekte)?	-Fallportraits -fact sheet
③ Dritter Fragenkomplex:	
Zentrale Forschungsfrage 5a: Welche Strategien der Stressverarbeitung bzw. Bewältigungsstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen?	-Fallportraits -fact sheet -hier tlw. zusammenfassende quantitative Auswertung (vgl. Kapitel 10.2.3)
Detailfrage 5b: Wo sind Grenzen (beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten)?	-Fallportraits -fact sheet
④ Vierter Fragenkomplex:	
Zentrale Forschungsfrage 6a: Welche Managementstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen?	-Fallportraits -fact sheet -hier tlw. zusammenfassende quantitative Auswertung (vgl. Kapitel 10.2.3)
Detailfrage 6b: Wo sind Grenzen (beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten)?	-Fallportraits -fact sheet

Quelle: Eigene Darstellung

Im Zuge der Festlegung des Untersuchungsdesigns wurden auch alternative qualitative Zugänge wie beispielsweise Experteninterviews geprüft, deren Durchführung grundsätzlich ebenfalls denkbar gewesen wäre. Jedoch kristallisierte sich das problemzentrierte Interview als Interviewform heraus, welches hinsichtlich der Bedienung der unterschiedlichen Komponenten des Forschungsdesigns einen besonders geeigneten Zugang bietet und Schulleiterinnen und Schulleiter gleichsam als Experten in geeigneter Form einbindet. Die Entscheidung für das Interview als qualitativen Zugang beziehungsweise das problemzentrierte Interview als Interviewform sowie der skalierenden Strukturierung und der dokumentarischen Methode als Methode bzw. Auswertungsverfahren und deren Darstellung werden in den folgenden Teilkapiteln vertiefend darlegt und begründet.

8.4 Das Interview als Zugang

In diesem Teilkapitel wird die Wahl des Interviews als qualitativer Zugang beschrieben und begründet, insbesondere die Wahl des problemzentrierten Interviews (PZI). Hierbei wird auf dessen Instrumente im Zusammenhang mit dem eigenen Forschungsprozess vertiefend eingegangen.

8.4.1 Das Interview als qualitativer Zugang

Das Interview ist in der qualitativen Forschung, insbesondere in der qualitativen Sozialforschung, eine stark vertretene und häufig praktizierte Form der Datenerhebung. Grundsätzlich lassen sich verschiedene Formen von Interviews beziehungsweise verbale Daten unterscheiden, beispielsweise hinsichtlich Kriterien wie Offenheit für die subjektive Sicht des Interviewpartners, Strukturierung des Gegenstands oder Anwendungsbereich (vgl. Flick 2010, S. 269ff.). Als weitere Bezugspunkte sind zu nennen: Die Auswahl der Methode und die Überprüfung ihrer Anwendung, die Gegenstandsangemessenheit der Methode und die Einordnung der Methode in den Forschungsprozess (vgl. ebd., S. 272ff.). Hinsichtlich der gezielten Problemstellung der Untersuchung und den beiden zentralen Forschungsfragen zum Thema „Strategien“ (vgl. Kapitel 8.2.1) zeigt sich nach einer Analyse der unterschiedlichen Ansätze, dass das problemzentrierte Interview durch die Ergänzungsmöglichkeit mittels Kurzfragebogen einen besonders geeigneten

Zugang bietet. Da ausschließlich Schulleiterinnen und Schulleiter als Zielgruppe fungieren, wäre grundsätzlich die Durchführung von Experteninterviews ebenfalls denkbar, da Schulleiterinnen und Schulleiter als Expertinnen und Experten für Schulleitertätigkeiten anzusehen sind und damit ihr Expertenwissen einbringen können. Angesichts der sensiblen Thematik scheint jedoch gerade diese Interviewform die Amtsperson mit ihrem Expertenwissen zu sehr in den Vordergrund zu rücken und die Schulleiterin bzw. den Schulleiter als Person in den Hintergrund zu drängen (vgl. Flick 2010, S. 270). Gleichwohl ist – wie bereits angedeutet – davon auszugehen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter ihr Expertenwissen ohnehin einbringen werden. Ein ergänzender Fragebogen, der für die Untersuchung als wichtige, ergänzende quantitative Datenquelle im Sinne einer Ersteinschätzung des Datenmaterials und Impulsgeber angesehen wird, ist zudem bei der Durchführung von Experteninterviews nicht zwangsläufig vorgesehen. Hingegen gilt dessen Einsatz bei problemzentrierten Interviews als obligatorisches Element (vgl. Kapitel 8.4.2), was zusätzlich für dessen Wahl spricht.

8.4.2 Das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel

Das problemzentrierte Interview oder auch PZI (vgl. zum Folgenden Mayring 2002; Witzel 1982; 1985; 2000) wurde von Witzel im Zuge der Durchführung eines eigenen, methodenkombinierenden bzw. methodenintegrierenden Forschungsprojektes entwickelt (vgl. Mayring 2002, S. 68; Witzel 1982, S.7ff.). Das problemzentrierte Interview „soll individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität erfaßbar machen; also nicht psychologisierend, klinisch oder diagnostisch vorgehen, sondern an gesellschaftlich-strukturierten Problemen ansetzen“ (Witzel 1982, S. 8). Mayring verweist zudem darauf, dass unter dem Begriff des problemzentrierten Interviews alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefasst werden sollen (vgl. Mayring 2002, S. 67). Die Nähe zum narrativen Interview wird durch die Berücksichtigung des Erzählprinzips augenscheinlich, da Möglichkeiten und Gelegenheiten narrativen Erzählens seitens der Interviewpartner nach wie vor gegeben sind. Es sind gerade die Konstruktionsprinzipien bzw. die subjektiven Sichtweisen der Interviewpartner von großem Interesse, indem diese „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen

und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, S. 1) zielen. Jedoch wird beim PZI vom Interviewer im Hinblick auf die Problemstellung durch den Einsatz eines Interviewleitfadens stärker gesteuert, wodurch sich auch eine deutliche Strukturierung des Gesprächs ergibt (vgl. Kurz et al. 2007, S. 465), die themenbezogene Flexibilität im Interview jedoch gewährleistet bleibt (vgl. Witzel 1982, S. 8). Diese Kennzeichen bzw. Eigenschaften des PZI werden mit Blick auf die fokussierten Forschungsfragen für die vorliegende Untersuchung als besonders vorteilhaft bewertet.

Das problemzentrierte Interview verbindet demnach eine problemorientierte, theoriegeleitete Fragestellung mit den Möglichkeiten narrativen Erzählens unter Berücksichtigung der subjektiven Sichtweisen der Interviewpartner, so dass „der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (Witzel 2000, S. 1) zu organisieren ist.

Witzel (vgl. zum Folgenden Witzel 2000) unterscheidet mit der Problemzentrierung, der Gegenstandorientierung und der Prozessorientierung drei Grundpositionen des PZI. Die Problemzentrierung beinhaltet u. a. die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung einschließlich einer Vorinterpretation des Interviewers, indem er sich über objektive Rahmenbedingungen vorab informiert, die er dann mittels Interpretation der subjektiven Sichtweisen der Interviewpartner durch eine entsprechende Gestaltung der Kommunikation und einer präziseren Fragestellung zu nutzen weiß. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung entspricht die Beantwortung der ersten Forschungsfrage (vgl. Kapitel 7; Kapitel 8.2.2) dieser Forderung. Die Gegenstandsorientierung betont die Flexibilität der Methode, welche dem Untersuchungsgegenstand geschuldet ist, sowie die Flexibilität der Gesprächsführung beziehungsweise der Gesprächstechniken. Die Prozessorientierung als dritte Grundposition bezieht sich auf den gesamten Forschungsablauf mit dem mit Blick auf die Thematik der vorliegenden Untersuchung überaus wichtigen Ziel, bei den Interviewpartnern vorrangig Vertrauen und Offenheit im Hinblick auf die Problemorientierung entstehen zu lassen sowie die Selbstreflexion und die Erinnerungsfähigkeit zu befördern. Letztere ist insofern von Bedeutung, als dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in Bezug auf ihre eigene Berufsbiografie mitunter sehr lange Zeiträume zu überdenken haben.

Bei der Anwendung des problemzentrierten Interviews werden vier Instrumente (Leitfaden, Kurzfragebogen, Tonträgeraufzeichnung und Postskriptum) eingesetzt, auf die im Zusammenhang mit dem eigenen Forschungsprozess nun näher eingegangen wird.

Leitfaden

Der Interviewleitfaden fungiert vorrangig als Gedächtnisstütze und als Orientierung für den Interviewer bei der Durchführung der Interviews und dient deren Vergleichbarkeit. Der bei dieser Untersuchung eingesetzte Leitfaden stellt eine Weiterentwicklung eines im Rahmen der Abschlussarbeit des Autors eingesetzten Leitfadens (vgl. Stricker 2011) mit einem im Hinblick auf die Forschungsfragen deutlich erweiterten und geschärften Fragenkatalog dar. Da zu erwarten war, dass ein Großteil der Interviews während der Schulzeit zu führen sein würde, sollte ein Interview etwa 40 Minuten in Anspruch nehmen, so dass für die Durchführung des Interviews einschließlich der Bearbeitung des Fragebogens vor Ort etwa eine Stunde Gesamtzeit auch im Sinne einer zeitlichen Begrenzung angestrebt wurde. Auf Basis der Erkenntnisse des Pretests erfolgten vor der Durchführung des ersten Interviews jedoch mehrere markante Änderungen: Zum einen wurden mehrere Fragen vollständig gestrichen bzw. eine Frage als lediglich optionale Einstiegsfrage vorgesehen. Zum anderen wurden Fragen aus dem Interviewleitfaden heraus in den Fragebogen „verschoben“. Dieser wurde dadurch etwas umfangreicher und generierte im teilstandardisierten Teil zudem qualitative Daten, welche wiederum in den zusammenfassenden Datenblättern (fact sheets) berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 8.3.2; 9.3). Insofern wurde das PZI in dieser Untersuchung um eine „Variante“ erweitert. Allerdings handelt sich nicht um eine völlig neue Erweiterung des Leitfadens innerhalb eines PZI, da bereits in der ersten Entwicklung dieses Instruments teilweise offene Fragen innerhalb des Fragebogens enthalten bzw. vorgesehen waren (vgl. Witzel 1982, S. 89f.) und damit per se Bestandteil des PZI sein können. Der Grund für die vorgenommene Entlastung des Interviews „zu Lasten“ des Fragebogens in der vorliegenden Untersuchung war die mündlich erbetene Rückmeldung des Interviewpartners nach dem Pretest. Dieser erbat bei ursprünglich zum Leitfaden zählenden Fragen beispielsweise nach den „wirksamsten Strategien der Stressverarbeitung“ oder nach den „wichtigsten Managementstrategien“ mehr Zeit zum Reflektieren bzw. „Bedenkzeit“, um

nicht unter dem gewissen Druck der Interviewsituation antworten zu müssen und möglicherweise wichtige Punkte zu vergessen. Wie sich während der Durchführung der Interviews herausstellte, waren es genau diese Gründe, die gut ein Drittel der Schulleiterinnen und Schulleiter dazu veranlasste, den Fragebogen an der Schule zu behalten, um ihn in Ruhe ausfüllen und dem Autor anschließend auf postalischem Weg zukommen lassen zu können. Dies war insbesondere bei Interviews der Fall, die in den Wochen vor den Weihnachtsferien terminiert waren. In drei Fällen mussten die Schulleiterinnen und Schulleiter im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses mehrfach angeschrieben und an die Zusendung des Fragebogens „erinnert" werden – einer der zu berücksichtigenden Punkte, den eine schriftliche Befragung mit sich bringen kann (vgl. Atteslander 2010, S. 157f.) und der in Kauf genommen werden musste. Insgesamt versprach diese Entscheidungsoption der Schulleiterinnen und Schulleiter (Ausfüllen direkt vor Ort nach Interviewdurchführung oder zeitlich versetzt in den Tagen nach dem Interview) jedoch eine höhere Genauigkeit bei der Bearbeitung des Fragebogens.

Auch stellte sich heraus, dass die Zeit von 40 Minuten bei einer Realisierung des ursprünglich angedachten Fragenkatalogs in der Regel nicht ausreichen würde und der vorgesehene Fragenkatalog für die Interviews somit insgesamt zu kürzen war. Die Grundstruktur des Interviewleitfadens (Kontaktaufnahme und Gesprächseinstieg, allgemeine und spezifische Sondierungen, Ad-hoc-Fragen) blieb hingegen erhalten (vgl. Witzel 1982, S. 92ff.). Der teilstandardisierte Teil des Fragebogens hatte die Form einer Tabelle mit dem Charakter eines persönlichen Rankings, das – ebenfalls nach Meinung des Interviewpartners des Pretests – eine gute Möglichkeit darstellt, um die interessierenden Strategien reflexiv und gewichtend zu erfragen. Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang dieser Untersuchung einsehbar (vgl. Anhang B).

Kurzfragebogen

Der ergänzende Kurzfragebogen dient zunächst hauptsächlich der Ermittlung von Sozialdaten. In der eingesetzten Form stellt dieser ebenfalls eine Weiterentwicklung eines bereits vorhandenen Instruments (vgl. Stricker 2011) dar. Für die Bewertung von insgesamt 34 zusätzlichen Items zur Rahmenthematik im Teil A wurden zwei Skalen eingesetzt. Hierbei handelte es sich um eine vierstufige Skala „trifft voll und ganz zu" bis „trifft

überhaupt nicht zu“ für die Items 1 bis 15 und eine siebenstufige Skala von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ mit einem „neutralen“ Bereich für die Items 16 bis 34. Teil C widmete sich der Erhebung sozialstatistischer Daten (z. B. Alter, Geschlecht, Dauer der Schulleitertätigkeit, Schulart, Größe des Kollegiums). Diese Angaben sind von Belang, um bestimmte Voraussetzungen der Arbeitssituation der Schulleiterinnen und Schulleiter unterstreichen oder Informationen aus weiteren Interviews vergleichen zu können. Den Mittelteil (Teil B) bildeten Tabellen, die aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter die jeweils genannten Strategien zusätzlich gewichten sollten. Eine Mindest- bzw. Höchstzahl von Nennungen je Tabelle war dabei nicht vorgesehen, vielmehr hatten die Befragten die Möglichkeit, jeweils eine oder mehrere Angaben zu machen. Die Gewichtung dieser Angaben war bei dieser Untersuchung voll und ganz den Befragten überlassen, was deren subjektive Sichtweise somit weiter aufwertet. Weiterhin sollte durch wiederholten Abgleich mit diesen Informationen die Gefahr möglicher (Interpretations-) Fehler bei der Gewichtung von Textstellen aus den Interviews durch den Forscher verringert werden. Während im Pretest das Ausfüllen dieser Tabelle gut funktionierte und eine deutliche Unterscheidung zwischen „Wichtigkeit“ und „Wirksamkeit“ der jeweiligen Strategien vorgenommen wurde, war dies bei knapp der Hälfte der Fragebogen bei der Frage nach der Wirksamkeit der Strategien nicht der Fall. Vielfach wurde hier ohne weitere Information mit „dito“ signalisiert, dass die Aussagen identisch sein sollen, oder es wurde dieselbe Reihenfolge übertragen. Vereinzelt wurden diese beiden Tabellen überhaupt nicht befüllt. Dies könnte auf einen gewissen Zeitdruck vor Ort zurückgeführt werden oder durch leichte Nachlässigkeiten beim Ausfüllen des Fragebogens nach einem Interview von etwa einer Dreiviertelstunde Dauer. Insgesamt hätte die Berücksichtigung dieses Teils der tabellarischen Abfrage zu einer Verzerrung oder gar Verfälschung dieses Teils innerhalb der Datenlage geführt, so dass die beiden Tabellen für die Gewichtung der Wirksamkeit der Strategien nicht in die Auswertung einbezogen werden konnte. Entsprechend sind in den Datenblättern (fact sheets) die Ergebnisse zur Gewichtung bezüglich der Wichtigkeit der Strategien ausgeführt. Das Fragebogeninstrument ist ebenfalls im Anhang einsehbar (vgl. Anhang C).

Tonträgeraufzeichnung

Die Tonträgeraufzeichnung erfasst im Gegensatz zum Protokoll den Kommunikationsprozess authentisch und präzise. Bei der Aufzeichnung der Interviews wurde auf ein handelsübliches Diktiergerät zurückgegriffen. Bei den Testaufnahmen stellte sich heraus, dass die Aufnahmequalität so ausgezeichnet war, dass jegliche Hintergrundgeräusche bei entsprechender Einstellung der Mikrofone zu hören waren. Aus diesem Grunde wurde bei der Interviewdurchführung sehr darauf geachtet, Störquellen vor Beginn des Interviews möglichst auszuschalten und die Mikrofone optimal auszurichten.

Postskriptum

Postskripte enthalten neben Informationen beispielsweise zu situativen oder nonverbalen Aspekten des Kommunikationsprozesses besondere Auffälligkeiten oder bereits erste Ideen bzw. Stichpunkte für Interpretationsansätze. Die Postskripte sollten möglichst unmittelbar nach dem Interview erstellt werden (vgl. Witzel 2000). Dies gelang in der Mehrzahl der Interviews dahingehend, dass die entsprechende Vorlage vom Autor noch am selben Tag ausgefüllt wurde, teilweise noch am Ort der Interviewführung. Bei einigen Interviews oder im Falle der Durchführung von zwei Interviews am selben Tag wurden die Postskripte zeitnah, d. h. am nächsten bzw. am übernächsten Tag, ausgefüllt. Interessanterweise traten bei einigen Interviews wichtige Informationen erst nach dem eigentlichen Interview und nach dem Abschalten des Aufnahmegeräts zutage. Diese Informationen wurden ebenfalls im jeweiligen Postskriptum festgehalten. Die Postskripta aller Interviews sind im Anhang hinterlegt (vgl. Anhang D).

8.4.3 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Der Auswahl bzw. dem Zustandekommen des Samples wurde vom Autor bei den Vorbereitungen eine große Bedeutung zugemessen. Die Schularten sollten jeweils mindestens viermal vertreten sein. Die Schulen sollten zudem auf drei Regierungspräsidien und mindestens zehn unterschiedliche Schulträger verteilt sein. Damit soll erreicht werden, dass Aussagen beispielsweise zum Schulträger oder der Schulaufsicht auf eine breitere Basis gestellt werden. Es wurde also eine relativ breite „Streuung“ angestrebt, die eine

genauere Untersuchung des Einzelfalles genauso zuließ wie bei anzustellenden Vergleichen eine mögliche Identifikation von Gemeinsamkeiten oder Unterschieden. Hinsichtlich der Zeitplanung für das Gesamtprojekt wurde relativ früh entschieden (Herbst 2013), ob die Schulleiterinnen und Schulen ganz gezielt angeschrieben werden oder eine breite und somit allgemeinere Anfrage hinsichtlich der Teilnahme an der Untersuchung gestartet werden sollte. Das Anschreiben bzw. Kommunikation sollten in beiden Fällen zunächst per Mail erfolgen. Der Autor entschied sich für die zweite Variante, bei der mehrere Vorteile gesehen wurden. Zum einen war es möglich, nach einer ersten Runde von Anschreiben die Rücklaufquote zu errechnen, um damit die Gesamtzahl der zu startenden Mailanfragen besser abschätzen zu können. Zum anderen konnten auf Basis erfolgter Rückläufe und Zusagen nachfolgend diejenigen Schularten gezielt angeschrieben werden, die bislang zu wenig vertreten waren, oder die Anfrage auf Schulen in anderen Schulamtsbezirken mit anderen Schulträgern und anderer Schulaufsicht ausgeweitet werden. Diese Strategie erwies sich im Nachhinein als geeignet. Innerhalb von knapp zwei Wochen wurde die angestrebte Fallzahl zu etwa zwei Dritteln erreicht.

Im Zeitraum von Frühjahr bis September 2014 konnte der Interviewpool nach weiteren gezielten Anschreiben mit den letzten Zusagen bzw. der Bereitschaft, an der Untersuchung teilzunehmen, vervollständigt werden. Die Rücklaufquote (Zusagen) betrug 10,9%. Bei der Berechnung der Rücklaufquote wurden drei Zusagen mit eingerechnet, welche aus verschiedenen Hinderungsgründen nicht realisiert werden konnten. Diese Interviews wurden nicht neu anberaumt, da die angestrebte Fallzahl von 24 Interviews erreicht war. Die Rücklaufquote erscheint angesichts des relevanten Themas zwar ausreichend, jedoch nicht übermäßig hoch. Folgende Punkte könnten sich hier ausgewirkt haben: Zeitliche Nähe zur großen Schulleitungsuntersuchung (vgl. z. B. Huber 2011d) im Jahr 2011 bzw. zur Kommunikation dieser Ergebnisse (vgl. z. B. Huber et al. 2013a/b), laufende Anfragen an Schulen und Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich der Teilnahme an Untersuchungen und Studien, ein möglicherweise ungünstiger Zeitpunkt der jeweiligen Anfrage im Zusammenhang mit Arbeitsspitzen für Schulleiterinnen und Schulleiter im Schuljahresverlauf oder die Themenstellung als solche (Belastungen Neue Steuerung, Umgang mit Belastungen, subjektive Sichtweise). Die Themenstellung setzt eine gewisse Bereitschaft der Schulleiterinnen und Schulleiter voraus, sich zu öffnen und

subjektive Sichtweisen in einer Face-to-Face-Situation in Form der direkten sozialen Interaktion im Rahmen eines in der Regel längeren Interviews darzulegen. Dies könnte für die eine oder andere Schulleitungsperson als potenzielle Hemmschwelle gewirkt haben.

Die folgende Tabelle zeigt das Sample und die Verteilung der Schularten.

Tabelle 20: Sample mit Verteilung der Schularten

Schulart	*RP Karlsruhe (verschiedene Schulträger)*	*RP Stuttgart (verschiedene Schulträger)*	*RP Tübingen (verschiedene Schulträger)*	*Schulen je Schulart gesamt (verschiedene Schulträger je Schulart gesamt)*
Grundschule (GS)	1 (1)	6 (5)	2 (1)	9 (7)
Grund- und Werkrealschule (GWRS)	0 (0)	5 (4)	0 (0)	5 (4)
Realschule (RS)	0 (0)	5 (5)	1 (1)	6 (6)
Gymnasium (Gym)	0 (0)	4 (3)	0 (0)	4 (3)
Gesamtzahl Schulen je RP (Gesamtzahl verschiedene Schulträger je RP):	1 (1)	21 (11)	3 (2)	

Quelle: Eigene Darstellung

Im Vorfeld insgesamt wenig zu steuern war bei diesem Vorgehen die Auswahl der Schulleiterinnen und Schulleiter hinsichtlich personaler Merkmale. In einigen Fällen lieferte im Sinne einer Vorrecherche die Schulhomepage oder Material aus dem Internet Informationen, die eine Auswahl oftmals erleichterte (z. B. mittels Bilder oder Interviewaussagen). Dabei wurde im Hinblick auf die Schulgröße darauf geachtet, dass bei den Grundschulen kleine und große Schulen und innerhalb des gesamten Interviewpools – allerdings unabhängig von der Schulart – Schulleiterinnen und Schulleiter mit wenig und viel Berufserfahrung vertreten sind. Manche Schulen wurden diesbezüglich gezielt angeschrieben. Mehrheitlich waren die Rückläufe jedoch nicht vom Autor geplant bzw. gesteuert. Dennoch ergibt sich eine nach Meinung des Autors gute Verteilung hinsichtlich der oben genannten Punkte. In zwei Fällen konnte ein Interview auf Basis bereits bestehender Kontakte zur Schulleiterin bzw. Schulleiter realisiert werden. Die Terminvereinbarungen für die Interviews erfolgten sukzessive ab Frühjahr 2014. Die Interviews wurden im Zeitraum von Mai bis Dezember 2014 geführt.

Der Interviewpool (vgl. Tabelle 20) besteht somit aus mindestens vier Schulen der Schularten Grundschule, Grund- und Werkrealschule, Realschule und Gymnasium. Die

Interviews finden in drei Regierungspräsidien (Regierungspräsidien Karlsruhe, Stuttgart und Tübingen) statt. Die Schulen sind bei insgesamt 14 unterschiedlichen Schulträgern angesiedelt. Auch innerhalb einer Schulart können die Schulen mindestens drei unterschiedlichen Schulträgern zugeordnet werden.

8.4.4 Interviewerverhalten

Die Interviewdurchführung orientiert sich am Modell eines neutralen Interviewerverhaltens (vgl. zum Folgenden Atteslander 2010, S. 137ff.), jedoch insbesondere an dessen gelockerter Form angesichts des sensiblen Themas und mit der Intention, nicht gänzlich sachlich und unpersönlich wirken zu wollen. Beim Modell eines neutralen Interviewerverhaltens dient der Interviewer „ausschließlich als Übermittler von Stimuli und als Empfänger von Reaktionen“ (Atteslander 2010, S. 138). Bei dessen gelockerter Form sind etwa Ausrufe oder unterstützende Bemerkungen denkbar. Beim PZI sind zudem Fragen in Form von Ad-hoc-Fragen möglich bzw. vorgesehen. Letztlich soll eine natürliche Gesprächsatmosphäre innerhalb des Interviews im Vordergrund stehen bzw. gewahrt werden. Im Zusammenspiel mit dem Einsatz eines Interviewleitfadens sollen beim Einsatz dieses Modells so die Interviewsituationen insgesamt vergleichbarer sein, um infolgedessen auch die Vergleichbarkeit der Informationen insgesamt zu erhöhen.

8.4.5 Aufbereitung des Datenmaterials

Für die Transkription der Interviews erfolgte die Anwendung eigener Transkriptionsregeln (vgl. Anhang F). Diese konnten auf Basis bereits vorhandener Regeln bzw. Transkriptionshinweise (vgl. Dresing/Pehl 2010, S. 723ff.; Kuckartz 2010, S. 44ff.; Küsters 2009, S. 73ff.; Langer 2013; Mayring 2002, S. 91ff.; Mayring 2010, S. 55) entwickelt werden. Obwohl die Anwendung relativ genauer Transkriptionsregeln – im Gegensatz zu Untersuchungen mit genuin linguistischem Interesse – für Forschungsvorhaben im erziehungswissenschaftlichen Bereich eher ungewöhnlich ist, wurde dieses aufwändigere Verfahren bewusst gewählt. Diese Form der Transkription unterstützt insbesondere den Beginn der Analyse des Materials sowie erste Interpretationsansätze und wird auch für spätere Analyseschritte als wichtig erachtet. Beispielsweise wurden spezifische

Textstellen des Originalmaterials, die eine Analyse besonders unterstützen, wiederholt gelesen, analysiert und ggf. für eine reflektierende Interpretation herangezogen (vgl. Kapitel 9.3). Für die abschließende Ergebnisdarstellung im Rahmen dieser Arbeit (insbesondere bei der Einbindung von Zitaten) erfolgte die Aufbereitung des Textmaterials zum Zwecke einer besseren Lesbarkeit – falls nötig – in sprachlich geglätteter Form (vgl. Langer 2013, S. 521ff.).

Die Transkription der Interviews sollte nach Möglichkeit bereits parallel zur Erhebungsphase stattfinden. Hierzu wurde die Software „f4transkript“ eingesetzt. Mehrheitlich erfolgten die Ersttranskriptionen jedoch nach der eigentlichen Erhebungsphase im Zeitraum von Januar bis Mai 2015. Hier wurde bereits mit der weiteren Überarbeitung und Anonymisierung erster Transkripte begonnen. Ab etwa Mitte 2015 lagen alle Interviewtranskriptionen vollständig anonymisiert vor. Danach konnte mit der vertieften Auswertung auf Basis des gesamten Datenmaterials begonnen werden.

8.4.6 Übersicht Sample (Checkliste)

Die nachfolgende Tabelle (vgl. Tabelle 21) weist das Sample mit den Interviewcodes im Sinne einer während des Untersuchungsprozesses eingesetzten Checkliste aus.

Insgesamt wurden 981 Minuten Interviewmaterial generiert. Dies entspricht einer Gesamtdauer von knapp 16,5 Stunden. Das kürzeste Interview dauerte knapp 21 Minuten (Interview_05SLGSStr), das längste erstreckte sich deutlich über eine Stunde (Interview_02SLGymStr). In der Gesamtsicht konnte das Ziel, die Interviewdauer auf etwa 40 Minuten auszurichten, erreicht werden. Der Umfang des transkribierten Materials beträgt 588 Seiten (ohne ergänzende Materialien wie Fragebogen und Postskriptum; vgl. Anhang).

Tabelle 21: Sample mit Interviewcodes und Checkliste

Interview-code	*Aufnahme-dauer des Interviews in Minuten (Seitenzahl Transkript)*	*Schulart*	*Transkriptum vollständig*	*Transkriptum überarbeitet*	*Transkriptum anonymisiert*	*Postscriptum ausgefüllt*	*Einverständ-niserklärung liegt vor*	*Fragebogen ausgefüllt*
Interview_01SLRSStr	38:07 (19)	RS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_02SLGymStr	01:11:31 (31)	Gym	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_03SLGymStr	36:41 (18)	Gym	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_04SLGSStr	47:37 (26)	GS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_05SLGSStr	20:48 (14)	GS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_06SLGSStr	37:15 (25)	GS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_07SLGSStr	48:06 (24)	GS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_08SLRSStr	47:44 (31)	RS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_09SLGSStr	33:36 (27)	GS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_10SLGSStr	51:00 (28)	GS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_11SLRSStr	40:55 (24)	RS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_12SLGSStr	50:04 (25)	GS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_13SLGWRSStr	38:15 (24)	GWRS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_14SLGWRSStr	32:27 (19)	GWRS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_15SLGymStr	25:31 (15)	Gym	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_16SLGymStr	28:50 (18)	Gym	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_17SLRSStr	41:13 (32)	RS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_18SLRSStr	29:17 (20)	RS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_19SLGSStr	48:44 (31)	GS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_20SLGWRSStr	49:13 (30)	GWRS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_21SLGSStr	43:32 (30)	GS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_22SLGWRSStr	40:24 (25)	GWRS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_23SLGWRSStr	38:26 (29)	GWRS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Interview_24SLRSStr	42:00 (23)	RS	✔	✔	✔	✔	✔	✔
	gesamt: 981` (588)							

Quelle: Eigene Darstellung

8.5 Auswertung des Datenmaterials

Hinsichtlich der Beantwortung der zentralen Forschungsfragen und der Detailfragen (vgl. Kapitel 8.2) wurde im Laufe der ersten Probeauswertungen deutlich, dass diese durch eine gezielte Kombination bestimmter Auswertungstechniken realisiert werden kann.

Neben einer klassischen Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenitems (vgl. Kapitel 9.1) bietet die skalierende Strukturierung (vgl. Kapitel 9.2) die Möglichkeit, das Material hinsichtlich einer ausgewählten Fragestellung vorrangig an kategorial ausgewertetem Textmaterial zu analysieren, auf einer Skala einzuschätzen und sich dabei auch deduktiv generierter Analysekategorien zu bedienen (vgl. Anhang G).

Die dokumentarische Methode (vgl. Kapitel 9.3 und 9.4), auf deren Basis die weitere Auswertung stattfindet und sich entsprechend umfangreich darstellt, ist für weitere, tiefergehende Erklärungsansätze insbesondere im Hinblick auf Themenfelder wie

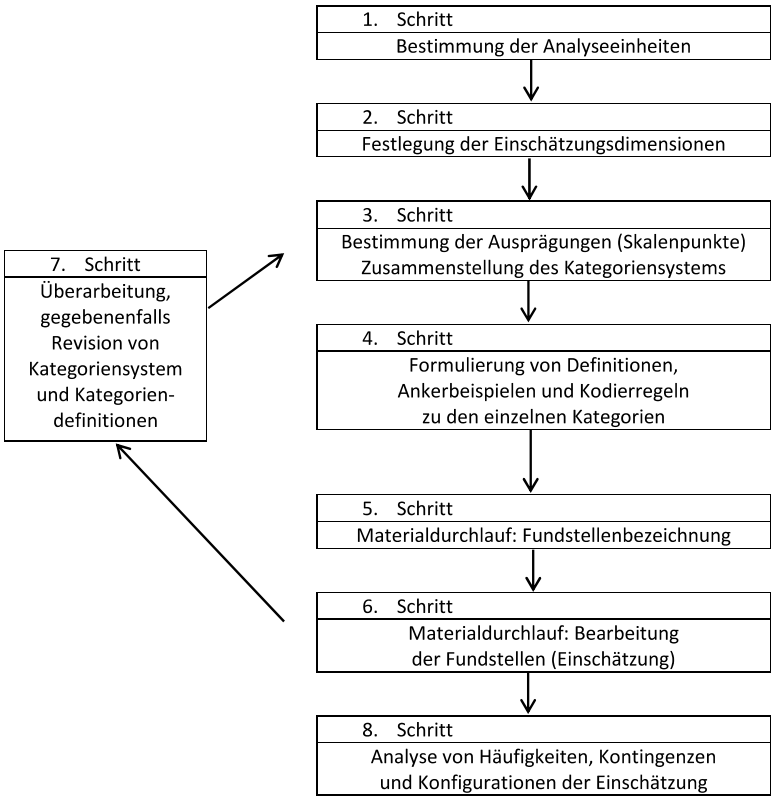
„Komplexität von Belastungen“ oder „Anwendung von Strategien“ geeignet. Diese Methode liefert zusätzlich zum deskriptiven Charakter durch ihre explorativen Elemente (etwa der reflektierenden Interpretation im Rahmen von Fallbeschreibungen) vertiefende Einblicke z. B. hinsichtlich subjektiver Sichtweisen der Schulleiterinnen und Schulleiter.

Die Verwendung dieser unterschiedlichen Analysetechniken hat außerdem den positiven Nebeneffekt, dass das Interviewmaterial thematisch bzw. forschungsfragenspezifisch besser auseinandergehalten und strukturierter aufbereitet werden kann, da im Vorfeld die Auswertungs- bzw. Darstellungsmethoden (vgl. Tabelle 19) zugeordnet wurden. Dies bezieht sich selbstverständlich keinesfalls auf das Analyseergebnis, sondern auf das intendierte Analyseziel. Dadurch wird die Gefahr von Doppelzuordnungen bzw. Redundanzen zwar nicht ausgeschlossen, aber bereits in der ersten Auswertungsphase verringert und der Aufwand für weitere Durchläufe bzw. für Nacharbeiten reduziert. Aus forschungsökonomischen Gründen spielten diese Überlegungen zu Beginn der Untersuchung eine gewichtige Rolle. Die beiden zentralen Analysetechniken sollen in den folgenden Teilkapiteln (vgl. Kapitel 8.5.1 und 8.5.2) genauer erläutert werden.

8.5.1 Skalierende Strukturierung

Bei der skalierenden Strukturierung (vgl. Abbildung 13) handelt es sich um eine spezielle Technik im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse auf Basis insbesondere deduktiver Kategorienanwendung (vgl. Mayring 2015, S. 97ff.) und letztlich um eine Form in der Reihe der Valenz- und Intensitätsanalysen (vgl. Mayring 2015, S. 15f.).

Abbildung 13: Ablaufmodell skalierender Strukturierung



Quelle: in Anlehnung an Mayring 2015, S. 107

Die skalierende Strukturierung kann – im Unterschied zu anderen Auswertungsformen dieser Art – mit einer genauen Abfolge der Arbeitsschritte einschließlich eines expliziten Kodierleitfadens aufwarten (vgl. Mayring 2015, S. 16). Für die Ergebnisaufbereitung können laut Mayring keine allgemeinen Regeln aufgestellt werden, da diese von der Fragestellung abhängen (vgl. Mayring 2015, S. 108). Dies ist für die vorliegende Untersuchung insofern von Vorteil, da sich die entsprechende Forschungsfrage nach den Veränderungen bzw. der Zunahme von Belastungen mithilfe dieser Darstellungsform detaillierter beantworten lässt (vgl. Kapitel 8.2 und 8.3). Die skalierende Strukturierung erfolgt nach Mayring (vgl. Mayring 2015, S. 106ff.) auf Basis eines Ablaufmodells in acht Schritten, welches verhältnismäßig unkompliziert angewandt werden konnte, da das Zielmaterial in einer konkreten Forschungsfrage bestand (vgl. Anhang B und G).

Die skalierende Strukturierung nimmt als Auswertungsmethode demnach keinen zentralen Stellenwert im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ein. Sie unterstützt jedoch die Beantwortung der ausgewählten Forschungsfrage in hohem Maße.

8.5.2 Dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode (vgl. zum Folgenden Bohnsack et al. 2013; Nohl 2009; Nohl 2013; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014) gehört laut Nohl zu den Auswertungsverfahren, die in der qualitativen Sozialforschung am häufigsten angewandt werden (vgl. Nohl 2009, S. 7). Sie lässt sich in ihren Ursprüngen auf Beiträge von Karl Mannheim – einem Soziologen, Pädagogen und Philosoph – aus den 1920er Jahren zurückführen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12; Stehr at al. 1980). Die dokumentarische Methode hat sich für unterschiedliche Datenmaterialien wie z. B. Gruppendiskussionen und Videos, aber auch Interviews bewährt (vgl. Nohl 2009, S. 124) und wird in weiter ausgearbeiteter Form und breitem Einsatzgebiet insbesondere seit Ende der 1980er Jahre (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 278) mittlerweile in vielfältigen Disziplinen eingesetzt, darunter Schulforschung, Organisationsforschung oder Unternehmensforschung (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 17f.). Die dokumentarische Methode erweist sich insbesondere aufgrund ihrer Auswertungsmethodik im Hinblick auf Themenstellung, Forschungsfragen, Sample und Darstellungsweise der Gesamtergebnisse geeignet und wurde deshalb für die vorliegende Untersuchung anderen Auswertungsverfahren (z. B. der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring) vorgezogen. Sie verfolgt zudem einen eigenen Ansatz der Interviewanalyse (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 9). Die dokumentarische Methode sucht die Aporie von Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden, indem sie auf der einen Seite in Anlehnung an die Mannheim‘sche Wissenssoziologie eine Beobachterperspektive eröffnet, „die zwar auch auf die Differenz der Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zielt, gleichwohl aber das Wissen der Akteure selbst als das Wissen der empirischen Basis belässt“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12). Die dokumentarische Methode wurde ursprünglich im Zusammenhang mit Gruppendiskussionsverfahren entwickelt. Für die Anwendung im Zuge von Interviews bietet sie Vorteile dahingehend, dass milieufremden Interviewern detailliertere Erzählungen von Handlungspraxen zugutekommen als bei einem Gruppendiskussionsverfahren, die den Beteiligten selbst eher bekannt sind und deshalb womöglich erst gar nicht berichtet werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 278f.). Dieser Effekt gilt nach Meinung des Autors der vorliegenden Arbeit auch für das problemzentrierte Interview. Im Gegensatz dazu erscheint es im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchungsthematik

und dem Untersuchungsdesign als unwahrscheinlich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter potentiell stigmatisierende Erfahrungen für sich behalten, wie es beispielsweise in einem Untersuchungsbeispiel narrativer Interviews mit Hooligans der Fall ist, die ihre familienbezogene Kindheitsgeschichte ausklammerten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 279f.). Vielmehr wird von einem Interesse der Schulleiterinnen und Schulleiter ausgegangen, solche oder ähnliche Umstände zu kommunizieren, wenn sie sich aus freien Stücken für die Teilnahme an der Untersuchung zur Belastungsthematik entschieden haben. Des Weiteren geht es bei der dokumentarischen Methode nicht darum, bereits bekanntes (Regel-) Wissen (induktiv), sondern ein „den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-) Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12). Die dokumentarische Methode „dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl 2009, S. 8). Wichtig ist dabei auch der Umstand bzw. das angestrebte Ziel, vorhandenes implizites Wissen der Interviewpartner für den sozialwissenschaftlichen Erkenntnisprozess verfügbar zu machen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12; vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 281). Przyborski und Wohlrab-Sahr führen hierzu weiter aus:

> „Die Untersuchten wissen im Grunde gar nicht, was sie alles wissen, nicht zuletzt, weil die begriffliche Explikation ihres Wissens sie in ihrer Handlungspraxis unnötig aufhalten würde. Die Untersuchten beobachten ihre Beobachtungen (meist) nicht selbst – jedenfalls nicht systematisch“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 281f.).

Die dokumentarische Methode vermittelt dabei „zwischen einer subjektivistischen Herangehensweise, die bisweilen als der Zugang qualitativer Methoden beschrieben wird, und einem objektivistischen Zugang, der wiederum oft allein als Charakteristikum der quantitativen Methoden angesehen wird“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 280). Bei der Anwendung der dokumentarischen Methode ist es wichtig, zwischen verschiedenen Ebenen des Sinngehalts zu unterscheiden hinsichtlich ihrer empirischen Erfassbarkeit (vgl. Tabelle 22). Hierbei wird unterschieden zwischen immanentem, nicht empirisch erfassbarem Sinngehalt und dokumentarischem, zu erfassendem Sinngehalt. Der immanente Sinngehalt bezieht sich auf das wörtlich Gesagte, wobei hier der intentionale

Ausdruckssinn vom objektiven Sinn unterschieden werden muss. Während es sich beim intentionalen Ausdruckssinn um „Absichten und Motive des/der Erzählenden handelt, geht es bei Objektsinn um die allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung“ (Nohl 2009, S. 8). Die zweite Ebene des Sinngehalts stellt der dokumentarische Sinngehalt dar, den es anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren und schließlich reflektierend zu interpretieren gilt. Dabei werden auch andere Abschnitte eines Interviews herangezogen (komparative Analyse, vgl. Tabelle 23). Der Forscher sorgt für eine Synopsis, um den gesamtgeistigen Habitus der interviewten Person herauszuarbeiten (vgl. nachfolgend Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode).

Tabelle 22: Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit

Sinngehalt		*Empirische Erfassbarkeit*	*Interpretationsschritt*
Immanenter Sinngehalt	*Intentionaler Ausdruckssinn*	Nicht erfassbar	-/-
	Objektiver Sinn	Thematisch zu identifizieren	formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngehalt		anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren	reflektierende Interpretation

Quelle: in Anlehnung an Nohl 2009, S. 9

Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode

Im weiteren Verlauf werden die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode, die formulierende und reflektierende Interpretation sowie die Typenbildung, ausführlicher erläutert. Dabei wird insbesondere darauf eingegangen, wie die Methode mit Blick auf die vorliegende Untersuchung angewandt bzw. adaptiert wurde.

- *Formulierende und reflektierende Interpretation*

Analog zur Unterscheidung zwischen den beiden Ebenen des Sinngehalts und den zu tätigenden Interpretationsschritten bezieht sich die formulierende Interpretation auf die Darstellung des immanenten Sinngehalts, während die reflektierende Interpretation einen entscheidenden Schritt weiter geht, indem sie den dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren sucht (vgl. Tabellen 22 und 23). Diese grundsätzlichen Unter-

scheidungen wirken sich direkt auf das forschungspraktische Vorgehen in zwei zu vollziehenden Arbeitsschritten aus: der formulierenden und der reflektierenden Interpretation. Die formulierende Interpretation kann dabei am ehesten mit einer paraphrasierenden Wiedergabe des zu interpretierenden Interviewtextes auf Basis des Interviewtranskripts verglichen werden (es handelt sich dabei um das „Was“). Nohl hält dazu fest: „Die formulierende Interpretation verbleibt vollständig im Rahmen des Interpretierten, dessen thematischen Gehalt sie mit neuen Worten formulierend zusammenfasst“ (Nohl 2009, S. 9). Przyborski und Wohlrab-Sahr ergänzen: „Immer bleibt man bei Interpretationen, die dem Kontext bzw. dem System immanent sind“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 284). Auf diesen Schritt folgt eine Interpretationsleistung in Form der so genannten reflektierenden Interpretation (es handelt sich dabei um das „Wie“), die den dokumentarischen Sinngehalt heben soll. In dieser wird rekonstruiert, „wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d. h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird“ (Nohl 2009, S. 9). In Ergänzung hierzu erläutern wiederum Przyborski und Wohlrab-Sahr: „Erst dann, wenn wir versuchen, das ‚Symptom‘ in seiner aus der Situation resultierenden Sinnhaftigkeit zu begreifen, beginnen wir, dokumentarisch zu interpretieren (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 284). Eine Besonderheit stellt der Umfang des Datenmaterials dar: Während bei der Anwendung der dokumentarischen Methode in der Regel lediglich die relevanten Textstellen aus dem Interviewmaterial transkribiert werden (vgl. Nohl 2009, S. 66), liegen in dieser Untersuchung vollständig transkribierte Interviews im Gesamtumfang von 588 Seiten vor. Dies erklärt sich mit der Relevanz des Interviewmaterials auf Basis des eingesetzten Leitfadens des PZI und mit dem Antwortverhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter, die in der Gesamtsicht präzise auf die Fragestellungen antworteten. Dieser Umstand hat wiederum Auswirkungen auf den Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation hat (vgl. Kapitel 9).

- *Typenbildung in der dokumentarischen Methode*

Im Anschluss an die Darstellung der Fallportraits soll eine sinngenetische Typenbildung unternommen werden. Bei der dokumentarischen Methode können neben der sinngenetischen auch die soziogenetische sowie die relationale Typenbildung Anwendung

finden (vgl. Nohl 2009; Nohl 2013). Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf die sinngenetische Typenbildung, die insbesondere mithilfe der Fallportraits erfolgt. Diese Form der Typenbildung schließt sich folgerichtig an den Schritt der reflektierenden Interpretation an: Es werden fallübergreifende Orientierungen identifiziert, indem sie vom Einzelfall abstrahiert und sodann typisiert werden (vgl. Nohl 2013, S. 8). Die sinngenetische Typenbildung kann auf eine bestimmte Problemstellung beschränkt bleiben und somit eindimensional ausfallen (vgl. Nohl 2013, S. 8). Jedoch ist es auch möglich, in verschiedenen Dimensionen sinngenetische Typen zu bilden (vgl. ebd., S. 8). Des Weiteren stellt Nohl hier fest: „Eine derart mehrdimensionale Typenbildung ist Voraussetzung dafür, nicht nur die Unterschiedlichkeit typisierter Orientierungsrahmen aufzuzeigen, sondern auch die spezifischen Erfahrungshintergründe […]“ (Nohl 2013, S. 8). Eine sinngenetische Typenbildung macht nicht deutlich, „in welchen sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen verankert sind“ (Nohl 2013, S. 48). Da durch den begründeten Zugang mittels PZI und durch die damit zusammenhängende strukturierte Fragetechnik von vorneherein spezifische Informationen von den Probanden erfragt wurden, kann eine Rekonstruktion der spezifischen Erfahrungshintergründe der Orientierungsrahmen, also deren Soziogenese (vgl. Nohl 2013, S. 8f.), kaum erwartet und entsprechend durchgeführt werden. Hier wäre ein genuin narrativer bzw. berufsbiografischer Ansatz aussichtsreicher. Aus diesem Grunde findet die soziogenetische Typenbildung in dieser Untersuchung keine Anwendung. Auch schien eine zusätzliche relationale Typenbildung (vgl. Nohl 2013) aufgrund des Umfangs bereits vorliegender Ergebnisse sowie des erwarteten weiteren forschungsökonomischen Aufwands nicht sinnvoll. Jedoch könnte diese Form der Typenbildung zu einem späteren Zeitpunkt im Zuge einer Zweitanalyse des Datenmaterials – ggf. auch in Kombination mit der Durchführung und Auswertung weiterer Interviews – angegangen werden.

- Zur sinngenetischen Typenbildung in der dokumentarischen Methode

Die im Rahmen der dokumentarischen Methode von Bohnsack entwickelte sinngenetische Typenbildung fußt auf Überlegungen Mannheims zur sinngenetischen Interpretation (vgl. Nohl 2013, S. 44). Laut Mannheim ist das Wesen der sinngenetischen Interpretation „eine rein typologische Nebeneinanderstellung der […] betreffenden Motive“

(Mannheim 1980, S. 86). Diese Motive entsprechen den Orientierungsrahmen der heutigen dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2013, S. 44). Nohl stellt hierzu fest: „Diese ‚typologische Nebeneinanderstellung' der Orientierungsrahmen wird auf dem Wege der komparativen Analyse realisiert" (Nohl 2013, S. 44). Dabei geht es um eine Abstraktion der Orientierungsrahmen, indem auf Basis des Orientierungsrahmens eines Einzelfalles Orientierungsrahmen weiterer Fälle mit minimalem Kontrast hinzutreten und schließlich typisiert werden können, indem sie vom Einzelfall abgelöst werden (vgl. Nohl 2013, S. 47). So zeigt die sinngenetische Typenbildung schließlich, „in welch *unterschiedlichen* Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen" (Nohl 2013, S. 48). Mit Blick auf die übergeordnete Fragestellung hinsichtlich des Umgangs der Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen sollen in der vorliegenden Untersuchung so abschließend sinngenetische Typen identifiziert werden. Es soll also herausgefunden werden, wie Schulleiterinnen und Schulleiter im Sinne eines fallübergreifenden, also ‚sinngenetisch' typisierenden Orientierungsrahmens bezüglich des Umgangs mit Belastungen einzuordnen sind.

- *Abfolge der Arbeitsschritte in der dokumentarischen Methode*

Bei der Anwendung der dokumentarischen Methode (vgl. zum Folgenden Bohnsack et al. 2013, S. 15ff.; vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 283ff.; vgl. Nohl 2009, S. 45ff.) lassen sich zusammenfassend folgende (Arbeits-) Schritte unterscheiden (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Abfolge der Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode

Arbeitsschritt	***Was zu tun ist***
Formulierende Interpretation Beobachtungen erster Ordnung („Was")	-Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte bzw. Erstellung des Transkriptionsmaterials -Formulierende (Fein-) Interpretation der Inhalte/Interviewabschnitte (Paraphrasierung) auf Basis von kommunikativ-generalisierendem, wörtlichem oder ‚immanentem' Sinngehalt
Reflektierende Interpretation (einschl. komparativer Analyse)	-Rekonstruktion des grundlegenden Orientierungsrahmens und des konjunktiven, metaphorischen bzw. ‚dokumentarischen' Sinngehalts

Beobachtungen zweiter Ordnung („Wie")	-ggf. Aufzeigen von Alternativen
Fallbeschreibung	-Verbindung der beiden obigen Komponenten anhand eines Falles -Strukturierung der Ergebnisse auf Basis des Interview-leitfadens („Fallportraits")
Typenbildung	-sinngenetische Typenbildung -Herausarbeitung spezifischer Kontraste (insbesondere bei der Bewältigung von Belastungen)

Quelle: Eigene Darstellung

Trotz dieser klaren Abfolge der Arbeitsschritte lässt sich ein gewisses „Springen zwischen den Schritten", insbesondere innerhalb des gesamten Denkprozesses, nicht vermeiden und kann insgesamt sogar als obligatorisch angesehen werden.

8.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit zu Kapitel 8

8.6.1 Zusammenfassung

Die Untersuchung richtet sich an die ***Zielgruppe Schulleiterinnen und Schulleiter allgemeinbildender Schulen in Baden-Württemberg***. Die ***Forschungsfragen*** fokussieren u. a. ihre veränderten Belastungen im Rahmen Neuer Steuerung und den Umgang mit Belastungen. Hierbei stehen neben weiteren Detailfragen ***zwei zentrale Forschungsfragen*** im Mittelpunkt des Interesses: Diese zielen sowohl auf ***klassische Strategien der Stressverarbeitung*** als auch ***Managementstrategien*** der Schulleiterinnen und Schulleiter ab. Als Zugang für diese empirische Untersuchung wird das ***problemzentrierte Interview (PZI)*** gewählt, welches eine begleitende Fragebogenerhebung beinhaltet. Eine ***mehrschrittige Ergebnisdarstellung*** unterstützt die gezielte Beantwortung der Forschungsfragen. Einführend werden die Ergebnisse der begleitenden Fragebogenerhebung dargelegt. Die ***skalierende Strukturierung*** als Auswertungsmethode beantwortet die Frage nach der Zunahme bzw. Veränderung von Belastungen. ***24 Fallportraits*** auf Basis der ***dokumentarischen Methode*** bilden den Schwerpunkt der Untersuchungsergebnisse. Die Auswertung endet mit der ***sinngenetischen Typenbildung***.

8.6.2 Zwischenfazit

Die Ergebnisdarstellung der vorliegenden Untersuchung erfolgt mehrschrittig. Vom Prinzip der Offenheit und des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses im Rahmen der qualitativen Forschung wird bei der vorliegenden Studie intensiv Gebrauch gemacht. Insbesondere die 24 Fallportraits ermöglichen einen tiefen und differenzierten Einblick in die individuelle Belastungsthematik bei den Schulleiterinnen und Schulleitern mit einer hohen Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse.

9 Ergebnisse der Untersuchung

Kapitel 9 legt die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dar (vgl. Tabelle 24). Zunächst werden die Auswertungen der begleitenden Fragebogenerhebung vorgestellt (vgl. Kapitel 9.1). Diesen wird ein relevanter, überwiegend jedoch einführender sowie die Auswahl und die Interpretation der Interviews unterstützender Charakter beigemessen. In einem zweiten Schritt führen die Ergebnisse der skalierenden Strukturierung, basierend auf der Detailfrage nach der Zunahme bzw. der Veränderung von Belastungen, tiefer in die Untersuchungsergebnisse ein (vgl. Kapitel 9.2). Den zentralen Teil nehmen die Ausführungen auf Basis der dokumentarischen Methode ein (vgl. Kapitel 9.3). Diese liefern anhand von Fallportraits detaillierte Einblicke in die Interviews und tragen damit wesentlich zur Beantwortung der Forschungsfragen bei (vgl. Kapitel 8.2). Mit der sinngenetischen Typenbildung, die als Teil innerhalb der dokumentarischen Methode als Arbeitsschritt vorgesehen ist, schließt die Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 9.4).

Tabelle 24: Gliederung des Kapitels 9 „Ergebnisse der Untersuchung“

Kapitel	*Bezeichnung*	*Themen/Inhalte der Teilkapitel (stichwortartig)*
9.1	Ergebnisse I: Auswertung der Fragebogen	-Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenerhebung (PZI) -Verortung innerhalb des Arbeitsmodells (vgl. Kapitel 6.3.2)
9.2	Ergebnisse II: Skalierende Strukturierung	-Zunahme/Veränderung von Belastungen -Gewichtung und Quantifizierung mithilfe von MAXQDA11 auf Basis der Aufgabenbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Kapitel 3.2)
9.3	Ergebnisse III: Fallportraits auf Basis der dokumentarischen Methode	-Fallportraits auf Basis der dokumentarischen Methode -Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. Kapitel 8.2)
9.4	Ergebnisse IV: Sinngenetische Typenbildung	-sinngenetische Typenbildung auf Basis der dokumentarischen Methode (vgl. Kapitel 8.5.2)

Quelle: Eigene Darstellung

9.1 Ergebnisse I: Auswertung der Fragebogen

Die folgende Ergebnisdarstellung beinhaltet die Ergebnisse der begleitenden Fragebogenerhebung. Das Ziel einer allgemeinen Repräsentativität wird mit dieser Erhebung nicht verfolgt. Hinsichtlich einer systematischen bzw. sinnlogischen Verortung orientiert sich die Darstellung in erster Linie am Arbeitsmodell (Rahmenmodell schulische Belastung im Kontext Schulleiterbelastungsforschung), welches dieser Untersuchung zugrunde liegt. Dieses konnte bereits im Zuge des Kapitels 6.3 ausführlich hergeleitet und vorgestellt werden. Der verwendete Fragebogen stellt die Weiterentwicklung eines Fragebogens dar, der im Rahmen einer früheren Arbeit des Autors (vgl. Stricker 2011) zum Einsatz kam. Die Zuordnung der Angaben bzw. Items des Fragebogens im Rahmen der Ergebnisdarstellung erfolgt dabei mit direktem Bezug zum Arbeitsmodell der vorliegenden Untersuchung (vgl. Abbildung 11), indem zunächst das situationsübergreifende Bedingungsfeld (vgl. 9.1.1) und anschließend das situative Bedingungsfeld abgebildet werden (vgl. 9.1.2). Die folgende Übersichtstabelle veranschaulicht die Verortung der Items des Fragebogens innerhalb des Arbeitsmodells „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Kapitel 6.3.2).

Tabelle 25: Verortung der Fragebogenitems innerhalb des Arbeitsmodells „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern

Situationsübergreifendes Bedingungsfeld	
Objektive Voraussetzungen	Teil C: -Schulart -Größe des Kollegiums -Schülerschaft (Anzahl der Schülerinnen und Schüler)
Objektive Anforderungen	Item 1: Das Aufgabenpensum meiner Schulleitertätigkeit an meiner Schule ist insgesamt gut zu meistern. Item 8: Ich wünsche mir eine deutliche Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und eine damit einhergehende Erhöhung der Leitungszeit. Item 9: Eine Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und eine Erhöhung der Leitungszeit würden dazu beitragen, meine Belastungen deutlich zu reduzieren. Item 10: Ein Schulleiter einer Schule sollte im Grunde nicht mehr unterrichten müssen. Item 16:

	Die Arbeitsbelastung für mich als Schulleiter ist in den letzten Jahren gestiegen. Item 24: Es gibt Arbeitsbereiche, die für mich grundsätzlich eine Belastung darstellen. Item 28: Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wird meiner Einschätzung nach in den nächsten Jahren an Bedeutung zunehmen. Item 29: Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Organisationen im Zuge der regionalen Schulentwicklung wird meiner Einschätzung nach in den nächsten Jahren an Bedeutung zunehmen. Item 33: Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Organisationen im Zuge der regionalen Schulentwicklung stellt für mich einen großen Belastungsfaktor dar.
Individuelle Voraussetzungen	Teil C: -Alter -Geschlecht -Dauer des Schuldienstes (einschließlich Referendariat) -Dauer Schulleitungstätigkeit Item 3: Für Schulleiter sollten meiner Meinung nach mehr Fortbildungen angeboten werden. Item 4: Für Schulleiter sollte ein freiwilliges Coaching (kostenlos) angeboten werden. Item 5: Ein Schulleitungscoaching wäre für mich persönlich eine hilfreiche Unterstützung. Item 17: Ich bilde mich selbst regelmäßig fort, z. B. im Bereich Unterricht. Item 18: Ich bilde mich selbst regelmäßig fort, um meine Schulleitungsaufgaben gut ausüben/bewältigen zu können. Item 26: Es hängt von der „Tagesform“ ab, welche Tätigkeiten man als weniger belastend oder stärker belastend empfindet. Item 32: Ich war auf meine Tätigkeit als Schulleiter gut vorbereitet. Item 34: Ich bilde mich selbst regelmäßig fort, um die mich besonders belastenden Tätigkeiten im Rahmen meiner Schulleitertätigkeit gut bewältigen zu können.
Individuelle Anforderungen	Item 2: In bestimmten Bereichen im Zusammenhang mit meinen Aufgaben als Schulleiter habe ich meine Kompetenzen zu erweitern. Item 7:

	Als ich meine erste Stelle als Schulleiter angetreten habe, war ich auf die kommenden Aufgaben gut vorbereitet. Item 12: Ich habe das Gefühl, dass es mir gelingt, Aufgaben zu delegieren. Item 19: Die Arbeitsbelastung für mich als Schulleiter ist in den letzten Jahren gestiegen, und ich habe für mich geeignete Wege gefunden, mit dieser erhöhten Belastung umzugehen. Item 20: Ich wende Strategien gezielt an, um meine Belastungen im Zusammenhang mit meiner Schulleitertätigkeit bewältigen zu können. Item 21: Ich wende Managementstrategien gezielt an, um meine Belastungen im Zusammenhang mit meiner Schulleitertätigkeit besser bewältigen zu können.
Situatives Bedingungsfeld	
Qualität der Sozialbeziehungen	Item 22: Ich habe zum überwiegenden Teil meines Kollegiums ein gutes oder sehr gutes Verhältnis. Item 23: Das Kollegium ist für mich eine soziale Ressource und bietet mir soziale Unterstützung. Item 27: Ich fühle mich vom Schulträger in meinen Anliegen verstanden und nach Möglichkeit unterstützt. Item 30: Ich habe das Gefühl, dass mich meine Kollegen in meiner Arbeit als Schulleiter unterstützen wollen.
Qualität der Sachbeziehungen	Item 25: Das Klima an meiner Schule trägt dazu bei, dass ich mein Aufgabenpensum insgesamt gut bewältigen kann.

Quelle: Eigene Darstellung

Bei einigen wenigen Items (z. B. Items 7 und 32) erscheint eine Zuordnung zu verschiedenen Feldern innerhalb des Rahmenmodells möglich, jedoch wird jedes Item nur einmal verortet. Ausschlaggebend hierfür ist die Stimmigkeit für die jeweilige Zuordnung im Vergleich zu den anderen Items des jeweiligen Bereichs. Untersuchungsergebnisse weiterer Items, die innerhalb des Rahmenmodell nicht sinnvoll verortet werden können, werden schließlich im Unterkapitel 9.1.3 gesondert dargestellt (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Sonstige Fragebogenitems

Sonstiges	
Eigenes Gehalt	Item 6: Mein Gehalt im Zusammenhang mit meiner Wochenarbeitszeit und meiner Verantwortung ist angemessen.
Zufriedenheit mit dem Beruf	Item 11: Ich bin gerne Schulleiter.
Ressourcen Sekretariat	Item 13: Das Sekretariat meiner Schule ist hinsichtlich der anstehenden Sekretariatsaufgaben ausreichend besetzt.
Entlastung durch Sekretariat	Item 14: Das Sekretariat entlastet mich deutlich bei meinen Verwaltungsaufgaben als Schulleiter.
Eigene Leitungszeit	Item 15: Die mir zur Verfügung stehende Leitungszeit empfinde ich als angemessen.
Schulleitung als Beruf	Item 31: Es ist wünschenswert, dass Schulleitung als eigener Beruf etabliert und anerkannt wird.

Quelle: Eigene Darstellung

Um die Lesbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen, werden die innerhalb dieser Bereiche verorteten Items jeweils in einer möglichst sinnvollen und damit nachvollziehbareren Reihenfolge vorgestellt, was die veränderte Reihenfolge im Vergleich zum Fragebogeninstrument erklärt (vgl. Anhang C).

9.1.1 Situationsübergreifendes Bedingungsfeld

Innerhalb des Arbeitsmodells setzt sich das situationsübergreifende Bedingungsfeld aus den objektiven Voraussetzungen und den objektiven Anforderungen sowie den individuellen Voraussetzungen und den individuellen Anforderungen zusammen.

Objektive Voraussetzungen

Drei ergänzende Angaben wurden den objektiven Voraussetzungen zugeordnet (vgl. Tabelle 27):

Tabelle 27: Objektive Voraussetzungen

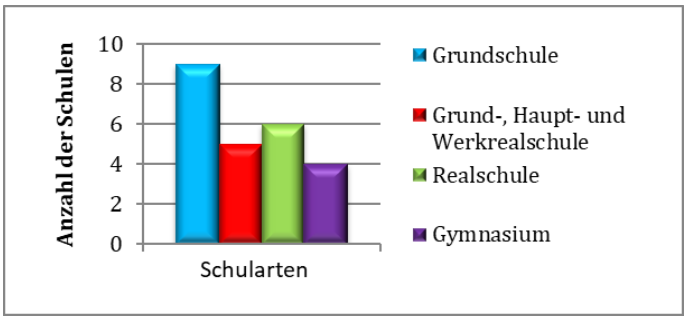
Teil C
- Schulart
- Größe des Kollegiums
- Schülerschaft

Quelle: Eigene Darstellung

- *Schulart*

Für die Untersuchung konnten 24 Schulleiterinnen und Schulleiter aus vier verschiedenen Schularten (vgl. Tabelle 20) gewonnen werden.

Abbildung 14: Verteilung der Schularten



Quelle: Eigene Darstellung

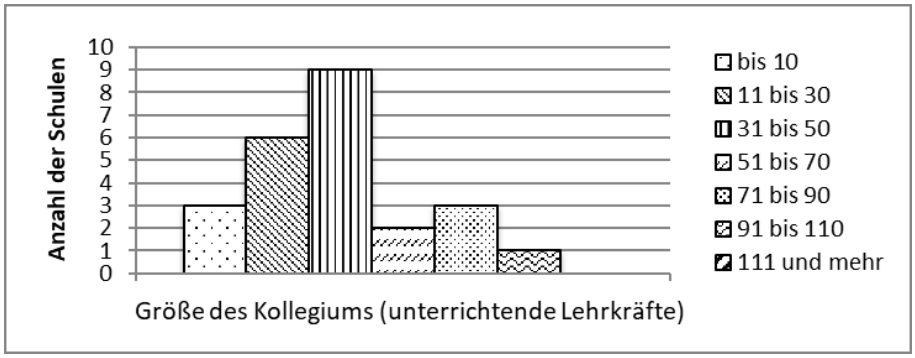
Diese verteilen sich auf die Schularten Grundschule (neun Schulleiterinnen und Schulleiter), Grund- Haupt- und Werkrealschule (fünf Schulleiterinnen und Schulleiter), Realschule (sechs Schulleiterinnen und Schulleiter) und Gymnasium (vier Schulleiterinnen und Schulleiter). Die Beschränkung auf diese vier Schularten wurde dabei bewusst vorgenommen, um die Zahl der Schulleiterinnen und Schulleiter je Schulart zu erhöhen und somit z. B. schulartspezifische Vergleiche ziehen bzw. Kontrastierungen vornehmen zu können (vgl. Kapitel 8.4).

- Größe des Kollegiums

Entsprechend der Berücksichtigung verschiedener Schularten und in etwa analog zur Zahl der Schüler weist die Verteilung der Größe des Kollegiums erwartungsgemäß ebenfalls eine sehr große Bandbreite auf.

Bei drei Schulen entspricht die Größe des Kollegiums dem kleinsten Cluster mit bis zu zehn unterrichtenden Lehrkräften. Sechs Schulen haben zwischen 11 und 30, zwei Schulen zwischen 51 und 70 und drei Schulen zwischen 71 und 90 Lehrkräfte. Mit neun Schulen weist das Cluster 31 bis 50 Lehrkräfte die größte Anzahl auf. Die Schule mit dem größten Personal (unterrichtende Lehrkräfte) umfasst zwischen 91 und 110 Personen. Das größte Cluster (111 und mehr) bleibt unbesetzt.

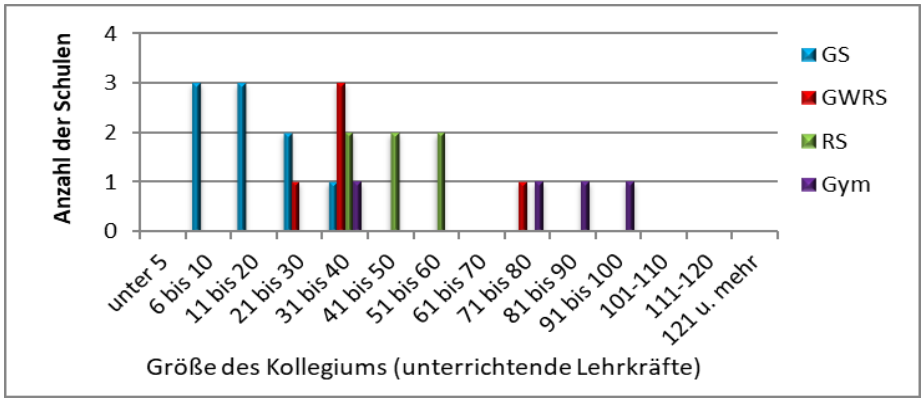
Abbildung 15: Größe des Kollegiums



Quelle: Eigene Darstellung

Die schulartspezifische Verteilung (vgl. Abbildung 16) zeichnet ein präziseres Bild. Die Grundschulen verfügen dabei über eher kleine bis mittelgroße Kollegien. Auffallend ist, dass eine Grundschule in dasselbe Cluster fällt wie drei Grund- und Werkrealschulen, zwei Realschulen und ein Gymnasium und im schulartspezifischen Vergleich eine große Grundschule verkörpert. Hier beträgt die Größe des Kollegiums zwischen 31 und 40 Personen. Bei den Realschulen sind es eher mittelgroße bis große Kollegien, während es sich bei den Gymnasien bis auf eine Ausnahme um große bis sehr große Kollegien handelt. Ebenfalls auffällig ist, dass eine Grund- und Werkrealschule zusammen mit drei Gymnasien mit über das größte Lehrerkollegium aller Schulen im Pool verfügt (71 bis 80 Personen).

Abbildung 16: Größe des Kollegiums – schulartspezifische Verteilung

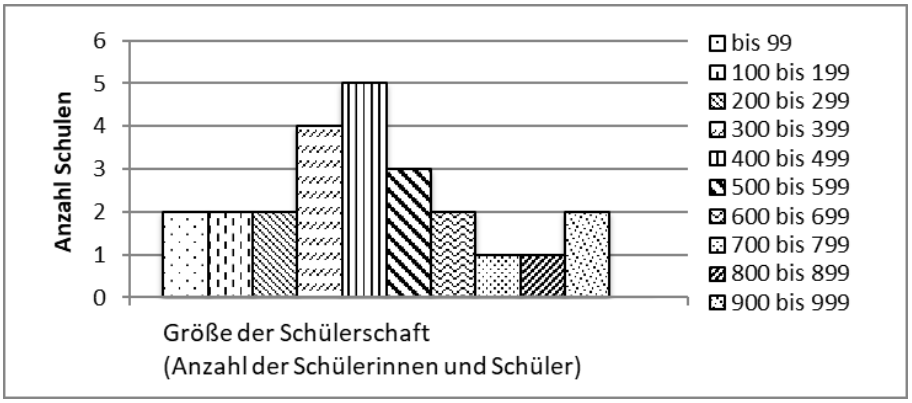


Quelle: Eigene Darstellung

- *Schülerschaft*

Die Bandbreite der Zahl der Schülerinnen und Schüler bzw. der Größe der Schülerschaft ist insgesamt überaus groß, was der Berücksichtigung der genannten Schularten geschuldet ist. Die meisten Schulen (acht) finden sich dabei im Mittelfeld (400 bis 599 Schülerinnen und Schüler). Daneben sind sechs eher kleine Schulen mit einer Größe der Schülerschaft zwischen 200 und 399 Schülerinnen und Schülern und vier kleine Schulen mit einer Größe bis 199 Schülerinnen und Schülern vertreten.

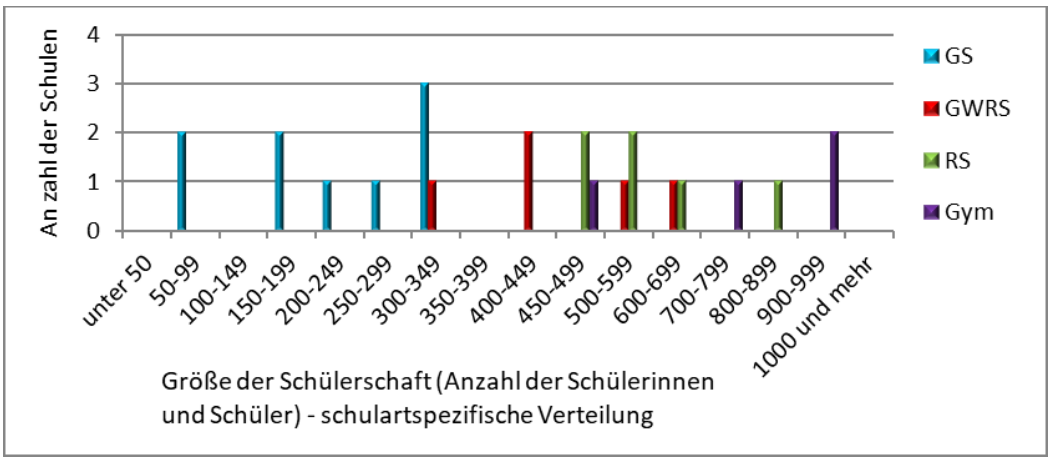
Abbildung 17: Größe der Schülerschaft



Quelle: Eigene Darstellung

Drei Schulen verfügen über eine eher große Zahl von Schülerinnen und Schülern (600 bis 799), ebenfalls drei Schulen über eine sehr große Schülerschaft (800 bis 999). Die schulartspezifische Darstellung ergibt folgende, detailliertere Aufstellung:

Abbildung 18: Größe der Schülerschaft – schulartspezifische Verteilung



Quelle: Eigene Darstellung

Erwartungsgemäß sind die einzelnen Schulgrößen im Gesamtvergleich der Schularten bei den Grundschulen eher im unteren Bereich und bei den Realschulen und Gymnasien insgesamt im oberen Bereich zu verorten. Die Grund- und Werkrealschulen sind – was die Cluster insgesamt anbelangt – im mittleren Bereich angesiedelt. Schulartintern betrachtet umfassen sie eine eher kleine Schule, eine mittelgroße Schule und zwei eher große Schulen. Beim schulartinternen Vergleich der Grundschulen zeigt sich, dass sich zwei kleine Grundschulen und drei eher große Grundschulen im Pool befinden. Die weiteren Grundschulen können als eher mittelgroße Grundschulen bezeichnet werden. Die Realschulen umfassen vier eher mittelgroße und je eine große bzw. sehr große Schule. Eine kleine Realschule befindet sich nicht im Pool. Bei den Gymnasien lassen sich zwei große Schulen ausmachen, daneben ein mittelgroßes und – schulartintern verglichen – ein eher kleines Gymnasium. Vier der sechs Realschulen sowie zwei der fünf Grund- und Werkrealschulen im Interviewpool sind somit – gemessen an den Schülerzahlen – größer als das kleinste der vier Gymnasien. Die Einschätzungen werden gestützt durch Daten des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg, die einer Landtagsanfrage (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2012, S. 8).

Objektive Anforderungen

Die Zuordnung zu den objektiven Anforderungen konnte wie folgt vorgenommen werden:

Tabelle 28: Objektive Anforderungen

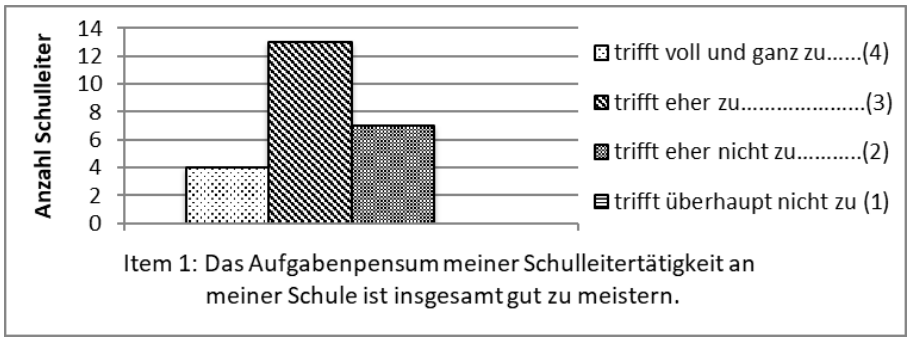
Item 1	- Aufgabenpensum
Item 16	- Anstieg der Arbeitsbelastung
Item 24	- Arbeitsbereiche als grundsätzliche Belastung
Item 28	- Außerschulische Partner
Item 29	- Regionale Schulentwicklung
Item 33	- Zusammenarbeit mit anderen Institutionen als Belastungsfaktor
Item 8	- Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und Erhöhung der Leitungszeit
Item 9	- Reduzierung der Belastungen durch Verringerung der Unterrichtsverpflichtung
Item 10	- Unterrichtsbefreiung für Schulleiterinnen und Schulleiter

Quelle: Eigene Darstellung

- *Aufgabenpensum*

Lediglich vier der 24 Schulleiterinnen und Schulleiter geben an, es treffe „voll und ganz" zu, dass das Aufgabenpensum der Schulleitertätigkeit an der eigenen Schule gut zu meistern sei.

Abbildung 19: Aufgabenpensum

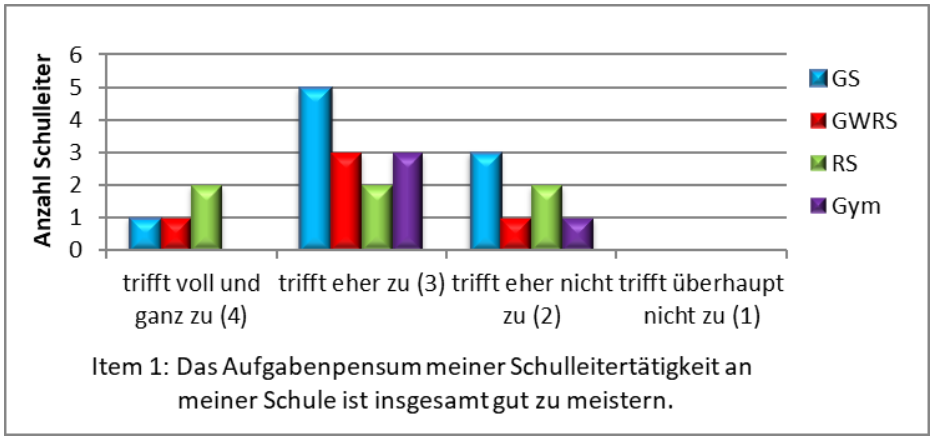


Quelle: Eigene Darstellung

13 Schulleiterinnen und Schulleiter und damit mehr als die Hälfte der Teilnehmenden entscheiden sich für „trifft eher zu“. Sieben Schulleiterinnen und Schulleiter und damit knapp ein Drittel der Interviewten bewertet das Item mit „trifft eher nicht zu“. Hingegen schätzt keine Person die Aussage als völlig unzutreffend („trifft überhaupt nicht zu“) ein.

Die detailliertere Darstellung verdeutlicht im Rahmen der Fallzahl von 24 Interviews die große Bandbreite der Einschätzungen auch innerhalb derselben Schulart. Zwar wurde die Einschätzung „Trifft voll und ganz zu“ in der Schulart Gymnasium nicht getroffen. Alle drei Einschätzungen sind ansonsten jedoch in allen vier Schularten vertreten. Diejenigen Schulleiterinnen und Schulleiter, welche das Item mit „Trifft eher nicht zu“ bewertet haben, sind mit einer Ausnahme (Interviewcode Interview_17SLRSStr) in die ausführliche Darstellung der qualitativen Daten (vgl. 9.3) aufgenommen. Es handelt sich dabei um drei Grundschulleitungen (Interviewcodes Interview_06SLGSStr, Interview_07SLGSStr und Interview_19SLGSStr) und je eine Schulleitung einer Grund- und Werkrealschule (Interview_20SLGWRSStr), einer Realschule (Interview_18SLRSStr) sowie eines Gymnasiums (Interview_16SLGymStr).

Abbildung 20: Aufgabenpensum – schulartspezifische Verteilung



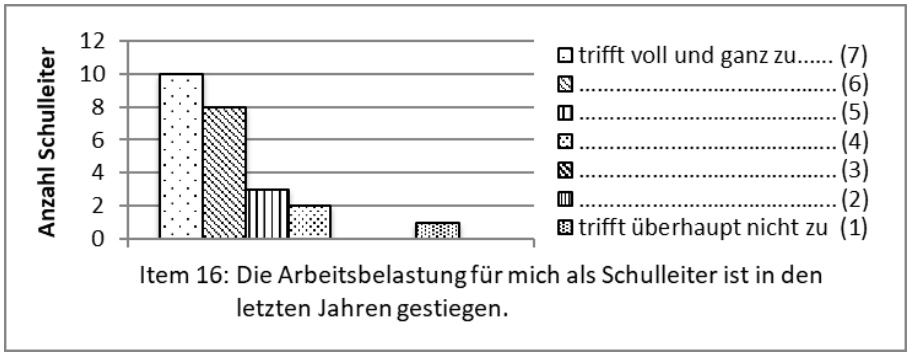
Quelle: Eigene Darstellung

- *Anstieg der Arbeitsbelastung*

Ein Großteil der Schulleiterinnen und Schulleiter bestätigt den Anstieg der Arbeitsbelastung in den vergangenen Jahren, drei Schulleiterinnen und Schulleiter bestätigen dies in abgeschwächter Form. Zwei Personen vertreten eine neutrale Meinung, und eine

Person bewertet die Frage nach der Zunahme der Arbeitsbelastung sogar mit „trifft überhaupt nicht zu“.

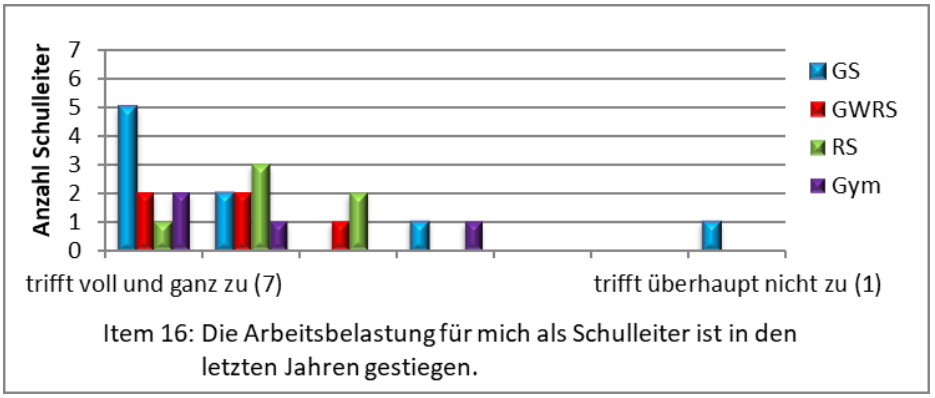
Abbildung 21: Anstieg der Arbeitsbelastung



Quelle: Eigene Darstellung

Auch hier zeichnet die schulartspezifische Verteilung ein detaillierteres Bild. Alle Schularten sind bei der deutlichen bzw. abgeschwächten Zustimmung vertreten. Im neutralen Bereich finden sich die Schulleitungspersonen einer Grundschule und eines Gymnasiums. Die Schulleitung einer Grundschule negiert diese Aussage vollkommen.

Abbildung 22: Anstieg der Arbeitsbelastung – schulartspezifische Verteilung



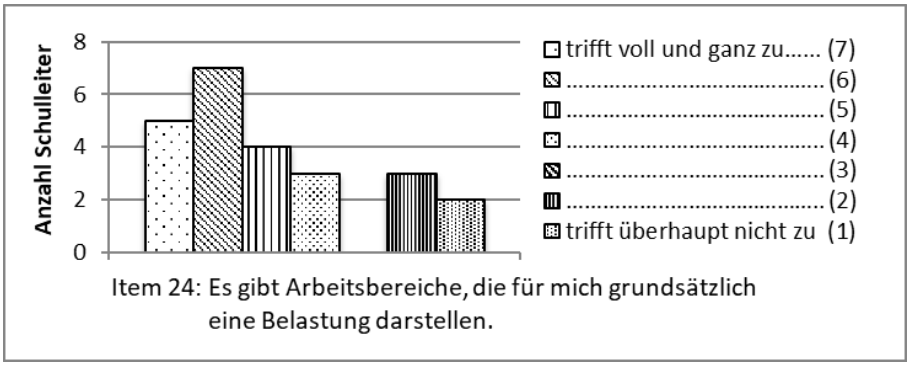
Quelle: Eigene Darstellung

- Arbeitsbereiche als grundsätzliche Belastung

Die Hälfte der Schulleitungspersonen bestätigt deutlich, dass es für sie grundsätzlich belastende Arbeitsbereiche gibt. Vier Schulleiterinnen und Schulleiter bestätigen dies

abgeschwächt, drei stehen dieser Fragestellung neutral gegenüber. Fünf Schulleiterinnen und Schulleiter bestätigen hingegen deutlich, dass dies für sie nicht zutrifft.

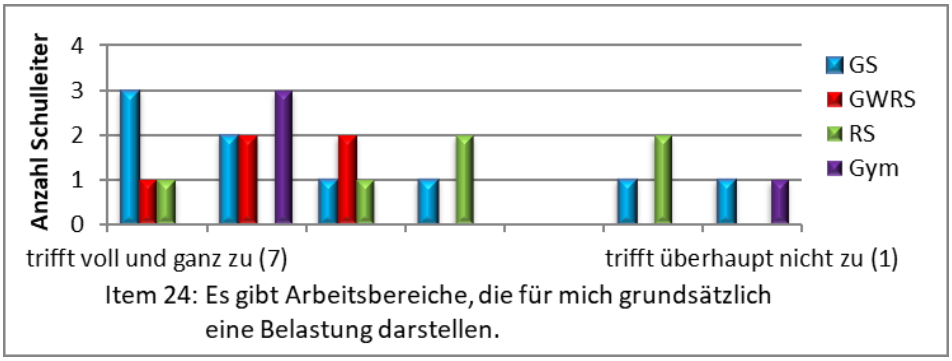
Abbildung 23: Arbeitsbereiche als grundsätzliche Belastung



Quelle: Eigene Darstellung

Die schulartspezifische Verteilung offenbart einige Auffälligkeiten. So können alle Schulleiterinnen und Schulleiter der Grund- und Werkrealschulen den mehr oder weniger deutlichen Befürwortern zugerechnet werden. Die größte Bandbreite ergibt sich bei dieser Einschätzung in den Schularten Grundschule und Realschule, jedoch mit gegenteiliger Tendenz hinsichtlich der Verteilung.

Abbildung 24: Arbeitsbereiche als grundsätzliche Belastung – schulartspezifische Verteilung

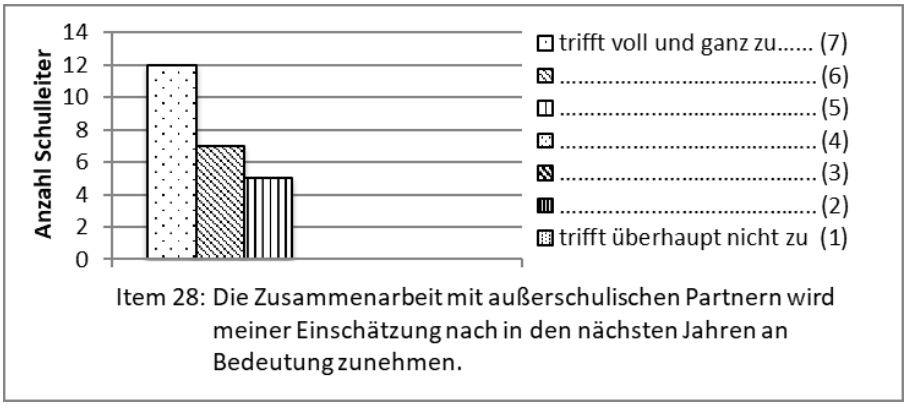


Quelle: Eigene Darstellung

- Außerschulische Partner

Alle Schulleiterinnen und Schulleiter bestätigen die erwartete Bedeutungszunahme der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern in den kommenden Jahren, die Hälfte davon mit der höchsten Zustimmung „trifft vollkommen zu“.

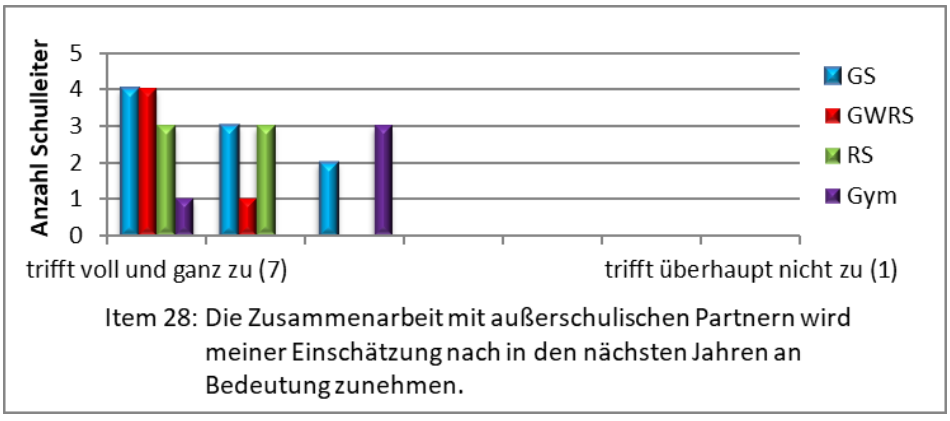
Abbildung 25: Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern



Quelle: Eigene Darstellung

Drei der vier Gymnasialleitungen stimmen dem eher verhalten zu, ebenso zwei Leitungen einer Grundschule.

Abbildung 26: Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern – schulartspezifische Verteilung

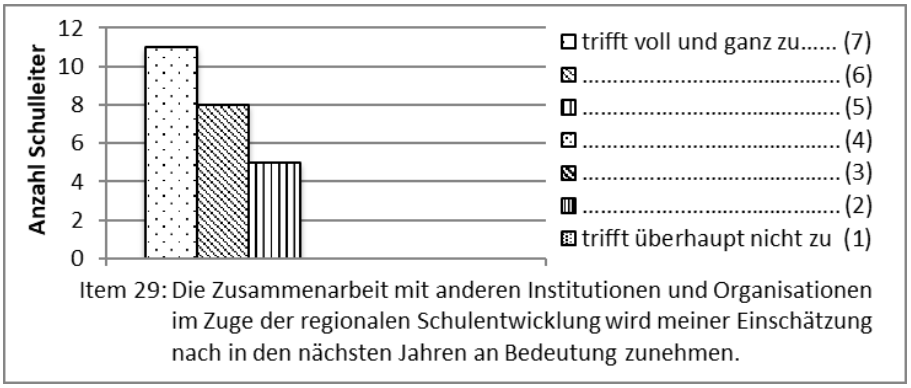


Quelle: Eigene Darstellung

- Regionale Schulentwicklung

Das allgemeine Bild entspricht bei Item 29 in etwa dem des vorangegangenen.

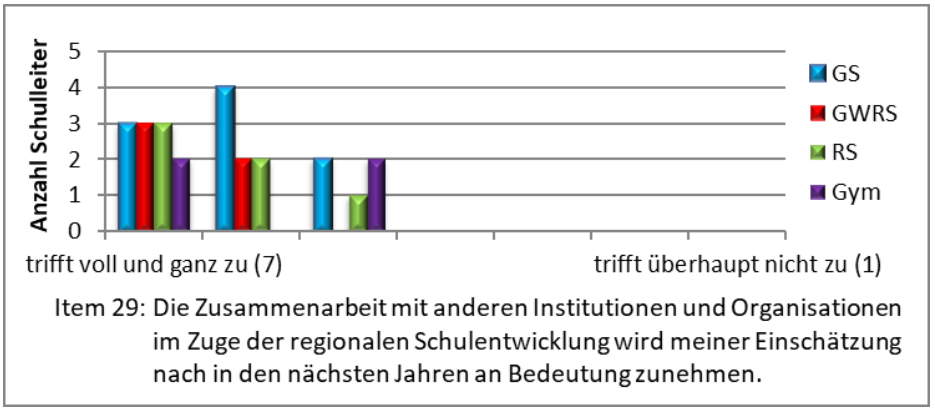
Abbildung 27: Regionale Schulentwicklung



Quelle: Eigene Darstellung

Bei der abgeschwächten Zustimmung ist zudem die Schulart Realschule vertreten. Insgesamt sind die Ergebnisse der Items 28 und 29 aufgrund der affinen Themenstellung vergleichbar.

Abbildung 28: Regionale Schulentwicklung – schulartspezifische Verteilung



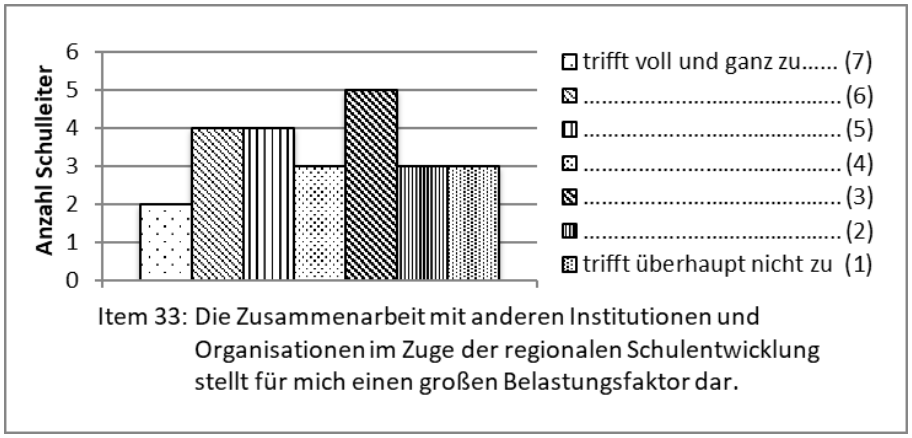
Quelle: Eigene Darstellung

- Zusammenarbeit mit anderen Institutionen als Belastungsfaktor

Ein wesentlich heterogeneres Bild zeichnet sich hinsichtlich der Bewertung, ob die Zusammenarbeit mit Institutionen und Organisationen im Zuge der regionalen Schulentwicklung von den Schulleiterinnen und Schulleitern als Belastungsfaktor angesehen

wird. Hier finden sich immerhin zehn Schulleitungen im zustimmenden Bereich wieder, sechs davon wiederum im deutlich zustimmenden Bereich. Ein vergleichbares Ergebnis kann jedoch auch auf der anderen Seite der Skala festgestellt werden.

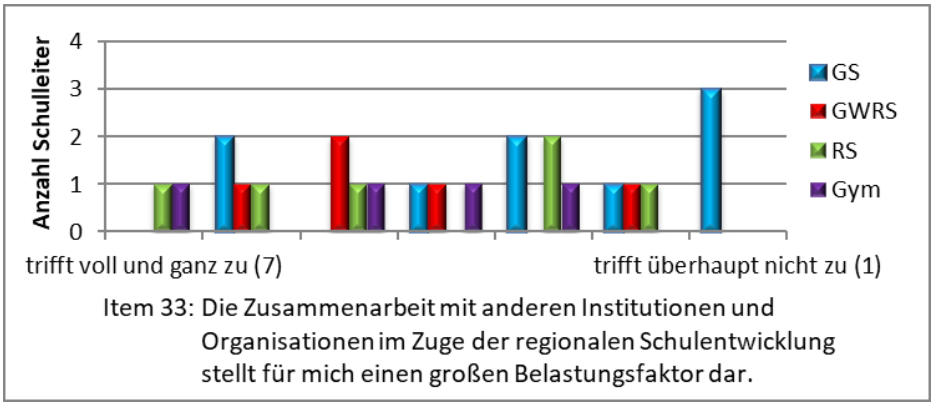
Abbildung 29: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen



Quelle: Eigene Darstellung

Auch bei diesem Item fallen die schulartspezifischen Unterschiede bei der Bewertung auf: Über alle Schularten hinweg finden sich Einschätzungen in nahezu allen Zustimmungsbereichen. Die tendenziell stärkste Ablehnung (wenig bis keine Belastung), gibt es von den Leitungen einer Grundschule, wobei hier zwei in dieser Zusammenarbeit eine eher große Belastung sehen.

Abbildung 30: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen – schulartspezifische Verteilung

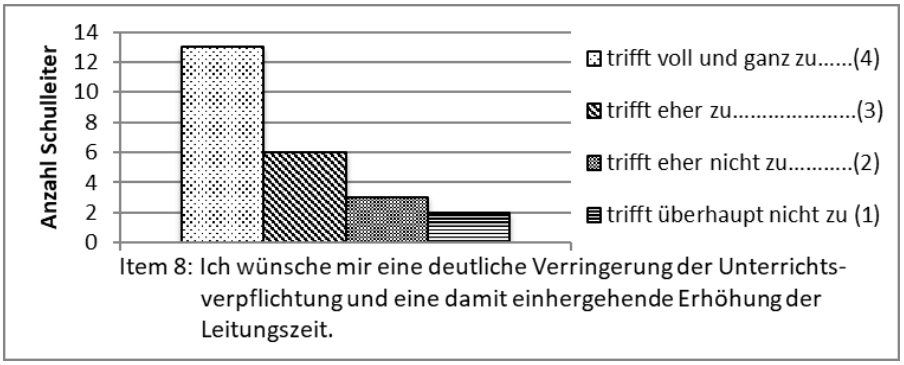


Quelle: Eigene Darstellung

- Wunsch nach Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und Erhöhung der Leitungszeit

Das Meinungsbild zeigt zwar einen deutlichen Wunsch nach Verringerung des eigenen Deputats, jedoch negieren fünf Personen diesen Wunsch eher bzw. deutlich.

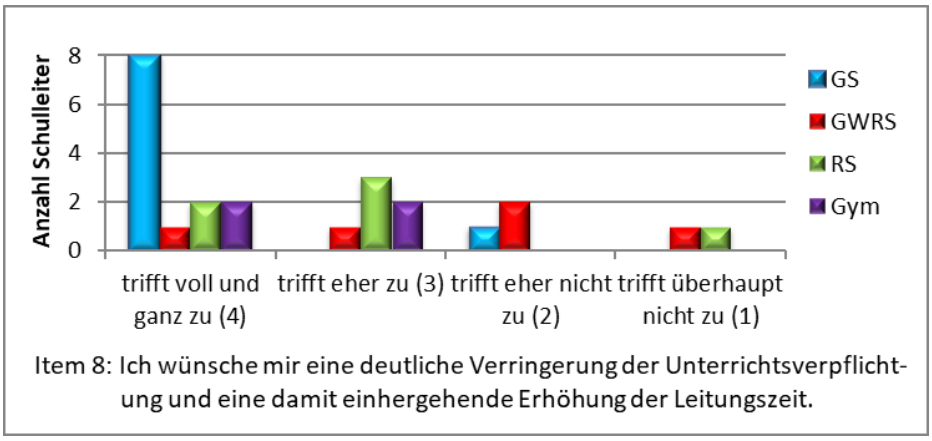
Abbildung 31: Wunsch nach Verringerung der Unterrichtsverpflichtung/Erhöhung der Leitungszeit



Quelle: Eigene Darstellung

Die schulartspezifische Verteilung zeigt mit Blick auf die Zustimmung einen eindeutigen Schwerpunkt bei der Grundschule, bei den Schulleiterinnen und Schulleitern insbesondere der Grund- und Werkrealschulen ist hingegen eine große Heterogenität zu verzeichnen.

Abbildung 32: Wunsch nach Verringerung der Unterrichtsverpflichtung/Erhöhung der Leitungszeit – schulartspezifische Verteilung

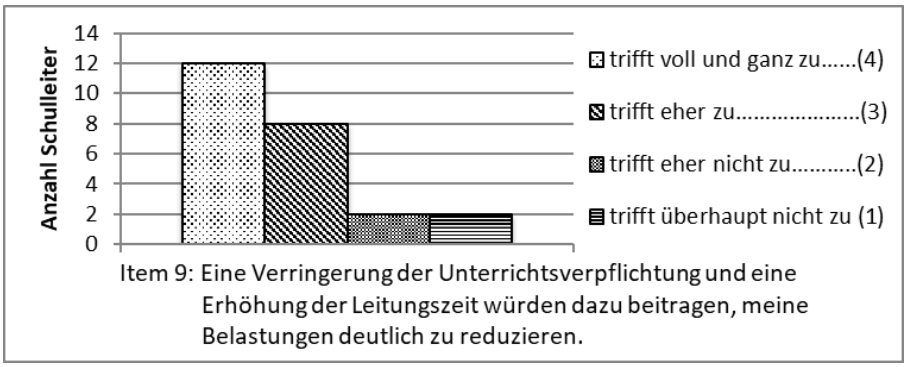


Quelle: Eigene Darstellung

- Reduzierung der Belastungen durch Verringerung der Unterrichtsverpflichtung

Die überwiegende Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter stimmt eher bzw. voll und ganz zu, dass eine Verringerung der Unterrichtsverpflichtung (einhergehend mit einer Erhöhung der Leitungszeit) zu einer Belastungsreduktion beitragen würde.

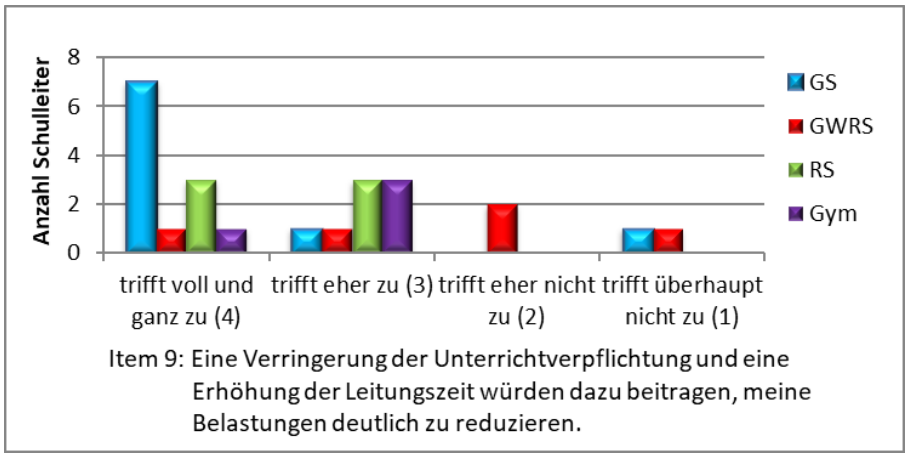
Abbildung 33: Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und Belastungsreduktion



Quelle: Eigene Darstellung

Auch bei der schulartspezifischen Darstellung kommt die größte Zustimmung tendenziell aus dem Grundschulbereich.

Abbildung 34: Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und Belastungsreduktion – schulartspezifische Verteilung



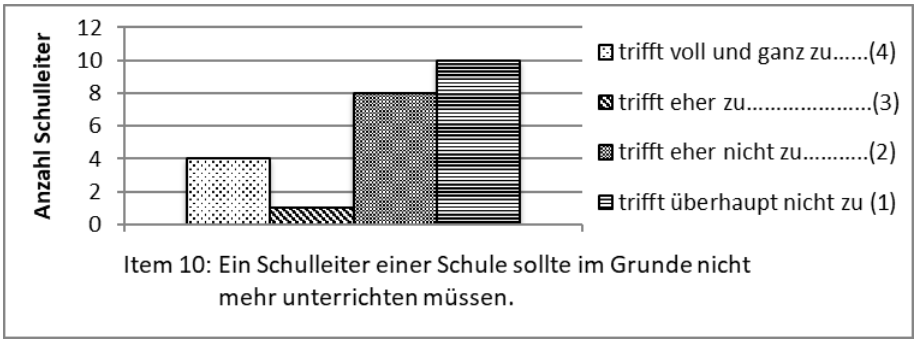
Quelle: Eigene Darstellung

Auffällig ist wiederum, dass hier die Schulleiterinnen und Schulleiter der Grund- und Werkrealschulen mehrheitlich eher nicht bzw. überhaupt nicht zustimmen.

- Unterrichtsbefreiung für Schulleiterinnen und Schulleiter

Eine generelle Befreiung bzw. Abschaffung der Unterrichtsverpflichtung lehnen die meisten Schulleitungspersonen jedoch ab. Immerhin vier Schulleitungen befürworten eine generelle Unterrichtsbefreiung.

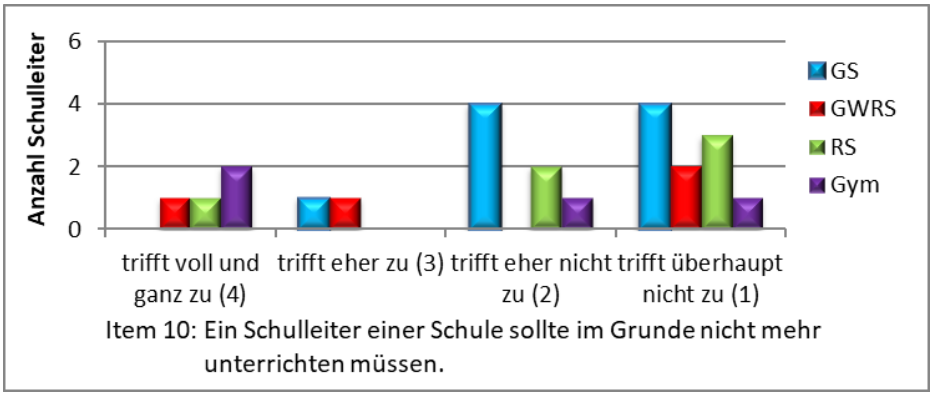
Abbildung 35: Unterrichtsbefreiung für Schulleiterinnen und Schulleiter



Quelle: Eigene Darstellung

Die schulartspezifische Verteilung unterstreicht wiederum das recht heterogene Meinungsbild innerhalb einer jeden Schulart.

Abbildung 36: Unterrichtsbefreiung für Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung



Quelle: Eigene Darstellung

Individuelle Voraussetzungen

Dem Bereich der individuellen Voraussetzungen werden folgende Items zugeschlagen:

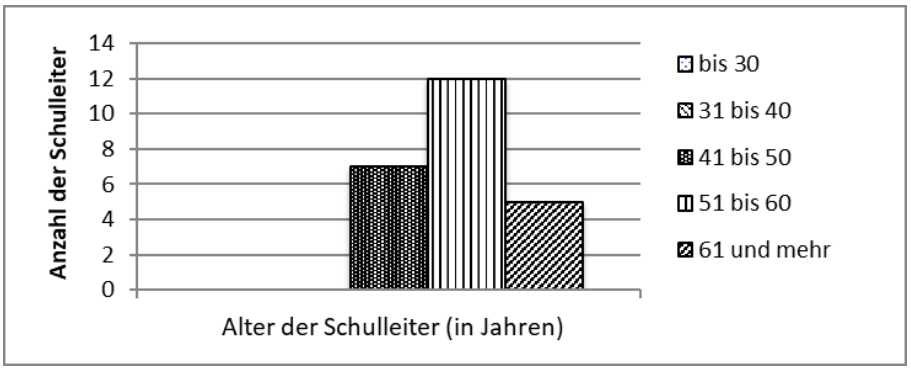
Tabelle 29: Individuelle Voraussetzungen

Teil C	
	-Alter
	-Geschlecht
	-Dauer des Schuldienstes
	-Dauer Schulleitungstätigkeit
Item 32	-Vorbereitung auf Schulleitungstätigkeit
Item 3	-Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter
Item 17	-Fortbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter auf Eigeninitiative
Item 18	-Eigene Fortbildungen zur Bewältigung von Schulleitungsaufgaben
Item 34	-Eigene Fortbildungen zur Bewältigung besonders belastender Tätigkeiten
Item 4	-Freiwilliges (kostenloses) Coachingangebot
Item 5	-Schulleitungscoaching als hilfreiche Unterstützung
Item 26	-Belastungsempfinden von Tätigkeiten in Abhängigkeit von der „Tagesform“

Quelle: Eigene Darstellung

- Alter

Abbildung 37: Alter der Schulleiterinnen und Schulleiter

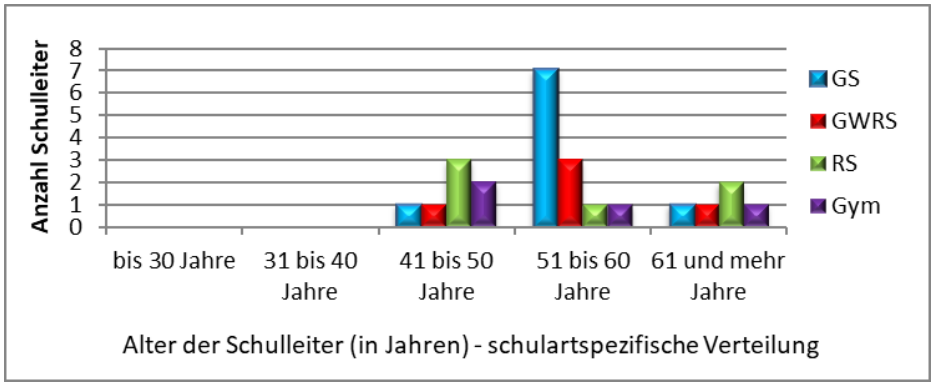


Quelle: Eigene Darstellung

Zum Zeitpunkt des Interviews ist keiner der Schulleiterinnen und Schulleiter 40 Jahre alt oder jünger. Sehr junge Schulleitungspersonen sind somit nicht Teil des Interviewpools. Sieben Schulleiterinnen und Schulleiter sind zwischen 41 und 50 Jahre alt, zwölf Schulleiter weisen ein Alter zwischen 51 und 60 Jahre auf. 61 und älter und damit mehr oder weniger kurz vor der Pensionierung stehend sind fünf Personen.

Die schulartspezifische Verteilung zeigt, dass in jedem dieser drei Cluster Schulleiterinnen und Schulleiter aus allen vier Schularten vertreten sind.

Abbildung 38: Alter der Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung

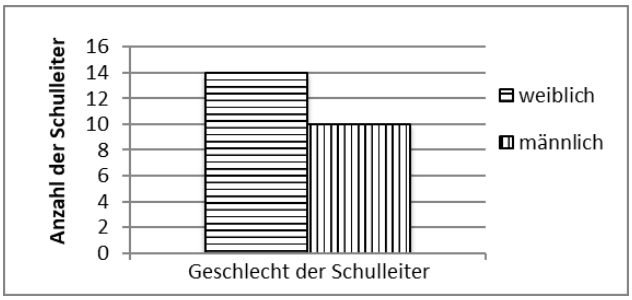


Quelle: Eigene Darstellung

- *Geschlecht*

Mit 14 Schulleiterinnen und zehn Schulleitern ist das Verhältnis zwischen den Geschlechtern nahezu ausgeglichen.

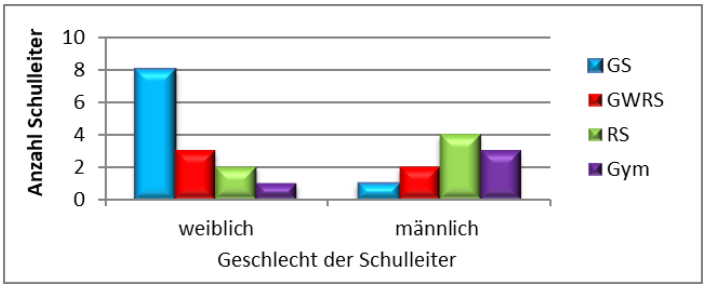
Abbildung 39: Geschlecht der Schulleiterinnen und Schulleiter



Quelle: Eigene Darstellung

Hinsichtlich der Schularten sind zwar jeweils beide Geschlechter vertreten. Erwartungsgemäß zeigt sich jedoch im Grundschulbereich mit acht Schulleiterinnen und nur einem Schulleiter eine deutliche Unausgewogenheit.

Abbildung 40: Geschlecht der Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung

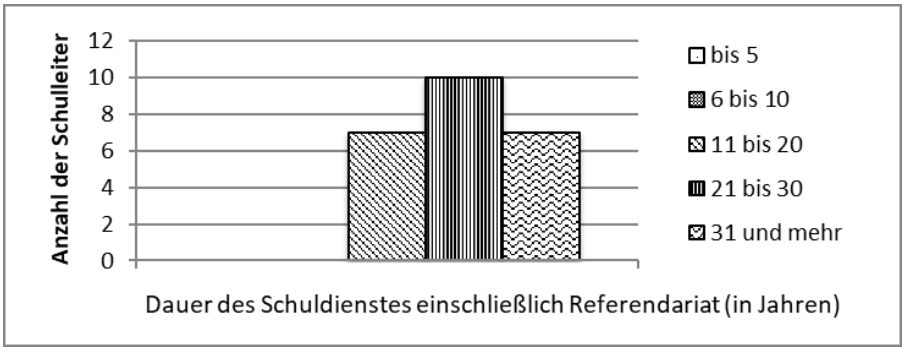


Quelle: Eigene Darstellung

- *Dauer des Schuldienstes*

Sieben Schulleiterinnen und Schulleiter verfügen über eine Erfahrung im Schuldienst (Dauer einschließlich Referendariat) zwischen elf und 20 Jahren. Bei zehn Schulleitungspersonen beträgt die Dauer zwischen 21 und 30 Jahren und bei sieben sogar 31 oder mehr Jahre. Entsprechend findet sich keine Person im Interviewpool, deren Erfahrung im Schuldienst weniger als elf Jahre beträgt.

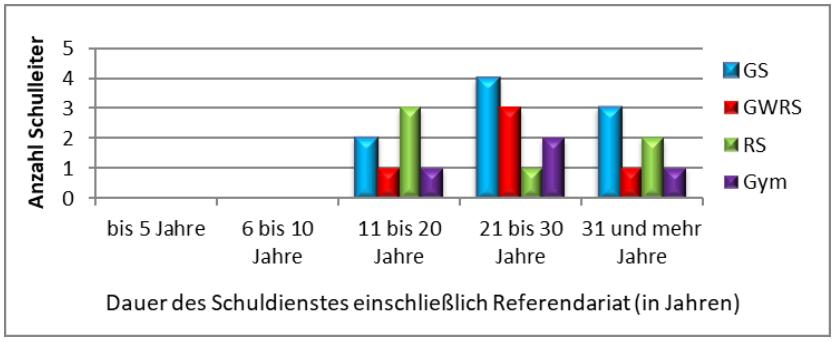
Abbildung 41: Dauer des Schuldienstes einschließlich Referendariat



Quelle: Eigene Darstellung

Jeweils innerhalb der drei verbliebenen Cluster sind jedoch Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schularten vertreten, ein leichter Schwerpunkt (zehn Personen) liegt hier im Bereich zwischen 21 und 30 Jahren.

Abbildung 42: Dauer des Schuldienstes einschließlich Referendariat – schulartspezifische Verteilung

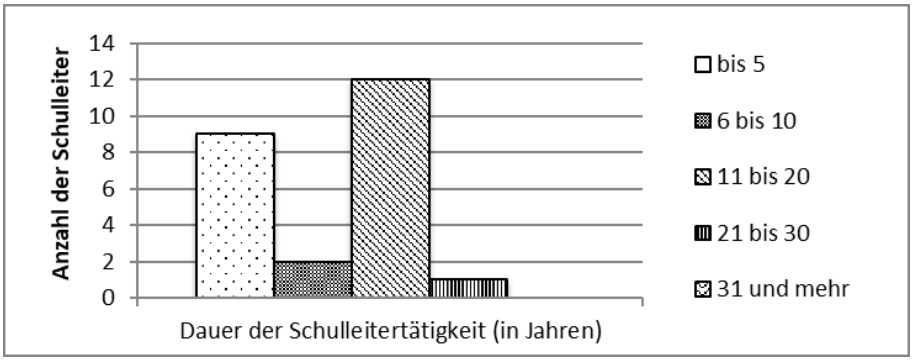


Quelle: Eigene Darstellung

- Dauer der Schulleitertätigkeit

Etwas breiter ist die Verteilung hinsichtlich der Dauer der Schulleitertätigkeit. Neun Schulleiterinnen und Schulleiter sind mit bis zu fünf Jahren verhältnismäßig neu im Schulleitungsamt. Bei zwei Personen beträgt die Dauer zwischen sechs und zehn Jahren, bei einer Person zwischen 21 und 30 Jahren, jedoch bei keinem der Schulleiterinnen und Schulleiter 31 oder mehr Jahre. Bei zwölf Personen und somit der Hälfte des Interviewpools liegt die Spanne zwischen elf und 20 Jahren.

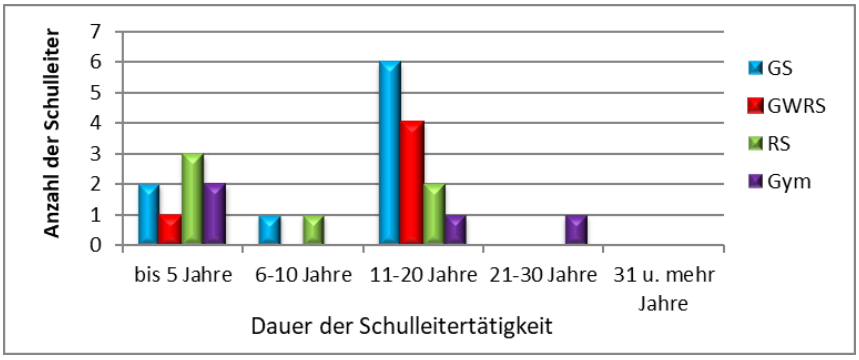
Abbildung 43: Dauer der Schulleitertätigkeit



Quelle: Eigene Darstellung

Die schulartspezifische Verteilung der Dauer der Schulleitertätigkeit (in Jahren) weist in allen vier Schularten Vertreter aus, die mit einer Schulleitertätigkeit von maximal fünf Jahren verhältnismäßig neu im Amt sind oder bereits auf eine langjährige Schulleitertätigkeit (11 bzw. mehr Jahre) zurückblicken können. Zwei Schulleitungspersonen sind im Cluster „6 bis 10 Jahre“ zu verorten.

Abbildung 44: Dauer der Schulleitertätigkeit – schulartspezifische Verteilung

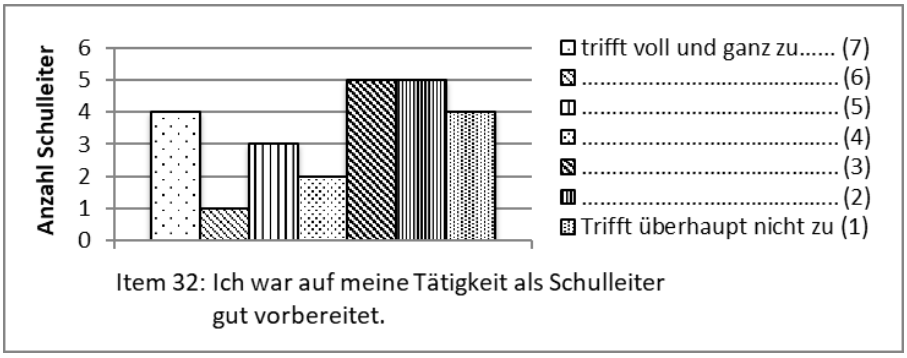


Quelle: Eigene Darstellung

- Vorbereitung auf Schulleitertätigkeit

Bei der Bewertung hinsichtlich einer guten Vorbereitung auf die Schulleitertätigkeit überwiegt insgesamt die Negativeinschätzung. Immerhin vier Schulleiterinnen und Schulleiter bewerteten eine gute Vorbereitung als voll zutreffend an.

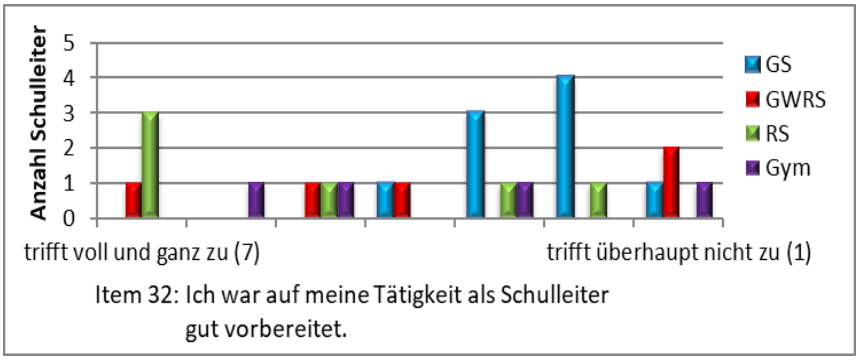
Abbildung 45: Vorbereitung auf Schulleitertätigkeit



Quelle: Eigene Darstellung

Die schulartspezifische Verteilung zeigt wiederum, dass sich insbesondere drei Vertreter der Realschule gut vorbereitet fühlen, wobei hier für weitere eher Gegenteiliges zutrifft. Mit Blick auf die Schulart fühlen sich Grundschulleitungen tendenziell am wenigsten gut vorbereitet.

Abbildung 46: Vorbereitung auf Schulleitertätigkeit – schulartspezifische Verteilung

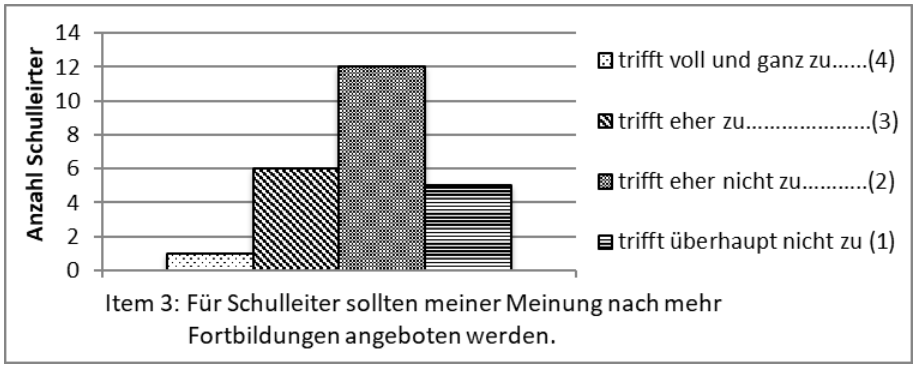


Quelle: Eigene Darstellung

- Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter

Die deutliche Mehrheit der Personen ist der Meinung, dass es eher bzw. überhaupt nicht notwendig ist, für Schulleiterinnen und Schulleiter mehr Fortbildungen anzubieten.

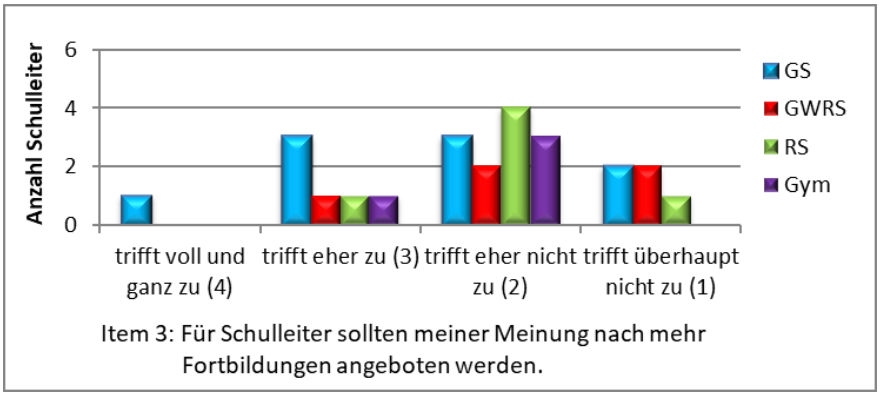
Abbildung 47: Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter



Quelle: Eigene Darstellung

Aus dem Werkrealschul-, Realschul- und Gymnasialbereich befürwortet dies („trifft eher zu“) jeweils lediglich eine Schulleitung, wohingegen hierzu aus der Grundschule vier Zustimmungen kommen, davon jedoch nur eine ohne Einschränkung (vgl. Abbildung 48).

Abbildung 48: Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung

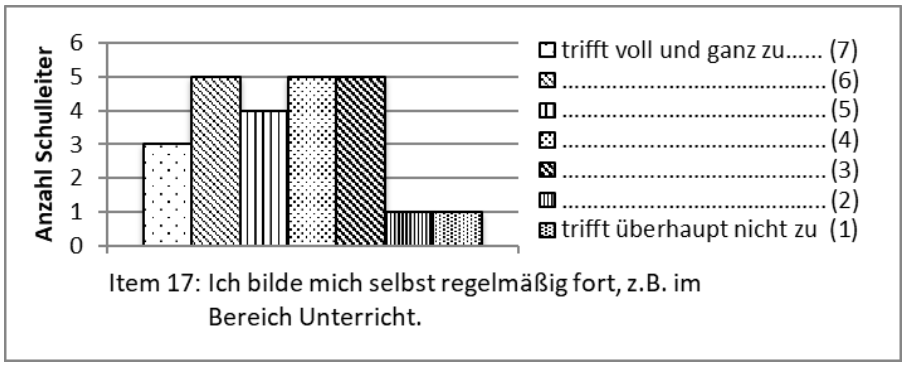


Quelle: Eigene Darstellung

- *Fortbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter auf Eigeninitiative*

Die Hälfte der Schulleitungspersonen bestätigt mehr oder weniger deutlich, sich selbst regelmäßig fortzubilden. Jeweils fünf Schulleiterinnen und Schulleiter bewerten dieses Item neutral bzw. leicht negativ. Lediglich zwei Personen sehen die Aussage für sich als nichtzutreffend an.

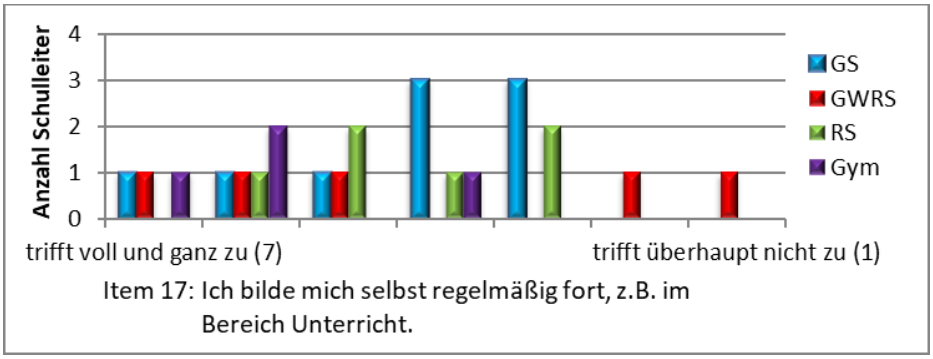
Abbildung 49: Fortbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter auf Eigeninitiative



Quelle: Eigene Darstellung

Bei der schulartspezifischen Darstellung findet man die größte Bandbreite mit den negativsten Einschätzungen im Grund- und Werkrealschulbereich. Rechnet man den neutralen Bereich mit ein, so bewerten die Gymnasialleitungen diese Aussage am zutreffendsten, allerdings liegt hier die kleinste Fallzahl (vier Personen) zugrunde.

Abbildung 50: Fortbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter auf Eigeninitiative – schulartspezifische Verteilung

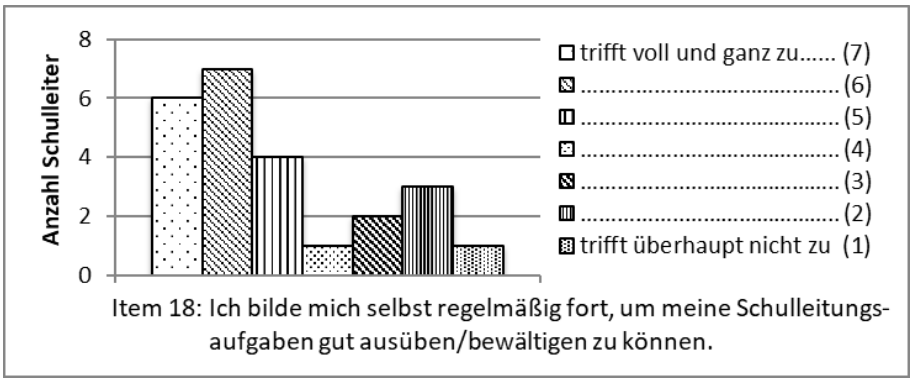


Quelle: Eigene Darstellung

- Eigene Fortbildungen zur Bewältigung von Schulleitungsaufgaben

Die Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter (17 Personen) bestätigt mehr oder weniger deutlich, sich regelmäßig fortzubilden, um die Schulleitungsaufgaben gut gewältigen zu können. Lediglich eine Minderheit (vier Personen) negiert dies deutlich.

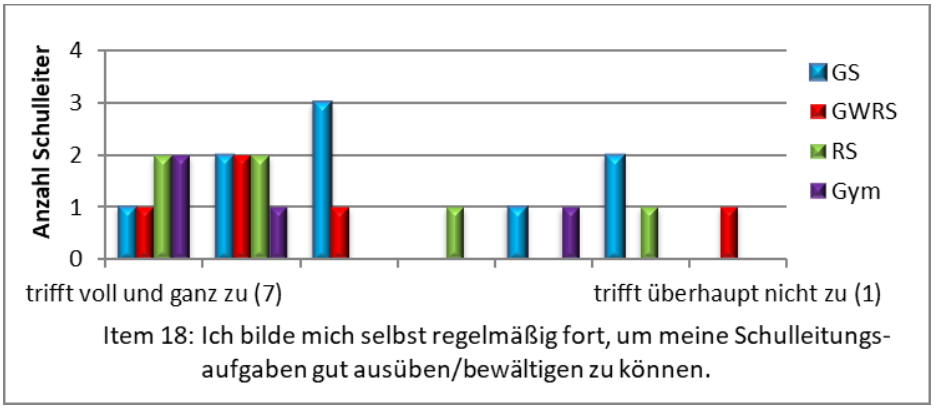
Abbildung 51: Eigene Fortbildungen zur Bewältigung der Schulleitungsaufgaben



Quelle: Eigene Darstellung

Schulartspezifisch betrachtet lassen sich Einzelfälle ausmachen, die die Aussage mehr oder weniger deutlich negativ bewerten (im Grundschulbereich sind es jedoch drei Schulleitungspersonen).

Abbildung 52: Eigene Fortbildungen zur Bewältigung der Schulleitungsaufgaben – schulartspezifische Verteilung

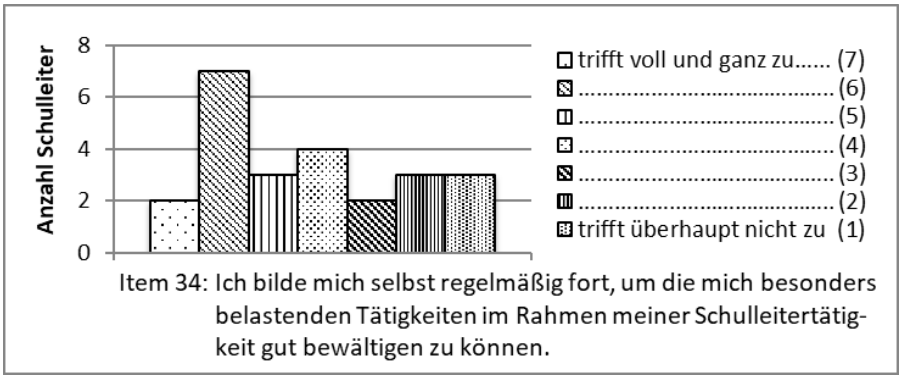


Quelle: Eigene Darstellung

- Eigene Fortbildung zur Bewältigung von besonders belastenden Tätigkeiten

Bei diesem noch etwas spezifischeren Item zeigt sich tendenziell eine große Bandbreite. Insgesamt gibt es hier deutlichere Zustimmung als Ablehnung.

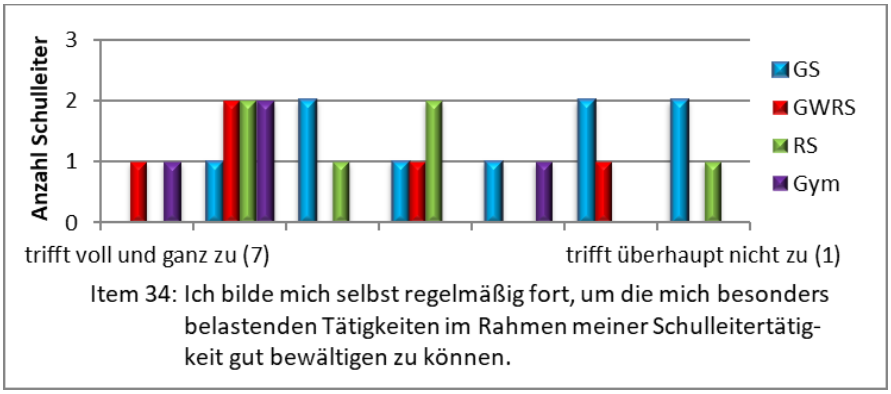
Abbildung 53: Eigene Fortbildungen zur Bewältigung besonders belastender Tätigkeiten



Quelle: Eigene Darstellung

Schulartspezifisch ist eine große Heterogenität auszumachen, jedoch bewerten Grund-schulleitungen diese Aussage am negativsten.

Abbildung 54: Eigene Fortbildungen zur Bewältigung besonders belastender Tätigkeiten – schulartspezifische Verteilung

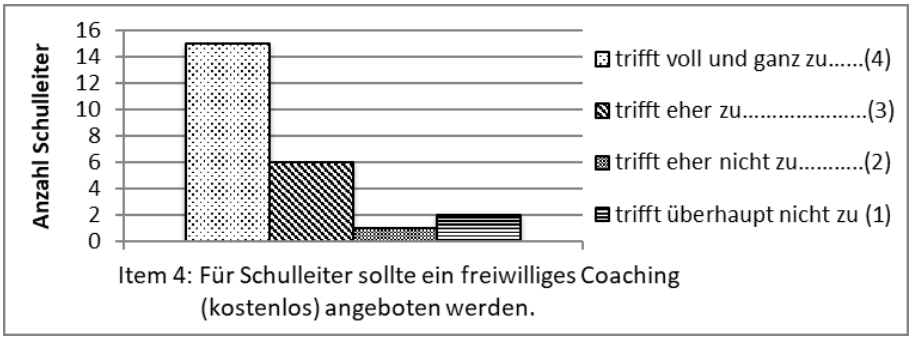


Quelle: Eigene Darstellung

- *Coachingangebot*

Eine große Mehrheit der befragten Personen ist der Meinung, dass für Schulleiterinnen und Schulleiter ein kostenloses Coaching angeboten werden sollte, mit dem größten Anteil (15 Personen) im Bereich der vollen Zustimmung. Nur einzelne Schulleiterinnen und Schulleiter negieren diese Aussage.

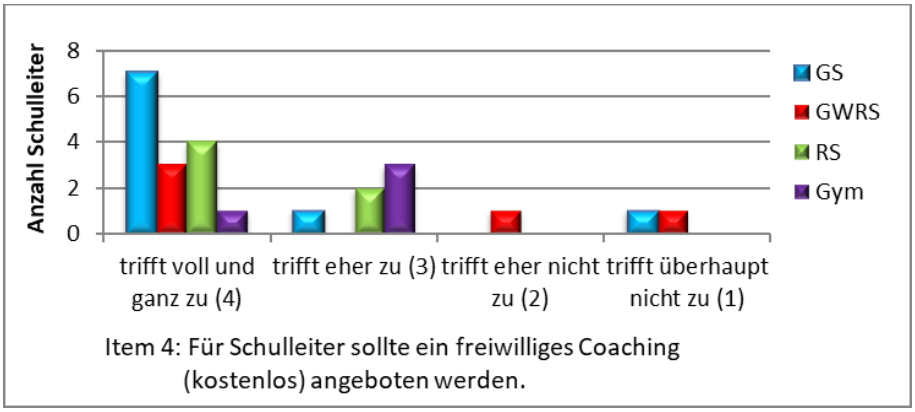
Abbildung 55: (Kostenloses) Coachingangebot für Schulleiterinnen und Schulleiter



Quelle: Eigene Darstellung

Diese Einzelfälle beziehen sich auf zwei Schulleitungen einer Grund- und Werkrealschule sowie eine Schulleitungsperson einer Grundschule.

Abbildung 56: (Kostenloses) Coachingangebot für Schulleiterinnen und Schulleiter – schulartspezifische Verteilung

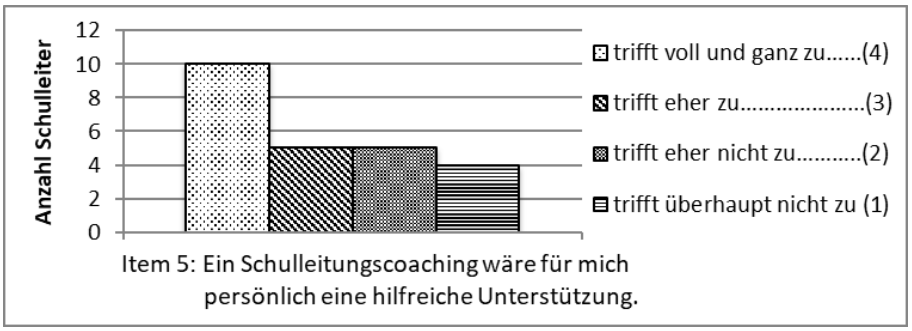


Quelle: Eigene Darstellung

- *Schulleitungscoaching als Unterstützung*

Etwas verhaltener ist die Zustimmung bei der Frage, ob das Schulleitungscoaching eine hilfreiche Unterstützung sei. Zwar stimmen immer noch 15 Schulleiterinnen und Schulleiter hier mehr oder weniger deutlich zu, jedoch bewerten neun Schulleitungspersonen diese Aussage mehr oder weniger deutlich als nichtzutreffend.

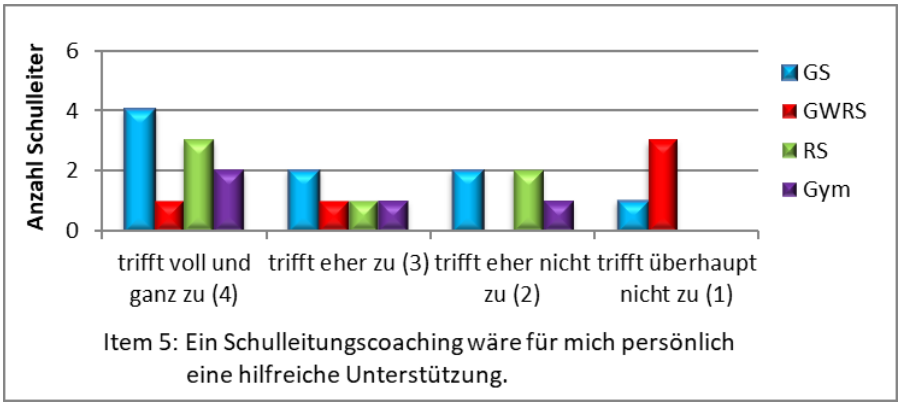
Abbildung 57: Schulleitungscoaching als hilfreiche Unterstützung



Quelle: Eigene Darstellung

Bei der schulartspezifischen Verteilung ist das Bild erneut heterogen, jedoch sind es drei der fünf Schulleiterinnen und Schulleiter einer Grund- und Werkrealschule und damit hier die Mehrheit, welche die Aussage als überhaupt nichtzutreffend erachten. Die anderen Schularten befinden sich mehrheitlich im Bereich der Zustimmung.

Abbildung 58: Schulleitungscoaching als hilfreiche Unterstützung – schulartspezifische Verteilung

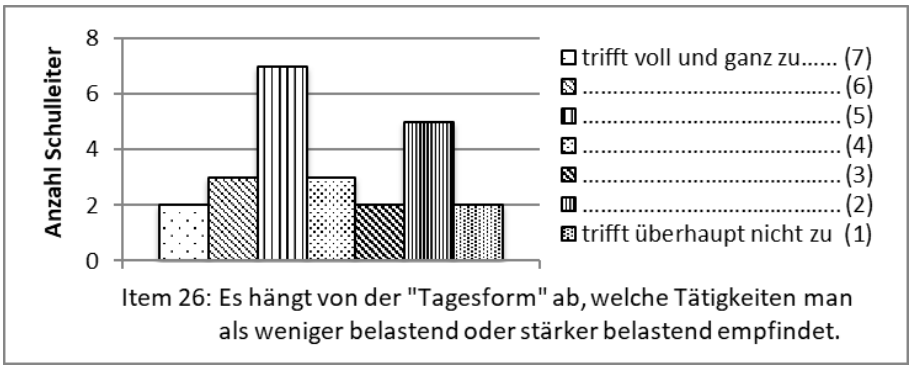


Quelle: Eigene Darstellung

- Belastungsempfinden von Tätigkeiten in Abhängigkeit von der „Tagesform“

Ein uneinheitliches Bild ergibt sich bei der Bewertung, ob das Belastungsempfinden von Tätigkeiten in Anhängigkeit zur Tagesform steht. Zwölf der Schulleiterinnen und Schulleiter und damit die Mehrheit (abzüglich der neutralen Einschätzungen) bewerten diese Aussage zustimmend, überwiegend jedoch verhalten.

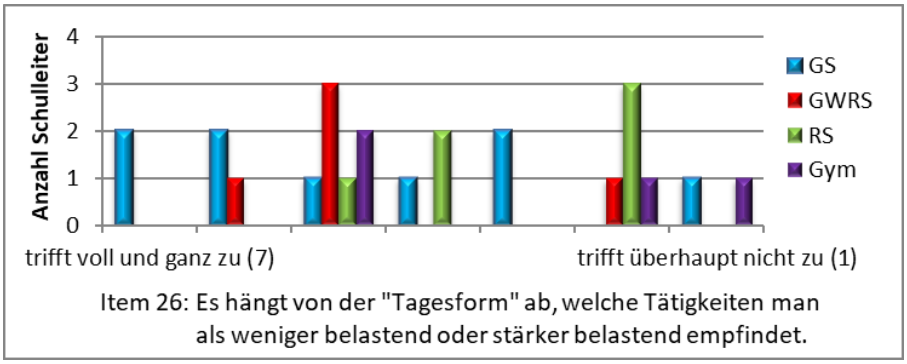
Abbildung 59: Belastungsempfinden/Abhängigkeit von der „Tagesform“



Quelle: Eigene Darstellung

Am deutlichsten bestätigen Grundschulleitungen diese Aussage, die zahlenmäßig deutlichste Ablehnung kann man bei Vertretern der Realschule ausmachen.

Abbildung 60: Belastungsempfinden/Abhängigkeit von der „Tagesform“ – schulartspezifische Verteilung



Quelle: Eigene Darstellung

Individuelle Anforderungen

Den vierten Bereich innerhalb des situationsübergreifenden Bedingungsfeldes bilden die individuellen Anforderungen. Hier können folgende Items verortet werden:

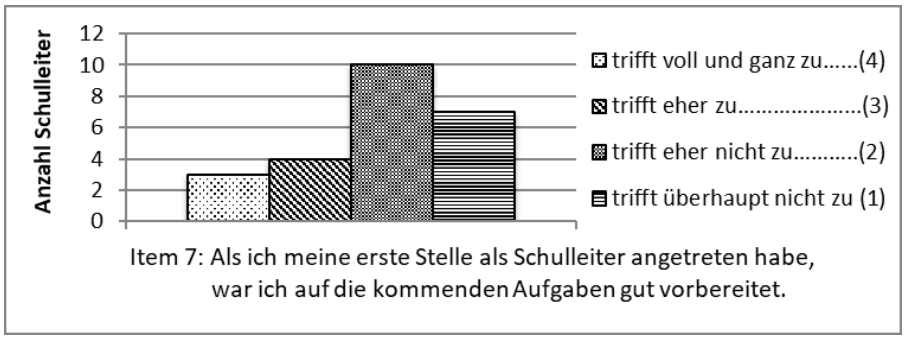
Tabelle 30: Individuelle Anforderungen

Item 7	-Vorbereitung beim Antritt der ersten Schulleitungsstelle
Item 2	-Notwendigkeit der Kompetenzerweiterung
Item 19	-Geeignete Wege beim Umgang mit gestiegener Arbeitsbelastung
Item 12	-Gelingende Delegation
Item 20	-Gezielte Anwendung von Strategien zur Bewältigung von Belastungen
Item 21	-Gezielte Anwendung von Managementstrategien zur Bewältigung von Belastungen

Quelle: Eigene Darstellung

- *Vorbereitung beim Antritt der ersten Schulleitungsstelle*

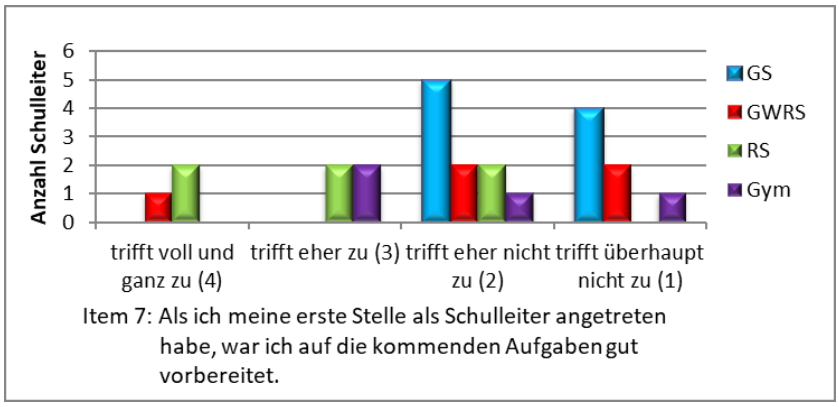
Abbildung 61: Vorbereitung auf erste Schulleitungsstelle



Quelle: Eigene Darstellung

Die deutliche Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter sieht sich rückblickend auf die erste Schulleitungsstelle eher nicht oder überhaupt nicht gut auf die Schulleitungsaufgaben vorbereitet. Lediglich drei Schulleitungspersonen sehen diese Vorbereitung voll und ganz gegeben.

Abbildung 62: Vorbereitung auf erste Schulleitungsstelle – schulartspezifische Verteilung

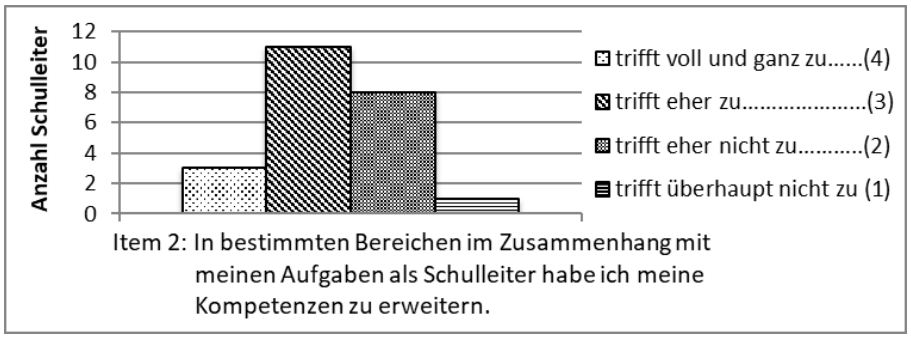


Quelle: Eigene Darstellung

Bei der schulspezifischen Darstellung fällt auf, dass alle Grundschulleitungen diese Aussage mehr oder weniger deutlich negieren. Im Verhältnis am positivsten bewerten dies die Leitungen der Realschulen.

- Notwendigkeit der Kompetenzerweiterung

Abbildung 63: Erweiterung eigener Kompetenzen



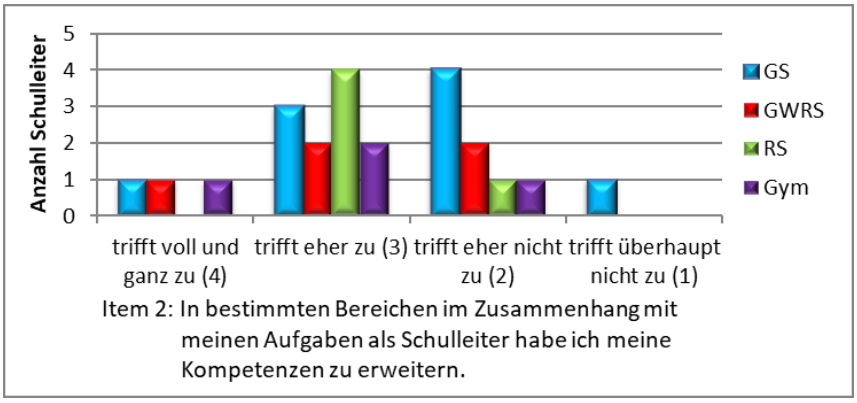
Quelle: Eigene Darstellung

Die Frage nach der Erweiterung eigener Kompetenzen wird uneinheitlich beantwortet. Allerdings bewerten dieses Item jeweils verhältnismäßig viele Schuleiterinnen und

Schulleiter jeweils eher leicht zustimmend bzw. ablehnend. Nur wenige Schulleiterinnen und Schulleiter wählen hier die Extrembewertung.

Bei der schulartspezifischen Verteilung zeigt sich erneut die Heterogenität. Mit Ausnahme der Realschule sind die Schulleitungspersonen im Meinungsbild in wenigstens drei Clustern vertreten.

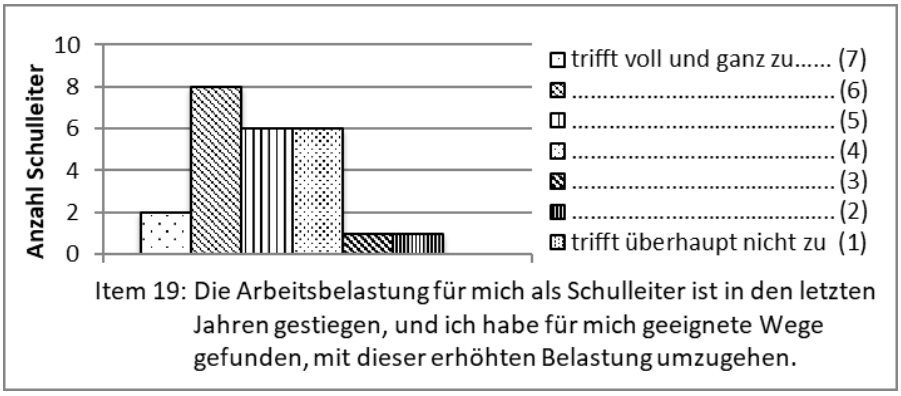
Abbildung 64: Erweiterung eigener Kompetenzen – schulartspezifische Verteilung



Quelle: Eigene Darstellung

- Geeignete Wege beim Umgang mit gestiegener Arbeitsbelastung

Abbildung 65: Wege im Umgang mit erhöhter Belastung

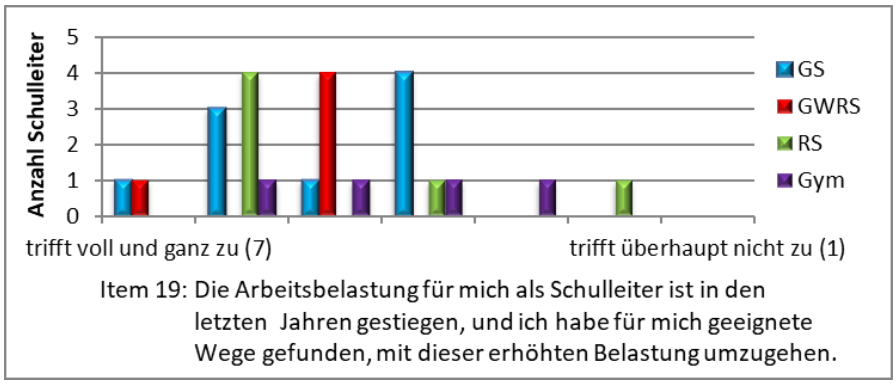


Quelle: Eigene Darstellung

Die Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter gibt an, geeignete Wege im Umgang mit der gestiegenen Arbeitsbelastung gefunden zu haben. Lediglich zwei Personen geben hier eine negative Einschätzung ab, wenngleich in abgeschwächter Form.

Die schulartspezifische Verteilung zeigt, dass die beiden Negativeinschätzungen von je einer Schulleitungsperson eines Gymnasiums und einer Realschule stammen.

Abbildung 66: Wege im Umgang mit erhöhter Belastung – schulartspezifische Verteilung

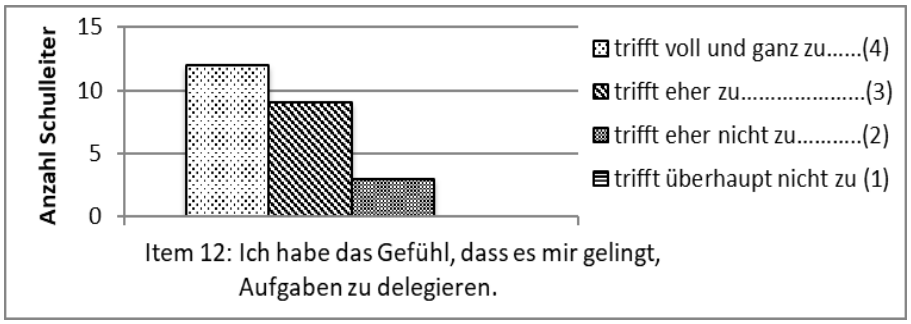


Quelle: Eigene Darstellung

- *Gelingende Delegation*

Die überwiegende Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter bestätigt, dass es voll und ganz (zwölf Personen) bzw. eher (neun Personen) gelingt, Aufgaben zu delegieren. Drei der Schulleitungspersonen geben an, dass dies bei ihnen eher nicht der Fall ist („trifft eher nicht zu“).

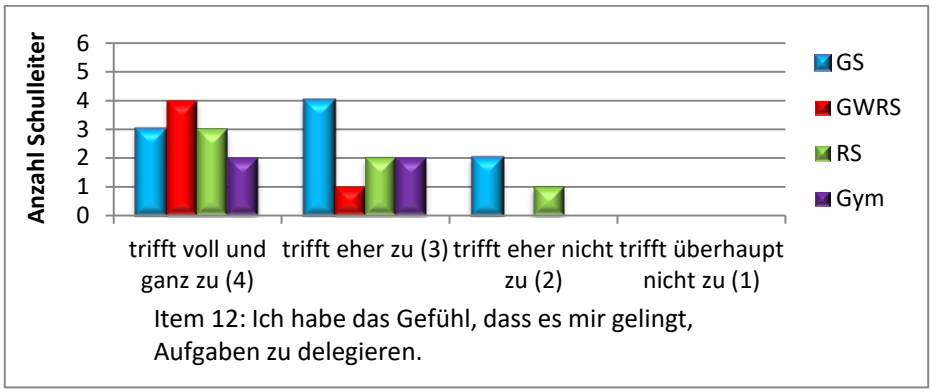
Abbildung 67: Gelingende Delegation



Quelle: Eigene Darstellung

Die schulartspezifische Verteilung zeigt, dass die Negativeinschätzung von zwei Grundschulleitungen und einer Realschulleitung stammt.

Abbildung 68: Gelingende Delegation – schulartspezifische Verteilung

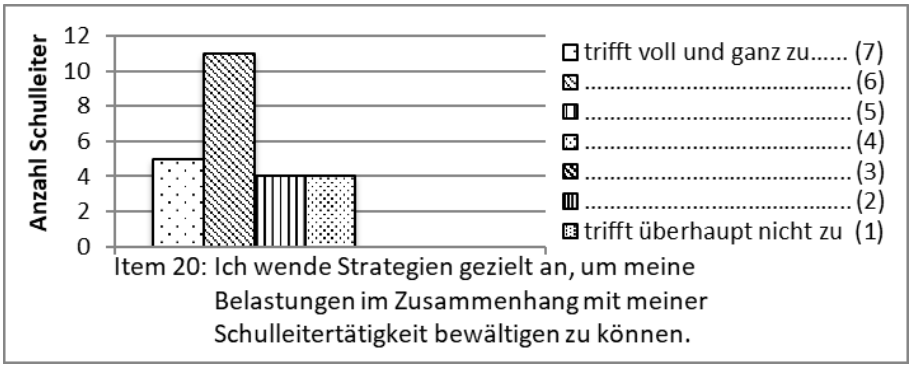


Quelle: Eigene Darstellung

- *Gezielte Anwendung von Strategien zur Bewältigung von Belastungen*

Mit Ausnahme von vier Schulleiterinnen und Schulleiter, die der Aussage weder zustimmend noch ablehnend gegenüberstehen, bestätigen alle Personen eine gezielte Anwendung von Strategien zur Bewältigung der Belastungen im Rahmen der Schulleitertätigkeit.

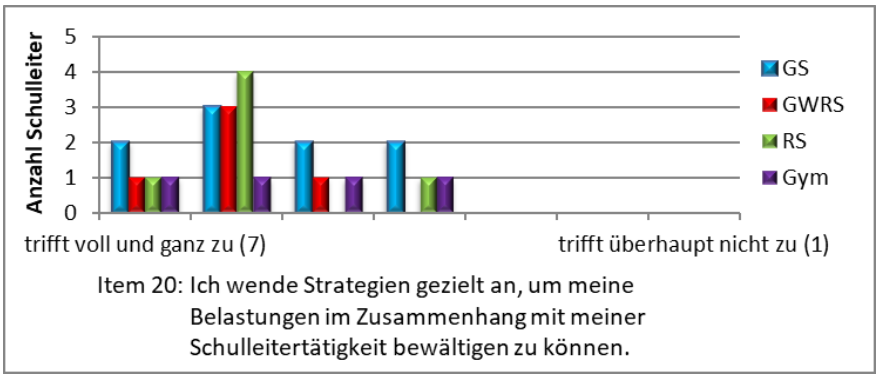
Abbildung 69: Gezielte Anwendung Strategien/Bewältigung



Quelle: Eigene Darstellung

Die schulartspezifische Verteilung weist neben der Heterogenität keine größeren Auffälligkeiten auf.

Abbildung 70: Gezielte Anwendung Strategien/Bewältigung – schulartspezifische Verteilung

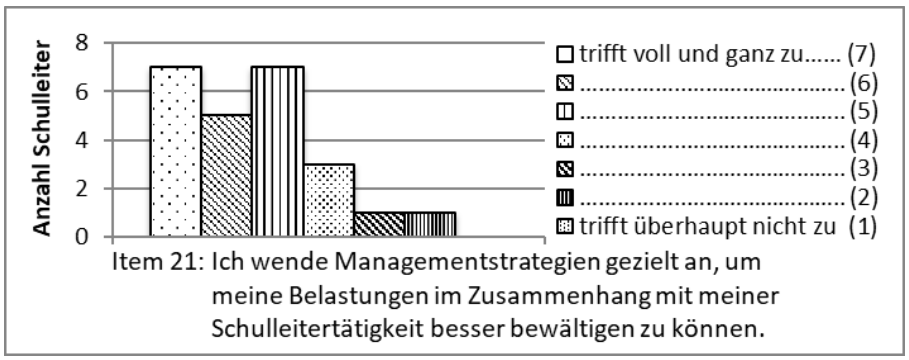


Quelle: Eigene Darstellung

- Gezielte Anwendung von Managementstrategien zur Bewältigung von Belastungen

Mit Unterschied zum vorangegangenen Item weist die Aussage zur gezielten Anwendung von Managementstrategien eine insgesamt leicht veränderte Verteilung auf. Etwas mehr Schulleiterinnen und Schulleiter stimmen hier voll und ganz zu. Allerdings gibt es auch zwei Personen mit einer Einschätzung im negativen Bereich.

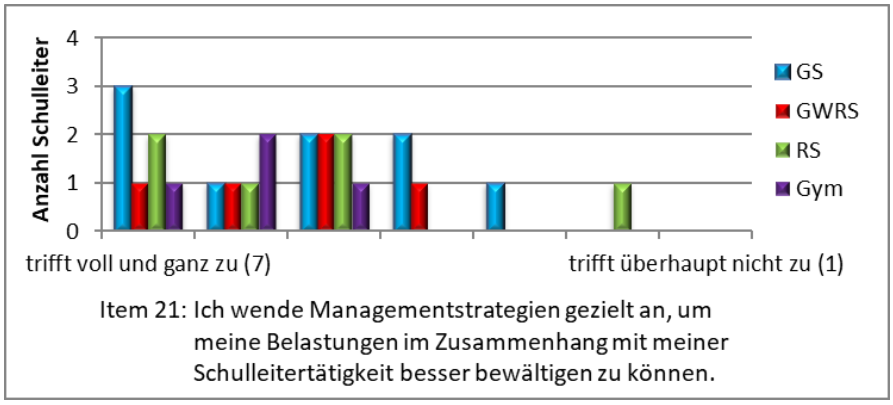
Abbildung 71: Gezielte Anwendung von Managementstrategien



Quelle: Eigene Darstellung

Zu letzteren gehört je eine Person aus dem Grundschul- und Realschulbereich (vgl. Abbildung 72). Von 24 Schulleiterinnen und Schulleitern stimmen der Aussage, gezielt Managementstrategien zur Bewältigung ihrer beruflichen Belastungen anzuwenden, zwölf deutlich und sieben verhalten zu.

Abbildung 72: Gezielte Anwendung von Managementstrategien – schulartspezifische Verteilung



Quelle: Eigene Darstellung

9.1.2 Situatives Bedingungsfeld

Analog zum situationsübergreifenden Bedingungsfeld (vgl. Kapitel 9.1.1) erfolgt die Darstellung für das situative Bedingungsfeld. Die Gesamtzahl der Items, die diesem Feld zugeordnet werden können, ist insgesamt deutlich geringer. Jedoch können anhand der Fallportraits weitere und vor allem detailliertere Beschreibungen vorgenommen werden, die dem situativen Bedingungsfeld zugeschlagen werden könnten (vgl. Kapitel 9.3).

Qualität der Sozialbeziehungen

Der Qualität der Sozialbeziehungen können folgende vier Fragebogenitems zugeordnet werden:

Tabelle 31: Qualität der Sozialbeziehungen

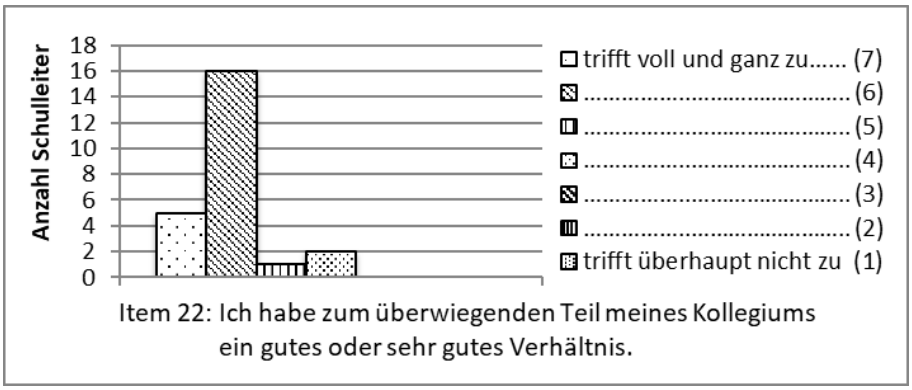
Item 22	-Verhältnis zum Kollegium
Item 23	-Kollegium als soziale Ressource
Item 30	-Unterstützung des Kollegiums hinsichtlich Schulleitungsarbeit
Item 27	-Verhältnis zum Schulträger

Quelle: Eigene Darstellung

- Verhältnis zum Kollegium

Die überwiegende Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter bestätigt deutlich ihr positives Verhältnis zum Lehrerkollegium. Lediglich zwei Schulleitungspersonen treffen neutrale Einschätzungen.

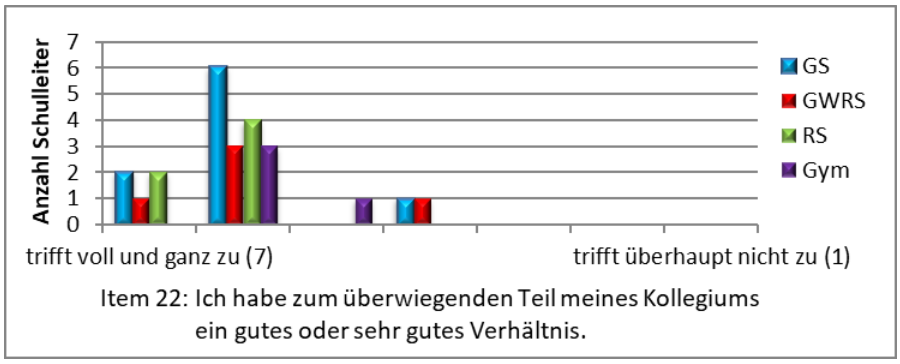
Abbildung 73: Verhältnis zum Kollegium



Quelle: Eigene Darstellung

Diese betreffen die Leitungen einer Grundschule und einer Grund- und Werkrealschule. Eine Gymnasialleitung bestätigt die Aussage nur leicht positiv, fünf Schulleitungen machen bei der Bewertung dieser Aussage keinerlei Einschränkungen (trifft voll und ganz zu).

Abbildung 74: Verhältnis zum Kollegium – schulartspezifische Verteilung

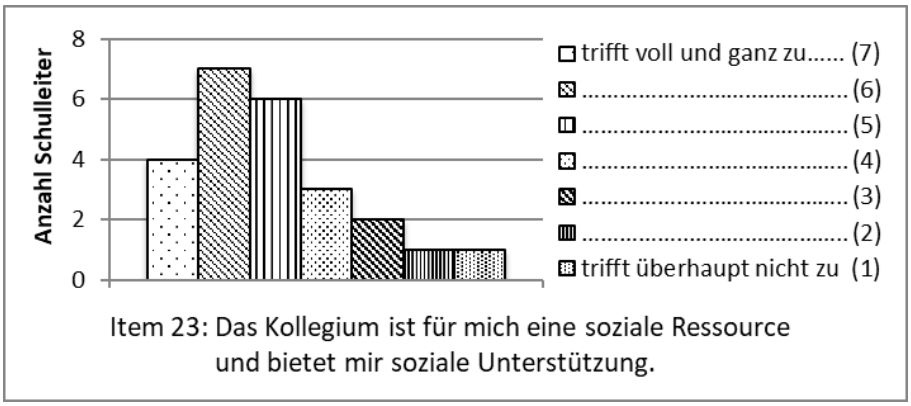


Quelle: Eigene Darstellung

- Kollegium als soziale Ressource

Zwar sieht die Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter (17 Personen) ihr Kollegium als Ressource und Quelle sozialer Unterstützung. Jedoch machen immerhin vier von ihnen zum Teil deutliche Einschränkungen.

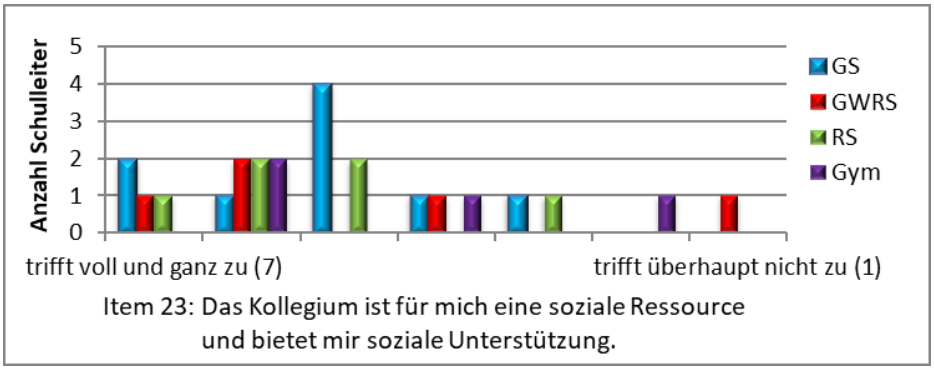
Abbildung 75: Kollegium als soziale Ressource



Quelle: Eigene Darstellung

Diese Einschränkungen gehen auf die Einschätzung eines Vertreters einer jeden Schulart zurück. Am negativsten fällt diese bei einer Gymnasialschulleitung und einer Grund- und Werkrealschulleitung in den letzten beiden Clustern aus. Positiv, mehrheitlich jedoch mit eher verhaltener Zustimmung fällt die Meinung im Grundschulbereich aus. Auch bei diesem Item zeigt sich die insgesamt wieder deutliche Heterogenität in den Einschätzungen.

Abbildung 76: Kollegium als soziale Ressource – schulartspezifische Verteilung

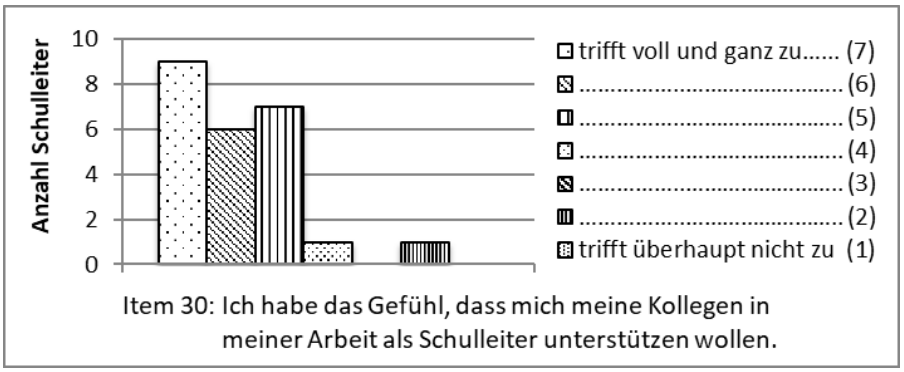


Quelle: Eigene Darstellung

- Unterstützung des Kollegiums hinsichtlich Schulleitungsarbeit

Mit einer Ausnahme und einer neutralen Einschätzung sind alle Schulleiterinnen und Schulleiter mehrheitlich sehr deutlich der Meinung, dass sie bei ihren Schulleitungsaufgaben seitens des Kollegiums Unterstützung erfahren.

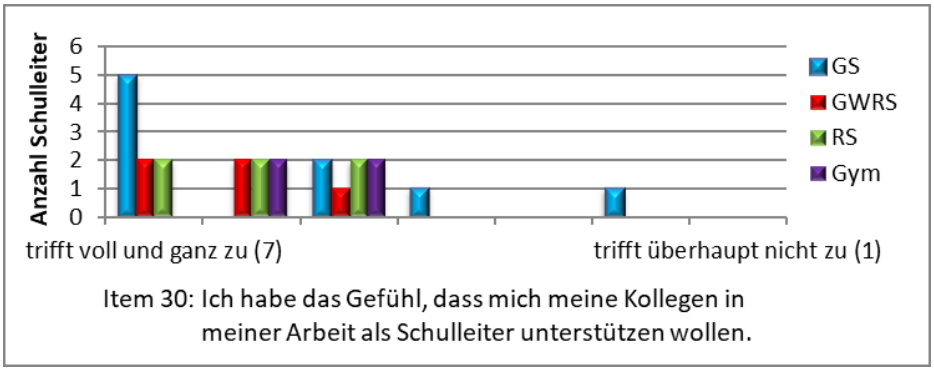
Abbildung 77: Unterstützung des Kollegiums hinsichtlich Schulleitungsarbeit



Quelle: Eigene Darstellung

Sowohl die neutrale als auch die deutlich negative Einschätzung kommt aus dem Grundschulbereich, während auch in dieser Schulart andererseits die höchste Zustimmung zu finden ist. Im Rahmen der positiven Einschätzungen lassen sich wiederum Unterschiede insbesondere im Realschul- sowie Grund- und Werkrealschulbereich ausmachen.

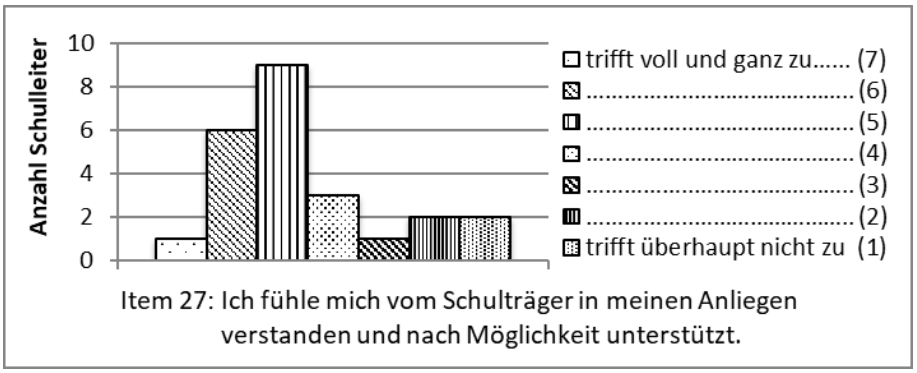
Abbildung 78: Unterstützung des Kollegiums hinsichtlich Schulleitungsarbeit – schulartspezifische Verteilung



Quelle: Eigene Darstellung

- Verhältnis zum Schulträger

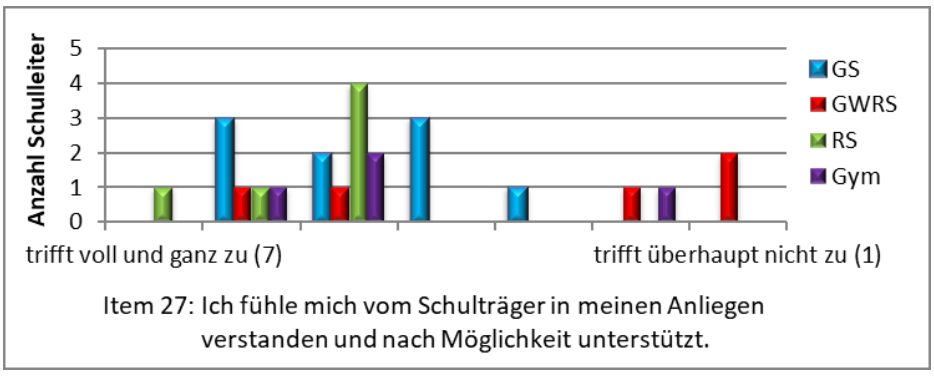
Abbildung 79: Verhältnis zum Schulträger



Quelle: Eigene Darstellung

Heterogener und weniger positiv fällt die Einschätzung mit Blick auf das Verhältnis zum Schulträger auf. Neun Schulleiterinnen und Schulleiter beurteilen die Aussage nur verhalten positiv, immerhin fünf geben eine Einschätzung in einem teilweise deutlich negativen Bereich ab. Schulartspezifisch kommen drei dieser Einschätzungen aus dem Grund- und Werkrealschulbereich, daneben ist noch die Grundschule und das Gymnasium je einmal vertreten. Die Schulleitungspersonen der Realschule geben ausnahmslos eine positive Einschätzung ab, wenngleich mit unterschiedlicher Ausprägung.

Abbildung 80: Verhältnis zum Schulträger – schulartspezifische Verteilung



Quelle: Eigene Darstellung

Qualität der Sachbeziehungen

Im Rahmen der Fragebogenerhebung ist die Qualität der Sachbeziehungen mit lediglich einem Item vertreten, welches sich auf das Schulklima insgesamt bezieht.

Tabelle 32: Qualität der Sachbeziehungen

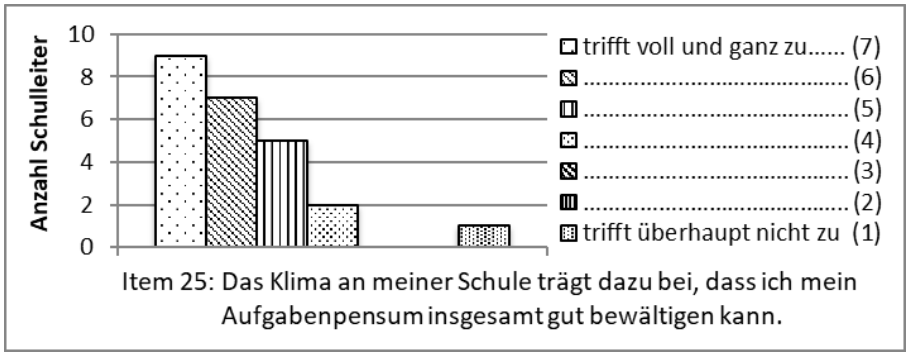
Item 32	-Beitrag des Schulklimas hinsichtlich der Bewältigung des Aufgabenpensums

Quelle: Eigene Darstellung

- Beitrag des Schulklimas hinsichtlich Aufgabenbewältigung

Die überwiegende Mehrheit bestätigt den positiven Beitrag des Schulklimas zur Bewältigung des Aufgabenpensums. Eine Schulleitungsperson reagiert hier mit völliger Ablehnung.

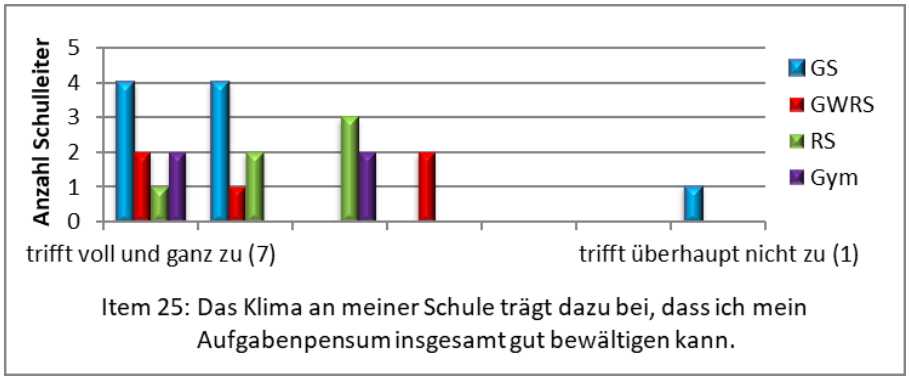
Abbildung 81: Beitrag des Schulklimas hinsichtlich Aufgabenbewältigung



Quelle: Eigene Darstellung

Diese Meinung kommt aus dem Grundschulbereich, zwei der fünf Grund- und Werkrealschulleitungen geben eine lediglich neutrale Einschätzung. Abgesehen von der Ausnahme sind die Einschätzungen im Grundschulbereich am deutlichsten positiv. Insgesamt etwas verhaltener fällt die Zustimmung bei den Schulleitungen der Realschule und des Gymnasiums aus.

Abbildung 82: Beitrag des Schulklimas hinsichtlich Aufgabenbewältigung – schulartspezifische Verteilung



Quelle: Eigene Darstellung

9.1.3 Sonstige Fragebogenitems

Sechs Items (vgl. Tabelle 33) konnten innerhalb des Rahmenmodells nicht stringent bzw. zwingend verortet werden. Sie werden aus diesem Grund separat dargestellt:

Tabelle 33: Sonstige Fragebogenitems

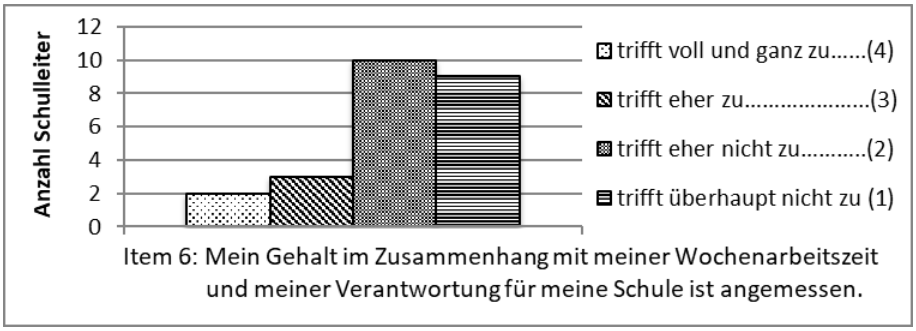
Item 6	-Eigenes Gehalt
Item 11	-Zufriedenheit mit dem Beruf
Item 13	-Ressourcen Sekretariat
Item 14	-Entlastung durch Sekretariat
Item 15	-Eigene Leitungszeit
Item 31	-Schulleitung als Beruf

Quelle: Eigene Darstellung

- Eigenes Gehalt

Die überwiegende Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter hält ihr Gehalt im Zusammenhang mit Wochenarbeitszeit und Schulleitungsverantwortung für nicht angemessen. Lediglich zwei Schulleitungspersonen stimmen dieser Aussage voll und ganz zu, drei Personen sehen diese Angemessenheit für eher gegeben.

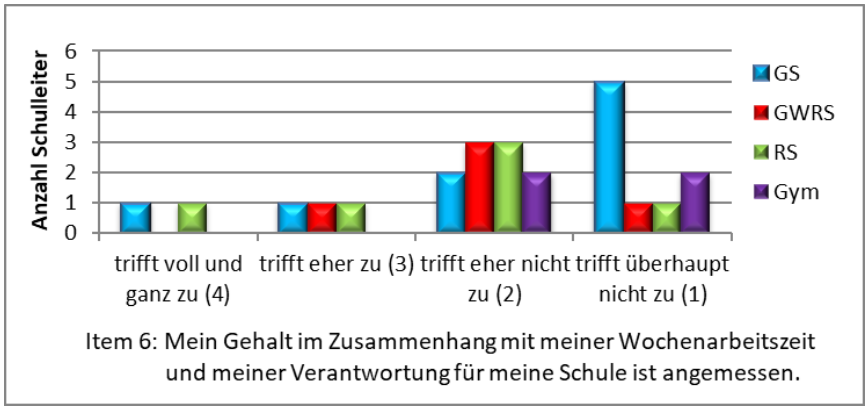
Abbildung 83: Eigenes Gehalt



Quelle: Eigene Darstellung

Die schulartspezifische Darstellung weist hier Auffälligkeiten auf. So bezeichnen alle Schulleitungen aus dem Gymnasialbereich die Aussage mehr oder weniger deutlich als nichtzutreffend, obwohl die Schulleitungstätigkeit in dieser Schulart in der Besoldungstabelle mit Abstand am besten gestellt ist.

Abbildung 84: Eigenes Gehalt – schulartspezifische Verteilung



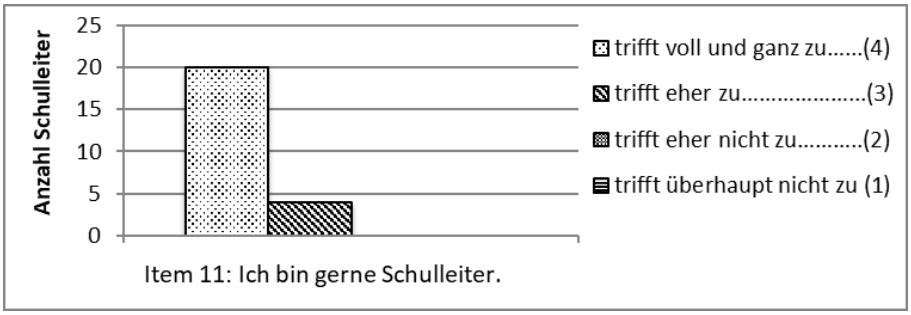
Quelle: Eigene Darstellung

Die weiteren Schularten sind wiederum in mindestens drei Clustern (hier die Grund- und Werkrealschule) vertreten. Immerhin zwei Schulleitungen aus dem Grundschulbereich, der Schulart mit der laut Besoldungstabelle niedrigsten Vergütung, bestätigen die Aussage mehr oder weniger deutlich.

- Zufriedenheit mit dem Beruf

Die überwiegende Mehrheit der Befragten übt mit vollster Zustimmung das Amt der Schulleiterin bzw. des Schulleiters gerne aus, und für vier Personen trifft dies eher zu.

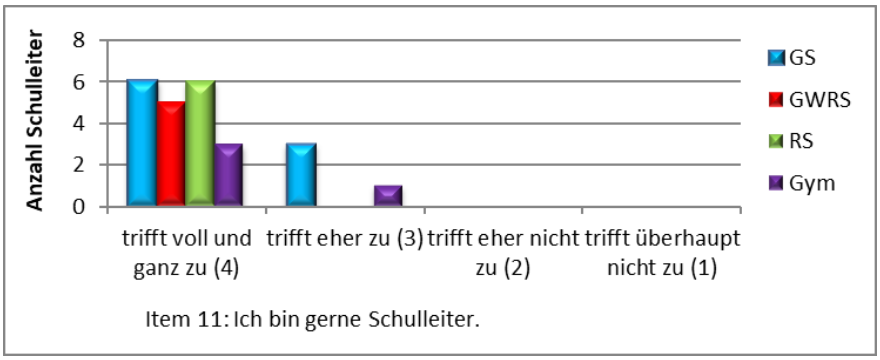
Abbildung 85: Zufriedenheit mit dem Beruf



Quelle: Eigene Darstellung

Schulartspezifisch trifft Letzteres für drei Schulleitungen einer Grundschule sowie einen Gymnasialvertreter zu.

Abbildung 86: Zufriedenheit mit dem Beruf – schulartspezifische Verteilung

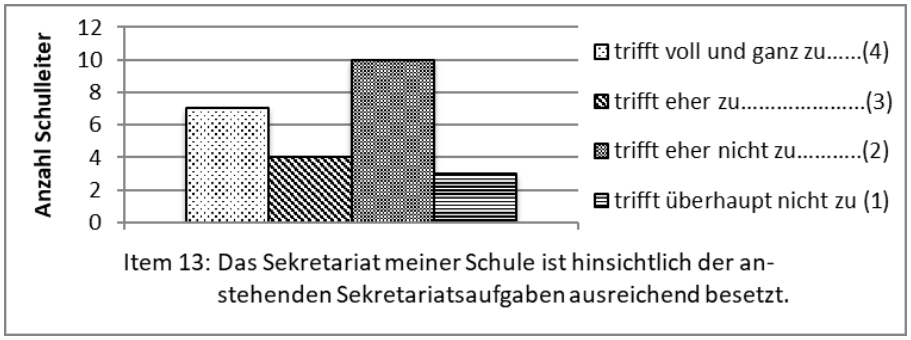


Quelle: Eigene Darstellung

- *Ressourcen Sekretariat*

Das folgende Item zielt auf die Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter ab, ob das Sekretariat angesichts der Aufgaben ausreichend besetzt ist. Hier sind die Schulleitungen mehrheitlich der Meinung, dass dies eher nicht (zehn Personen) bzw. überhaupt nicht (drei Personen) zutrifft. Sieben Schulleiterinnen und Schulleiter bestätigen die Aussage voll und ganz.

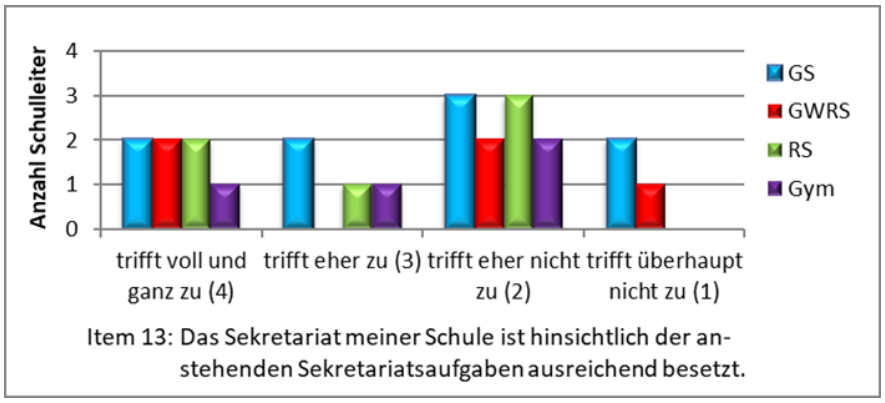
Abbildung 87: Besetzung Sekretariat



Quelle: Eigene Darstellung

Es fällt auf, dass auch hier eine große Meinungsvielfalt innerhalb der Schularten gegeben ist. So ist das Meinungsbild innerhalb der Grundschule in Bezug auf die Cluster nahezu gleich verteilt. Auch bei der vollen Zustimmung zu diesem Punkt sind alle Schularten vertreten. Zwei Schulleitungen eines Gymnasiums sind der Auffassung, dass ihr Sekretariat eher nicht ausreichend besetzt ist.

Abbildung 88: Besetzung Sekretariat – schulartspezifische Verteilung

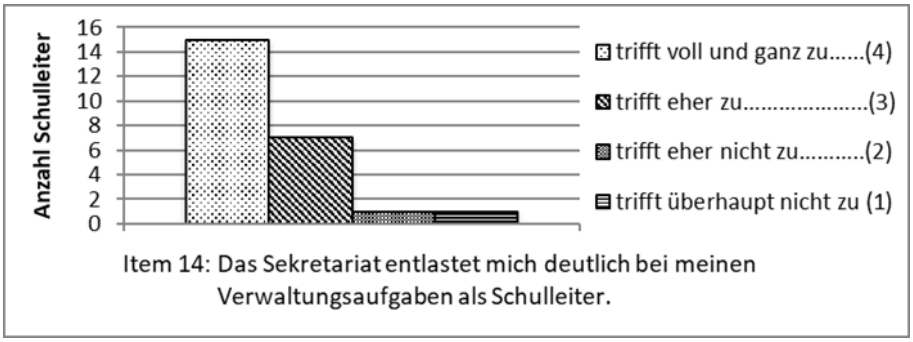


Quelle: Eigene Darstellung

- Entlastung durch Sekretariat

Eine deutliche Mehrheit sieht eine deutliche Entlastung von Verwaltungsaufgaben durch das Sekretariat voll und ganz gegeben. Sieben reagieren hier eher zustimmend. Nur einzelne Schulleiterinnen und Schulleiter stimmen der Aussage eher nicht bzw. überhaupt nicht zu.

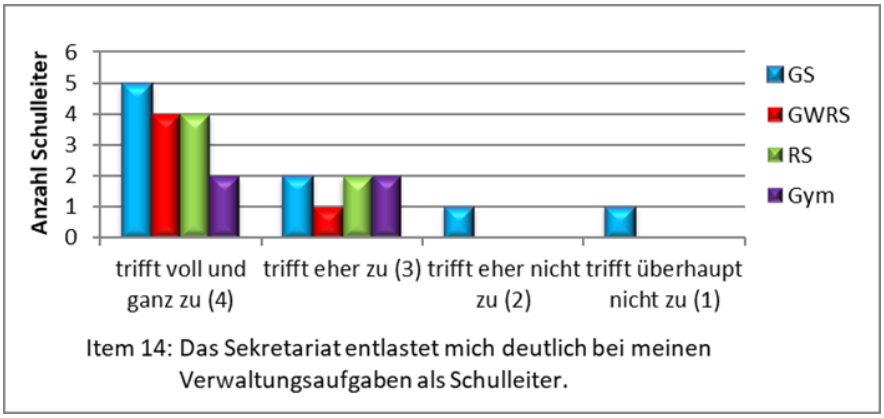
Abbildung 89: Entlastung durch Sekretariat



Quelle: Eigene Darstellung

Letztere stammen aus dem Grundschulbereich. Schulartspezifisch ist mit Ausnahme der Gymnasialleitungen (hier liegt Parität vor) die volle Zustimmung jeweils deutlich größer als die eingeschränkte Zustimmung.

Abbildung 90: Entlastung durch Sekretariat – schulartspezifische Verteilung

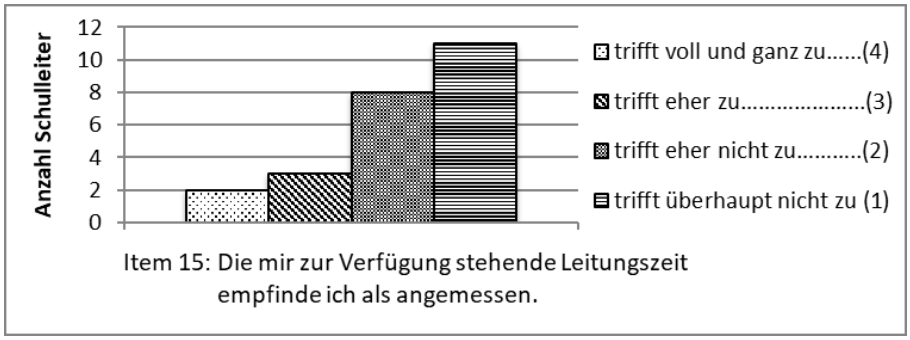


Quelle: Eigene Darstellung

- Eigene Leitungszeit

Die überwiegende Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter empfindet ihre Leitungszeit mehr oder weniger deutlich als nicht angemessen. Lediglich für fünf Schulleitungspersonen trifft die Aussage eher bzw. voll und ganz zu.

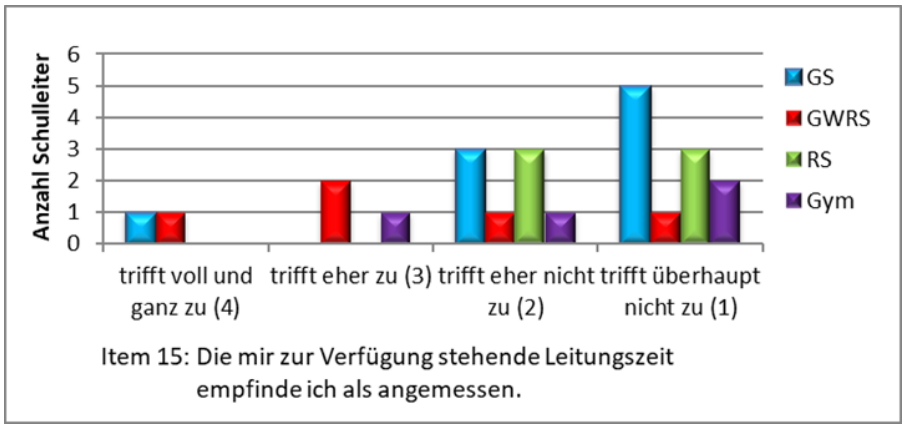
Abbildung 91: Angemessenheit der Leitungszeit



Quelle: Eigene Darstellung

Volle Zustimmung kommt von zwei Grundschulleitungen und einer Grund- und Werkrealschulleitung. Alle Schulleiterinnen und Schulleiter aus dem Realschulbereich sowie drei von vier Gymnasialleitungen geben hingegen eine negative Einschätzung ab. Das breiteste Meinungsbild zeichnen die Schulleiterinnen und Schulleiter der Grund- und Werkrealschulen.

Abbildung 92: Angemessenheit der Leitungszeit – schulartspezifische Verteilung

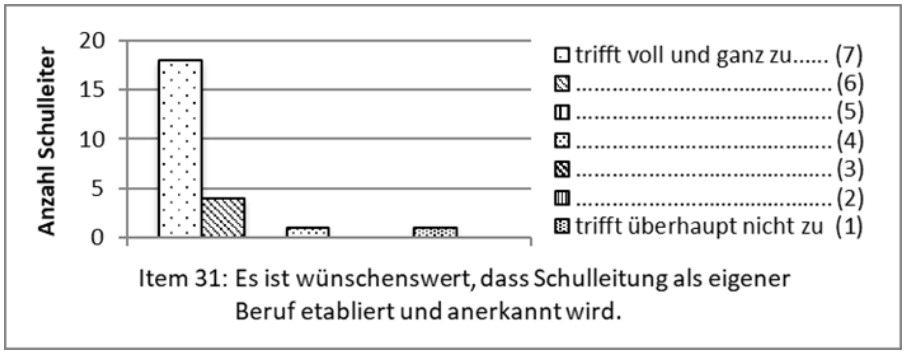


Quelle: Eigene Darstellung

- Schulleitung als Beruf

Fast alle Schulleiterinnen und Schulleiter, darunter 18 mit vollster Zustimmung, sind der Meinung, dass Schulleitung als eigener Beruf etabliert und anerkannt werden soll. Eine Schulleitungsperson gibt eine neutrale Einschätzung ab, eine weitere lehnt diese Aussage vollkommen ab.

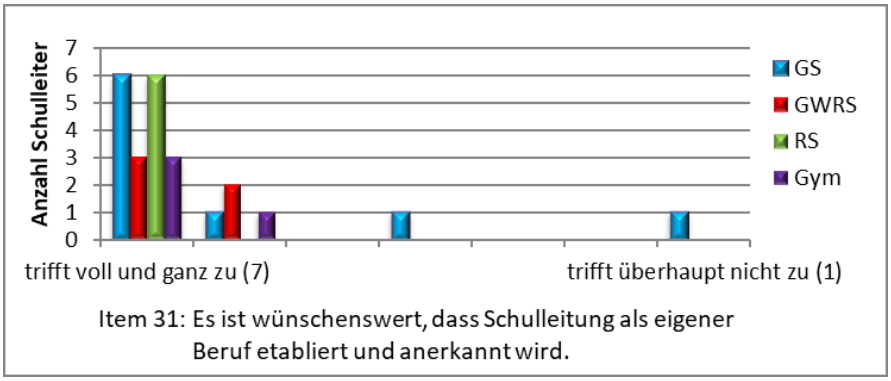
Abbildung 93: Schulleitung als Beruf



Quelle: Eigene Darstellung

Diese beiden Meinungen kommen von Schulleitungen aus dem Grundschulbereich (vgl. Abbildung 94). Den einhelligsten Wunsch nach Anerkennung des Schulleiterberufs äußern die Schulleiterinnen und Schulleiter der Realschulen, indem alle sechs voll und ganz zustimmen.

Abbildung 94: Schulleitung als Beruf – schulartspezifische Verteilung



Quelle: Eigene Darstellung

9.2 Ergebnisse II: Skalierende Strukturierung

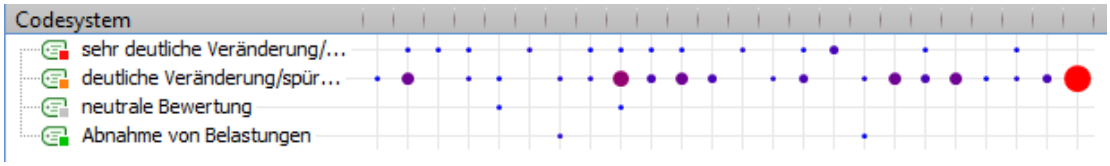
Das vorherige Teilkapitel führte in die Ergebnisse der begleitenden Fragebogenerhebung ein. Nachfolgend wird auf Basis der skalierenden Strukturierung die Detailfrage 2 „Welche Veränderungen von Belastungsfaktoren bei Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen Neuer Steuerung können identifiziert werden?“ aus dem zweiten Fragenkomplex (vgl. Tabelle 18) beantwortet werden können. Die skalierende Strukturierung ermöglicht es, die gegebenen Antworten zu „gewichten“ und somit Belastungen, die

laut subjektiver Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter deutlich oder sogar sehr deutlich zugenommen haben von solchen zu unterscheiden, die sich nicht verändert oder sogar abgenommen haben (vgl. Tabelle 34). Im Interview wurde hierzu folgende Frage gestellt: Welche Aufgaben und Tätigkeiten und damit welche Belastungen haben sich in den letzten Jahren Ihrer Erfahrung oder Meinung nach verändert bzw. spürbar zugenommen (vgl. Anhang B)? In die Auswertung sind diejenigen Interviewpassagen einbezogen, die von den Schulleiterinnen und Schulleitern als direkte Antwort auf die Frage erteilt wurden.

9.2.1 Übersicht: Code-Matrix-Browser

Die folgenden beiden Grafiken zeigen den Code-Matrix-Browser nach der Zuordnung der Codings. Die MAXQDA11-basierten Visualisierungen verdeutlichen, dass alle interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter Themen oder Beispiele benennen konnten, die ihrer Meinung eine Zunahme bzw. Veränderungen von Belastungen beinhalten bzw. unterstreichen.

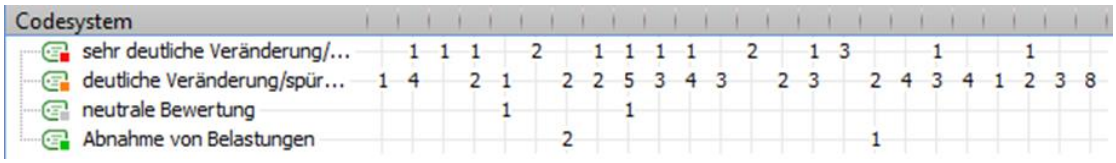
Abbildung 95: Code-Matrix-Browser I (Detailfrage 2)



Quelle: Eigene Darstellung

Dabei reicht die Anzahl der Nennungen von einer Nennung (Interviewcodes Interview_01SLRSStr, Interview_03SLGymStr und Interview_21SLGSStr) bis zu acht Nennungen beim letzten Interview (Interviewcode Interview_24SLRSStr). Insgesamt fünf von 81 Nennungen konnten den Skalen „neutrale Bewertung“ (2) und „Abnahme von Belastungen“ (3) zugeordnet werden.

Abbildung 96: Code-Matrix-Browser II (Detailfrage 2)



Quelle: Eigene Darstellung

9.2.2 Übersicht: Liste der Codes

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse (Liste der Codes) der mit Unterstützung von MAXQDA11 durchgeführten skalierenden Strukturierung (vgl. Anhang G einschließlich Kodierleitfaden). Grundlage für die Erstellung der Codes stellen die identifizierten Aufgabenbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern dar (vgl. Kapitel 3.2.1, Tabelle 7), die um weitere Codes ergänzt wurden (deduktiv-induktive Vorgehensweise). Die Übersicht verdeutlicht zunächst, dass innerhalb des Codes „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ die häufigsten Nennungen (27) auftreten. Bereits deutlich weniger häufig waren Nennungen innerhalb des Codes „Unterricht und pädagogische Innovation“ (13) sowie „Vertretung der Schule nach außen“ (12). Der Code „Personalführung und Organisationsentwicklung“ zeigt mit neun Nennungen noch ein gewisses Gewicht. Lediglich drei Nennungen sind dem Code „Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern“ zuzuordnen. In den vier letztgenannten Codes gibt es keine Nennung, die der neutralen oder abnehmenden Skala zugeordnet werden kann. 17 Nennungen fallen aufgrund der Ausführungen dem Code „Sonstiges“ zu, welcher mit den Subcodes „Misstrauen der Gesellschaft gegenüber Schule“ (1), „Zusammenarbeit bei der Umsetzung der Inklusion“ (1), „Konkurrenzdruck zwischen Schulen“ (1), „Umgang mit Heterogenität“ (1), „Dienstleistungsaspekt von Schule“ (1), „Verringerung von Ressourcen“ (3), „Zusammenarbeit extern/Bildungs- und Erziehungsarbeit“ (1), „Verantwortung der Schulleitung“ (1) und „Aufgabenerweiterung“ (7) versehen wurde. Zwei Nennungen (Code/Subcode „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben/Verwaltung allgemein“ und „Sonstiges/Aufgabenerweiterung“ können dem neutralen Bereich zugeordnet werden, drei Nennungen (Code „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben) der Skala „Abnahme von Belastungen“.

Tabelle 34: Veränderung/Zunahme von Belastungen – Liste der Codes (Detailfrage 2)

Codesystem: Veränderung/Zunahme von Belastungen			
			Codings gesamt: 81
sehr deutliche Veränderung/ sehr spürbare Zunahme			gesamt: 17
	1. Unterricht und pädagogische Innovation (A)		gesamt: 4
		1.4 Weiterentwicklung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit	1
		1.5 Schulprogrammarbeit	3
	2. Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern (B)		gesamt: 2
		2.2 Information, Beratung und Beteiligung der Eltern	2
	3. Personalführung und Organisationsentwicklung (C)		gesamt: 0
	4. Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (D)		gesamt: 7
		Verwaltung allgemein	5
		4.4 Rechenschaftslegung, Statistiken	2
	5. Vertretung der Schule nach außen (E)		gesamt: 1
		5.3 Zusammenarbeit mit dem Schulträger/Schulaufwandsträger	1
	Sonstiges		gesamt: 3
		Umgang mit Heterogenität	1
		Aufgabenerweiterung	2
deutliche Veränderung/ spürbare Zunahme			gesamt: 59
	1. Unterricht und pädagogische Innovation (A)		gesamt: 9
		1.4 Weiterentwicklung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit	4
		1.5 Schulprogrammarbeit	5
	2. Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern (B)		gesamt: 1
		2.2 Information, Beratung und Beteiligung der Eltern	1
	3. Personalführung und Organisationsentwicklung (C)		gesamt: 9
		Personalführung allgemein	1
		3.2 Personalauswahl	4
		3.4 Dienstliche Beurteilungen	4
	4. Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (D)		gesamt: 16

		Verwaltung allgemein	9
		4.1 Stellen und Personalmittel	1
		4.2 Sachmittel	1
		4.4 Rechenschaftslegung, Statistiken	4
		4.5 Stundenplan und Einsatz der Lehrkräfte	1
	5. Vertretung der Schule nach außen (E)		gesamt: 11
		5.1 Außenvertretung generell	1
		5.2 Zusammenarbeit mit anderen Schulen	1
		5.3 Zusammenarbeit mit dem Schulträger/Schulaufwandsträger	3
		5.4 Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbehörden	1
		5.5 Öffnung der Schule, Zusammenarbeit Einrichtungen u. Organisationen	4
		5.7 Öffentlichkeitsarbeit	1
	Sonstiges		gesamt: 13
		Misstrauen der Gesellschaft gegenüber Schule	1
		Zusammenarbeit bei der Umsetzung der Inklusion	1
		Konkurrenzdruck zwischen Schulen	1
		Dienstleistungsaspekt von Schule	1
		Verringerung von Ressourcen	3
		Zusammenarbeit extern/Bildungs- und Erziehungsarbeit	1
		Verantwortung der Schulleitung	1
		Aufgabenerweiterung	4
neutrale Bewertung			gesamt: 2
	4. Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (D)		gesamt: 1
		Verwaltung allgemein	1
	Sonstiges		gesamt: 1
		Aufgabenerweiterung	1
Abnahme von Belastungen			gesamt: 3
	4. Verwaltungs- und Organisationsaufgaben (D)		gesamt: 3
		Verwaltung allgemein	2
		4.4 Rechenschaftslegung, Statistiken	1

Quelle: Eigene Darstellung

Wie sich nachfolgend anhand der Fallportraits herausarbeiten lässt, darf die Zahl der Nennungen und die Zuordnung zu den Codes bzw. Subcodes an dieser Stelle keinesfalls mit einer Basisbewertung der Belastung der jeweiligen Schulleiterin bzw. des jeweiligen Schulleiters gleichgesetzt werden. Beispielsweise bedeutet für das Interview 7 die Zahl von zwei Nennungen in der Skala „deutliche Veränderung/spürbare Zunahme“ und zwei Nennungen in der Skala „Abnahme von Belastungen“ nicht, dass diese Schulleitungsperson eher wenig belastet ist. Andererseits darf entsprechend auf Basis der acht Nennungen im Interview 24 an dieser Stelle nicht zwingend auf eine sehr hohe Belastung des Realschulrektors geschlossen werden (vgl. Kapitel 9.3).

9.3 Ergebnisse III: Fallportraits auf Basis der dokumentarischen Methode

Das folgende Teilkapitel widmet sich den einzelnen Fällen mithilfe von 24 Fallportraits, die auf Basis der dokumentarischen Methode erstellt sind. Dieser Teil stellt somit den Schwerpunkt der Ergebnisse dar. Die Darstellungen folgen jeweils einer Grundstruktur, u. a. mit Einführung und Hintergrundinformationen, Merkmale der Schule und der Schulleiterin bzw. des Schulleiters und an den Forschungsfragen orientierten thematischen Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation. Der Interviewleitfaden des PZI (vgl. Anhang B) bestimmt dabei in wesentlichem Maße Reihenfolge und Umfang. Die Darstellung innerhalb des jeweiligen Fallportraits wird ggf. den Besonderheiten bzw. Spezifika des Interviewverlaufs angepasst, so dass die Darstellung im Einzelfall vom der vorgesehenen Fragenabfolge des Interviewleitfadens abweichen kann. Diese Vorgehensweise soll einer besseren Orientierung innerhalb der Einzeldarstellung dienen und die Übersichtlichkeit insgesamt erleichtern.

Den Abschluss eines jeden Fallportraits bildet eine Übersicht über die wichtigsten Fundstellen (Datenblatt) im Sinne eines tabellarischen fact sheets (vgl. Tabelle 37 für das Fallportrait 1). Im Unterschied zur thematischen Gliederung, welche einen Überblick über den gesamten inhaltlichen Verlauf des Interviews ermöglicht, bietet das fact sheet für jedes Interview einen abschließenden themenbezogenen Überblick über die wichtigsten Funde. Diese schließen ausgewählte Fragebogenergebnisse (ggf. mit Verweisen zu

Textstellen im Interview) zu den Strategien im Umgang mit Belastungen mit ein. Auch können Einschätzungen des Autors (z. B. zur Grundeinstellung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters gegenüber „Neuer Steuerung“) mit Verweis auf entsprechende Textstellen innerhalb eines Interviews Bestandteil dieser Übersicht sein. Es werden nur Fragen bzw. Themen aufgenommen, die innerhalb des Interviews oder der ausgewählten Fragebogenausschnitte (Tabellen zu den wichtigsten Strategien) analog der beiden zentralen Forschungsfragen und Detailfragen (vgl. Kapitel 8.2) thematisiert wurden und für die auch tatsächlich Fundstellen vorliegen.

Daneben finden sich ausführliche Fallportraits bei acht ausgewählten Fällen (Interviews eins, sechs, sieben, neun, 16, 18, 19 und 20). Diese enthalten zu Beginn zusätzlich eine thematische Gliederung, die einen Überblick über die Themen des Interviewverlaufs ermöglicht. Die ausführlichen Fallportraits schließen neben einer reflektierenden Interpretation ausgewählter Interviewpassgen den Orientierungsrahmen ein und ermöglichen so die abschließende sinngenetische Typenbildung (vgl. Kapitel 8.5.2 und 9.4). Beim ersten geführten Interview (Interview_01SLRSStr) handelt es sich um einen jungen Schulleiter einer Realschule, der erst seit kurzem im Amt ist und seine Aufgaben als Schulleiter dennoch erfolgreich bewältigt. Beim neunten Interview (Interview_09SLGSStr) handelt es sich um eine Schulleiterin, für die es eher zutrifft, dass das Aufgabenpensum im Rahmen der Schulleitertätigkeit insgesamt gut zu meistern ist (Item 1). Zudem gibt sie an, eine „relativ einfache Schule“ (Z. 564) zu haben. Bei den weiteren Fallportraits (Interview_06SLGSStr, Interview_07SLGSStr, Interview_16SLGymStr, Interview_18SLRSStr, Interview_19SLGSStr und Interview_20SL GWRSStr) handelt es sich um Schulleiterinnen und Schulleiter, die im Fragebogen angeben, ihr Aufgabenpensum sei insgesamt weniger gut zu meistern (vgl. Kapitel 9.1). Zudem bewerten die Schulleiterinnen und Schulleiter der Fälle sechs, sieben und 18 das Item 12 („Ich habe das Gefühl, dass es mir gelingt, Aufgaben zu delegieren“) mit „trifft eher nicht zu“ und damit von allen 24 interviewten Personen am kritischsten. Diese Fälle erscheinen dem Autor für eine ausführliche Darstellung der Situation mit Kontrastierungen, einer reflektierenden Interpretation und den nachfolgenden Arbeitsschritten (Orientierungsrahmen und Typenbildung) besonders interessant und aufschlussreich, da hier besondere Belastungen und Konstellationen vermutet werden können (vgl. Kapitel 9.4).

9.3.1 Interview 01SLRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der Schulleiter des ersten Fallportraits steht einer mittelgroßen Realschule als Teil eines Schulzentrums mit eher ländlichem Einzugsgebiet vor. An seiner vorherigen Realschule hatte der Schulleiter bereits das Amt eines Konrektors inne. Des Weiteren verfügt er über den Abschluss eines berufsaffinen berufsbegleitenden Studiums. Durch seine frühere berufliche Tätigkeit in einem Unternehmen (vgl. z. B. Z. 544ff.) hat er zudem Berufserfahrung außerhalb des Schulsystems. Zum Zeitpunkt des Interviews seit etwa zwei Jahren im Amt, ist er zwar als Schulleiter quasi Berufsanfänger. Durch seine früheren beruflichen Tätigkeiten wird dieser Umstand jedoch relativiert. Der Schulleiter ist verheiratet und hat ein Kind, seine Frau ist berufstätig und hat ebenfalls eine verantwortungsvolle Position als Führungskraft im Bildungsbereich inne (vgl. Z. 217ff.).

Tabelle 35: Merkmale von Schule und Schulleiter 1

Interviewbezeichnung: 01SLRSStr	
▪ Alter:	41 bis 50 Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	11-20 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	bis 5 Jahre
▪ Schulart:	Realschule
▪ Größe des Kollegiums:	31-40
▪ Schülerschaft:	450-499

Quelle: Eigene Darstellung

Die Unterrichtsverpflichtung des Schulleiters beträgt zwölf Stunden (vgl. Z. 528ff.). Daneben arbeitet er noch als Lehrbeauftragter, was mit zusätzlicher Arbeitszeit verbunden ist (vgl. Z. 529f.). In der Mehrheit der Schulwochen beträgt die geschätzte wöchentliche Arbeitszeit zwischen 50 und 60 Stunden (vgl. Z. 504f.). Die Bandbreite der Wochenarbeitszeiten insgesamt ist jedoch wesentlich weiter gefasst. Diese gibt der Schulleiter mit 35 bis 70 Stunden an (vgl. Z. 517ff.). Die Stelle des Konrektors ist mit einer um einige Jahre jüngeren Person besetzt. Des Weiteren ist an der Schule eine Steuergruppe installiert (vgl. Z. 245f.).

Dieses erstgeführte Interview weist als bedeutsamer Fall mehrere Besonderheiten auf. Der Schulleiter kommt laut seinen Angaben mit den beruflichen Belastungen trotz der

Kürze im Amt gut zurecht. Die Fragebogenantworten des Schulleiters der ergänzenden Befragung deuten ebenfalls auf diesen Umstand hin und weisen hier im Vergleich mit den Ergebnissen der anderen Probanden in Bezug auf die Belastungsthematik die positivsten Bewertungen auf. So gibt er beispielsweise als voll und ganz zutreffend an, dass das Aufgabenpensum im Rahmen der Schulleitertätigkeit insgesamt gut zu meistern sei (Item 1). Die ausführliche Darstellung der Gesamtkonstellation kann somit wichtige Aufschlüsse über den Umgang mit Belastungen im Rahmen der Schulleitertätigkeit geben.

Thematische Gliederung

Die folgende Tabelle beinhaltet eine Übersicht der Abfolge des Interviews in thematischer Hinsicht. Sie ermöglicht den Überblick über den gesamten inhaltlichen Verlauf der ausführlichen Fallportraits (siehe auch Interviews sechs, sieben, neun, 16, 18, 19 und 20).

Tabelle 36: Thematische Gliederung Interview_01SLRSStr

Zeile(n)/ Person	Thema
06-183	**Oberthema 1:** **Belastungen bzw. Belastungssituationen im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit**
06-09 I:	*Unterthemen:* *-typische Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit?*
12-51 SL:	-oft nur kurze Zeitintervalle für Gespräche mit Stakeholdern -eigene Planung wird durch unvorhersehbare Ereignisse oder Anliegen von Personen gestört -Verschiebung der Anliegen für Schulleiter durch die Notwendigkeit bzw. Schwierigkeit des Sich-erklären-müssens“ unbefriedigend
51-65 I:	*-Veränderungen/Zunahme von Belastungen?*
67-107 SL:	-Aufgaben im Zusammenhang mit der eigenständigen Schule vernünftig -Ressourcen bzw. Ressourcenproblematik als Dilemma -geringere Möglichkeiten, Anreize für die Lehrkräfte zu schaffen -dadurch ergibt sich eine schwierigere Steuerungsfunktion -Schwierigkeit, umzustrukturieren und zu innovieren, ohne zu investieren
109-111 I:	*-die größten bzw. höchsten Belastungen/Belastungssituationen als Schulleiter?*
113-156 SL:	-Schicksale oder mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten als emotionale Belastungen -Steuerungsproblematik und Dilemmata in (regionalen) Schulentwicklungsprozessen
158-163 I:	*-Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen („Belastungskaskaden“ bzw. „Dominoeffekte“)?*
165-183 SL:	-Wiederholung von Fehlern und Notwendigkeit der Nachsteuerung aufgrund von durch Zeitmangel hervorgerufene Planungsschwächen -Lücken in der Schulleiterausbildung

185-457	**Oberthema 2:** **Strategien der Stressverarbeitung**
185-200 I:	*Unterthemen:* *-Strategien der Stressverarbeitung („klassische" Strategien)?*
202-231 SL:	-Orte der Ruhe aufsuchen -bewusste Vorbereitung -unterschiedliche Lösungsstrategien -Planung von Abläufen -sportlicher Ausgleich mit Anspruch und Naturerleben -aktuell Einschränkung der Anwendungsmöglichkeiten der Strategien durch Schulhausumbau -Ausblick auf Besserung
232-239 I:	*- Grenzen der Strategien?*
236-255 SL:	-fehlende Ressourcen -Vertrauen als Strategie -Schulleitungsteam als offener Raum für Abgleich -zielgerichteter Austausch mit (Schulleiter-) Kollegen
263-276 I:	*-Managementstrategien und -methoden (klassische Managementstrategien, eigenes Verständnis von Führung im beruflichen Kontext)?*
278-319 SL:	-kooperativ-kommunikativer Führungsstil als Grundtypus -Geschäftsverteilung -Personalmanagement
320-328 I:	*- Grenzen der Strategien, beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten?*
329-376 SL:	-„eigenständige Schule" als Korsett -wahrgenommene Veränderungen durch Schulleiter in den letzten Jahren -als Schulleiter Schule designen -um die Freiheiten wissen und Grenzen aushalten
378-396 I:	*-Vorstellung der These Person-Funktion-Kontext-Passung*
398-426 SL:	-Verständnis des Schulleiters im Hinblick auf die These der Person-Funktion-Kontext-Passung, konkretisiert an einem Beispiel
428-434 I:	-Versuch, für Passung zu sorgen und Passung auch selbst zu befördern in einem wechselseitigen Prozess
436-457 SL:	-bestätigend -Passung als wechselseitiger Prozess im Rahmen eines kooperativ-kommunikativen Führungsstils -Adaption, Kritikfähigkeit und Selbstreflexion des Schulleiters im Rahmen des Prozesses -Selbstreflexion als Problem -Reflexion der eigenen Situation
459-553	**Oberthema 3:** **ergänzende/abschließende Fragen**
459-461 I:	*Unterthemen:* *-Grundphilosophie im Umgang mit Belastungen?*
463-490 SL:	-der eigenen Grenzen bewusst sein -gegebenenfalls innehalten und Feedback einholen -nicht dauerhaft an eigene Grenzen gehen
493-501 I:	*-Ad-hoc-Frage Arbeitszeit?*
503-519 SL:	-Arbeitszeiten zwischen 50 und 60 Stunden in der Mehrheit der Schulwochen -große Spannbreite zwischen 35 und 70 Stunden
521-527 I:	*-Ad-hoc-Frage Unterrichtsverpflichtung?*
528-531	-zwölf Stunden Unterrichtsverpflichtung

SL:	-weitere, schulexterne Verpflichtung des Schulleiters
533-535 I:	*-weitere Äußerungswünsche im Zusammenhang mit der Belastungsthematik?*
537-549 SL:	-Supervisionspflicht für Schulleiterinnen und Schulleiter -eigene Vorbereitung durch Zusatzstudium -Qualifizierungsmodule für Schulleiterinnen und Schulleiter
551-553 I:	-Abschluss des Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Bei der Beantwortung der zugrundeliegenden Fragestellung geht der Schulleiter zunächst auf die Selbstständigkeit der Schulen ein. Im Zusammenhang mit der zunehmenden Autonomie sieht er die Aufgaben der Einzelschule als vernünftig an und weist zunächst auf die Möglichkeiten und Chancen hin, die damit für Kollegien verbunden sind. Für die Schulleitungen stünden hierfür jedoch dieselben Ressourcen wie früher zur Verfügung und für die Kollegien seien es sogar weniger Ressourcen. Hieraus resultierten weniger Möglichkeiten, Anreize für die Lehrkräfte zu schaffen – Faktoren, welche insbesondere die Steuerungsfunktion als Schulleiter schwieriger gestalten. Obwohl er sicherlich den Willen und auch die Gestaltungskraft hierzu mitbringen dürfte, sieht er – auf die politische Ebene verweisend – generell die folgende Problematik: „[…] es ist schwierig, umzustrukturieren, zu innovieren, ohne zu investieren“ (Z. 106f.). Diesen Sachverhalt bezeichnet er hier wie auch an anderer Stelle insbesondere unter dem Aspekt der Ressourcenproblematik als „Dilemma“ (vgl. z. B. Z. 71ff.; Z. 78ff.; Z. 107; Z. 151ff.). Dies wird auch im nachfolgenden Abschnitt nochmals verdeutlicht.

- die größten Belastungen

Der Schulleiter führt zuerst „Schicksale von Familien und Kindern“ (Z. 113) als die größten Belastungen auf, denn das sei „das, was direkt und unmittelbar an die Nieren geht, und man merkt auch in bestimmten Bereichen die Grenzen aller Systeme“ (Z. 114f.). Hier erweisen sich die emotionalen Belastungen für den Schulleiter am höchsten. Die oben angesprochene Ressourcenproblematik kommt in diesem Bereich ebenfalls zum Tragen, „wenn´s Kollegen schlecht geht und man hat keine Ressourcen, um denen zu helfen“ (Z. 118f.). Schließlich zählt der Schulleiter zu diesem Bereich „die nicht

ausgereiften, nicht kommunizierten Überlegungen der Ministerien, was regionale Schulentwicklungsplanung […] angeht“ (Z. 127f.). Er sieht hier ganz konkret ein Entscheidungsdilemma und gewissermaßen eine Situation der Überforderung für sich als Schulleiter bzw. als Einzelperson, was die mögliche schulformspezifische Weiterentwicklung seiner Schule anbelangt. Insgesamt sieht er die Problematik eines mehrere Jahre dauernden, belastenden Entwicklungs- und Beteiligungsprozesses sowie die Notwendigkeit, in diesem Zusammenhang Strukturen zu setzen (vgl. Z. 151ff.).

Die Voraussetzung mit eben jenem Vorhandensein neutraler Beraterinnen und Berater und Moderatoren bzw. Prozessbegleiterinnen und -begleiter, deren Fehlen er in seinem Falle kritisiert bzw. deren Institutionalisierung er allgemein einfordert (vgl. Z. 141ff.), ist indes in einem anderen Fall gegeben. Dies schafft eine völlig andere Ausgangssituation für den angedachten Change-Prozess, auch für die beteiligten Schulleitungen:

> „Ja, wir haben jetzt einen großen Schulentwicklungsprozess beispielsweise. […]. Und, das ist jetzt mit der Nachbarschule zusammen, dieser Schulentwicklungsprozess. […] Und wir haben da letztendlich auch so im Rahmen von diesem ganzen Projekten Coaching, Schulleitungscoaching. Der bringt uns jetzt auch gerade so Instrumente bei, wie man halt so Change-Prozesse gut begleiten kann. […] Aber da ist auch wirklich schon von Anfang an mitgedacht worden, dass wir da praktisch auch einen Input bekommen. (-) Im Change Management. Und Change Management ist leider etwas, was wir ganz, ganz dringend brauchen an den Schulen“ (SL_14GWRSStr, Z. 294-306).

An dieser Grund- und Werkrealschule wird ein Schulentwicklungsprozess zweier benachbarter Schulen extern begleitet. Diese ist finanziert durch seitens des Schulträgers zu diesem Zwecke zur Verfügung gestellte Gelder, die auf bewilligten Antrag der Schulen hin abgerufen werden konnten. Der Schulleiter der Realschule des vorliegenden Falles hingegen ist im Hinblick auf seine Situation der Auffassung, dass gerade diese Prozessbegleiter bei umfassenden Schulentwicklungsprozessen, die sehr viele Interessen zu bedienen hätten, im Spannungsfeld zwischen zentralen Vorgaben und dezentralen, standortorientierten Lösungen (vgl. Z. 137ff.) vonnöten wären (vgl. Z. 136f.):

> „Und was aus meiner Sicht noch nicht verstanden wurde ist, dass man dazu auch neutrale Berater und Moderatoren und Prozessbegleiter braucht, um diese verschiedenen Interessen zu bündeln und eine Kommunikationsstruktur nach außen zu bringen. Und da werden im Moment, meiner Meinung nach, Fehler und falsch gespart gemacht. Also, es wird falsch gespart und Fehler gemacht“ (SL_01RSStr, Z. 141-146).

Den hier monierten Ressourcenmangel und implizit eine fragwürdige Prioritätensetzung thematisiert er auch an anderer Stelle, und stellt dies – wiederholt als Dilemma

bezeichnet – als problematisches Element heraus (vgl. z. B. Z. 71ff.; Z. 90ff.; Z. 102 ff., Z. 118f.; Z. 241). Lediglich im Bereich der Personalentwicklung sieht er deutliches Potenzial für die Nutzung interner personeller Ressourcen und Kompetenzen und vor allem sich als Schulleiter selbst in der Pflicht. Er möchte das Thema Personalmanagement gezielt angehen, indem er ein Personalmanagementsystem entwickelt und an der Schule etabliert (vgl. z. B. Z. 300 ff.).

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

In einer übereilten Entscheidungsfindung bzw. Konfliktlösung sieht der Schulleiter auch „Belastungskaskaden" bzw. „Dominoeffekte" (vgl. Z. 165ff.). Er führt z. B. Folgebelastungen darauf zurück, dass zu schnell versucht wird, eine Problemlösung herbeizuführen oder dass mit immer denselben Schemata an Konflikte herangegangen wird. So ist er hier der Auffassung: „Wenn man vorher nicht die Zeit hat und die Ruhe hat, sich mit einem Schulleitungsteam oder mit einem Stellvertreter auszutauschen, dann läuft man immer wieder Gefahr" (Z. 170ff.). Diese Gefahr bestehe darin, dass sich Fehler wiederholen oder zumindest eine Nachsteuerung erfolgen muss, anstatt das Augenmerk bereits im Vorfeld auf Alternativszenarien oder Lösungsansätze bzw. Folgekonsequenzen zu richten. Auch merkt er an, dies sei etwas, was in der Ausbildung relativ zu kurz komme (vgl. Z. 177ff.). Er stellt hier ein Defizit bei der Vermittlung von Kommunikations- und Problemlösestrategien bzw. der entsprechenden Techniken fest. Eine Schwierigkeit bei der Entscheidungsfindung sieht er bei der Auswahl von geeigneten Strategien und Wissen im Zusammenhang mit systemischem Denken und Wissensmanagement: „Also, wenn Sie gerade in dem systemischen Denken oder […] Wissensmanagement innerhalb der Schule sind. Also welche Strategien werden wann für was angewandt und welche nicht. Und welches Wissen brauchen wir noch, und welches kann man auch mal beiseitelegen. Das ist ganz schwierig, das zu entscheiden" (Z. 179ff.).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Der Schulleiter wendet ganz unterschiedliche Strategien innerhalb und außerhalb der Schule an, d. h. sowohl im Berufs- als auch im Privatleben. In der Schule ermöglicht ihm das bewusste Aufsuchen von ruhigen Orten (vgl. Z. 204ff.), sich konzentriert auf den

Unterricht in einer Klasse oder auf eine Besprechung vorzubereiten. Zur Vorbereitung von Besprechungen gehört für ihn auch die Überlegung, welche verschiedene Lösungsstrategien bzw. Alternativen er in der Besprechung oder in einer Gesamtlehrerkonferenz (GLK) anbieten kann, um Entscheidungsfindungen besser herbeiführen zu können. Im Zusammenhang mit der angesprochenen Ressourcenproblematik versucht der Schulleiter, interne Lösungen zu finden (die er selbst jedoch als Antwort auf die entsprechende Frage innerhalb des Fragebogens nicht unter Strategien listet). Dies tut er, indem er interne Ressourcen umverteilt und somit einen „Pott" (Z. 83) als Reserve realisiert, die es ihm erlaubt, u. a. auch Personen, die entsprechend umfangreichere zusätzliche Aufgaben übernehmen, zumindest eine zeitlich begrenzte Anerkennung in Form einer zeitlichen Anrechnung geben zu können. Allerdings sieht er auch die dahinterliegende Problematik mit Blick auf die Kommunikation bzw. Vermittlung seines Vorhabens innerhalb des Kollegiums:

> „Das sind alles Faktoren, die die Steuerungsfunktion schwieriger machen, auch Anreize zu schaffen oder zu sagen okay, wir können auch entlasten auf der einen Seite. Aber auch fordern auf der anderen Seite. Und das ist ein Dilemma und bei mir ist es im Moment so, dass ich versuche, alle Fachleitungen, also was man früher ja honoriert hat mit Arbeitsentlastungsstunden, eher rauszunehmen bis auf die, ahm, die hauptsächlich, viel Beschaffungs-, viel Kommunikationsarbeit haben, rauszunehmen und das dafür für Steuerungs-, Evaluation, Weiterentwicklung der Schule und einen Pott an einer oder zwei Stunden, also das ist ein Pott, also darf man eigentlich gar nicht darüber sprechen eigentlich, Pott zu sagen. Aber ein oder zwei Stunden in der Reserve zu haben, wo ich dann sage, die Kollegen x oder das Team x und y hat die und die Arbeit geleistet. Und nachdem sie geleistet wurde, sage ich gut, dann bekommt ihr eben nächstes Jahr die AE-Stunde. Das steht jetzt dann bei uns demnächst an und ich denke, das werden keine einfachen Gespräche werden. Und insofern, die Aufgaben und die neuen Aufgaben sinnvoll und wichtig, gerade was die Eigenverantwortung angeht. Aber die Ressourcen, also ich rede jetzt nicht nur für die Schulleitung, sondern für die Kolleginnen und Kollegen, die man ja zu Beteiligten machen soll, wenn man das Ganze nach oben bringen will, und das kann eine Schulleitung sowieso nicht allein, haben da enorme Probleme damit (wird leiser)" (SL_01RSStr, Z. 76-93).

Auf die gezielte Frage nach der Anwendung von Managementstrategien sowie nach seinem Verständnis von Führung im beruflichen Kontext (vgl. 270ff.) bezieht sich der Schulleiter umgehend auf seinen Führungsstil, dessen er sich als Schulleiter bewusst sein müsse.

> „Also, mir ist es wichtig, dass ich mir um meinen Führungsstil bewusst bin, also das ist mal der Punkt eins. Also mein Führungsstil ist ein kooperativer-kommunikativer Führungsstil. Natürlich muss man in bestimmten Situationen mehr Autorität, einen autoritären Führungsstil haben als in anderen Situationen, das ist logisch. Manchmal gibt es auch kein Pardon. Aber das ist, denke

> ich ein wesentliches Merkmal, um zu wissen, ok, das ist mein Grundtypus, ja, von dem kann ich mal ausgehen“ (SL_01RSStr, Z. 278-284).

Seinen Führungsstil bezeichnet er als kooperativ-kommunikativen Führungsstil. Er betrachtet es jedoch quasi als normal und folgerichtig, diesen Stil – je nach Situation – zu verändern bzw. anzupassen und auch einmal einen autoritären Führungsstil zu fahren. Mit dem Nachsatz verleiht er diesem Umstand Nachdruck, da er offenbar manchmal „kein Pardon“ (Z. 282) zeigt, was vermuten lässt, dass er Entscheidungen mitunter auch selbst durchsetzt und als Schulleiter somit (Durchsetzungs-) Stärke zeigt. Relativierend bezieht er sich jedoch umgehend wieder auf seinen kooperativ-kommunikativen Führungsstil, den er als seinen „Grundtypus“ (Z. 284) bezeichnet. Seinen Führungsstil setzt er gezielt in Beziehung und Relation zu den Führungsstilen seines Konrektors und der Mitglieder der Steuergruppe. So hat er nach seiner Aussage den Geschäftsverteilungsplan nach diesen Personen und ihren Führungsstilen im Sinne einer Stärkenorientierung angelegt und ausgerichtet. Diese Stärkenorientierung beabsichtigt er im Zusammenhang mit der Delegation von Aufgaben und der Übertragung einer entsprechenden Verantwortung auch auf das gesamte Kollegium anzuwenden. Im Bereich der Personalentwicklung, an der er – wie bereits oben beschrieben wurde – unmittelbar das Fortbildungsmanagement und die Unterrichtsentwicklung angehängt sieht (vgl. Z. 317f.), attestiert er von seiner Seite aus Nachholbedarf.

Blickt man über den beruflichen auch in den privaten Bereich, so kommen weitere Strategien zum Tragen. So pflegt der Schulleiter mit mehreren Schulleiterkollegen aus dem Umkreis (vgl. Z. 254ff.) einen regelmäßigen Austausch. Diesen bezeichnet er selbst zwar nicht als professionelle Fachbesprechung oder Supervision. Er sieht in ihm aber weit mehr als ein belang- bzw. zielloses Treffen, da jeder ein Thema mitbringen darf, welches dann gemeinsam besprochen wird. Die soziale Komponente im Sinne eines anschließenden gemütlichen Zusammenseins findet dabei ebenfalls Erwähnung. Eine hohe Bedeutungszumessung von Planung und Umsetzung erweist sich auch im Privatbereich als wichtig (vgl. Z. 217ff.). Die Arbeitswoche erscheint gut durchorganisiert, zentrale Absprachen mit seiner Frau für die Wochenplanung sind institutionalisiert und damit Routine. Das Wochenende versucht er soweit möglich von Arbeit frei zu halten, um sich – beispielsweise am gemeinsamen Frühstückstisch – dem Familienleben widmen zu können. Der Schulleiter (vgl. Z. 224ff.) ist zudem sportlich aktiv und fährt viel Rad. Neben

der Naturerfahrung ist ihm als ehemaligem Leistungssportler ein gewisser Leistungsanspruch bei seiner sportlichen Betätigung wichtig. Einschränkend fügt er an dieser Stelle hinzu, dies sei in den vergangenen Monaten aufgrund der Schulsanierung zu kurz gekommen. Er wisse jedoch um deren zeitliche Begrenzung, wobei dann auch wiederum neue, andere Dinge anstehen würden.

- *Grenzen der Strategien*

Als Grenzen bestätigt der Schulleiter die Zeitproblematik bzw. das Vorhandensein ausreichender Zeit- bzw. weiteren Ressourcen, etwa während des Schulhausumbaus (Z. 232ff.). Das von ihm so bezeichnete Korsett der eigenständigen Schule ist mit einschränkenden Rahmenbedingungen verbunden, die eine „echte" Freiheit im Tun verhindern und zu Kompromisslösungen zwingen, etwa im Zusammenhang mit Planungen zur Unterrichtsversorgung (vgl. Z. 329ff.).

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Der Schulleiter antwortet auf die Frage nach der Grundphilosophie eingangs, „das [sei] jetzt kein ganzheitlicher Ansatz, aber es [gehe] schon in die Richtung" (Z. 463f.). Er geht von dem Ansatz aus, dass es dem System nicht guttut, wenn er selbst seine Grenzen überschreitet. Dementsprechend müsse ihm bewusst sein, wann dies der Fall ist. Die weiteren Beschreibungen verdeutlichen, dass ihm seine Erfahrungen aus dem Leistungssport dabei helfen, die eigenen Grenzen einzuschätzen und nicht zu „übertreten". Bezogen auf die Schule kann das für ihn selbst bedeuten, „[…] vielleicht, dann etwas an Geschwindigkeit rauszunehmen, nochmals innezuhalten und zu reflektieren und sich ein Feedback einzuholen" (Z. 471f.). Er beschreibt weiter: „Ahm, dann weiß ich, ok, jetzt sind wir auf einem richtigen Weg. Dann kann man vielleicht auch noch einmal nachsteuern, dann kommt man in diese Prozesse" (Z. 472ff.). Er „philosophiert" an dieser Stelle geradezu:

> „Mal kurz wieder die Ruhe, in so eine Art Nichts rein, ja. Und dann kann man sagen, ok, jetzt kann´s weitergehen oder ich brauch´ was anderes. Und man merkt das auch in Gesprächen mit Kollegen, wenn´s dann so konfrontativ wird. Man merkt, hoppala, jetzt geht gar nichts mehr weiter, dann muss man so einen Punkt finden, wo´s wieder neutral wird. Und dann wird´s ruhig, das ist so etwas wie, wie Nichts, ja. Und aus diesem Nichts, jetzt dieser Ruhe, da kann dann wieder

> im Prinzip dann wieder so was wie´n, ob das ein Gespräch ist oder eine Idee oder was auch immer, dann wieder entstehen“ (SL_01RSStr, Z. 474-481).

Dem Prozess des Innehaltens, der (auch gemeinsamen) Reflexion und gegebenenfalls auch einer gewissen Neuausrichtung misst er im Hinblick auf die Weiterarbeit bzw. das Vorwärtskommen Bedeutung bei.

- w*eitere Bemerkungen*

Der Schulleiter ist einer von insgesamt 17 Schulleiterinnen und Schulleiten, der auf die geplante obligatorische Schlussfrage[4] mit weiteren Ausführungen reagiert. Seiner Meinung nach sollte es „ähnlich wie bei Psychologen oder bei Ärzten“ (Z. 537f.) so etwas wie eine Supervisionspflicht für Schulleiterinnen und Schulleiter geben. Er führt hierzu aus: „Das muss dringend her, und zwar auf einer professionellen Ebene […]“ (Z. 539f.). Er begründet dies mit zunehmenden Anforderungen im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags. Des Weiteren sieht der Schulleiter Herausforderungen bei seiner zukünftigen Personalpolitik, im Zuge derer er Abordnungen von Lehrkräften und damit zusammenhängend „ernstere Gespräche“ (Z. 542) prognostiziert. Im Gegensatz zu seiner Person – er selbst absolvierte ein Zusatzstudium – sieht er manche Schulleitungspersonen darauf nicht vorbereitet, etwa, wenn diese „vom Lehrer zum Konrektor zum Schulleiter gekommen ist“ (Z. 545). Damit bewertet er gewissermaßen die „klassische“ berufliche Karriere ins Schulleitungsamt gegenüber seinem eigenen Werdegang im Vergleich als eher nicht ausreichend. Er schließt hier mit folgenden Gedanken: „Also da ist, denke ich, was die Ausbildung angeht, die S1- bis S5-Module sind ein erster, guter Schritt. Was ich nicht verstehen kann ist, dass man die Qualifizierung und die gezielte Suche eingestellt hat. Das ist für mich nicht nachvollziehbar, weil das die Ressource der zukünftigen Leitung im Prinzip ist“ (Z. 545ff.). Diese abschließenden Ausführungen legen die Vermutung nahe, dass der Schulleiter die derzeitige Praxis der Schulleiterqualifizierung gemessen an den Anforderungen als (noch) nicht ausreichend bewertet und in Bezug auf die gezielte Akquise von zukünftigem Führungspersonal sogar als Rückschritt verzeichnet.

---

[4] Die abschließende Frage lautete in ihrer Grundausrichtung: „Gibt es Dinge, die Sie im Zusammenhang mit der Belastungsthematik zum Abschluss des Interviews noch ansprechen möchten?“ Fünf Schulleiterinnen und Schulleiter hatten dieser Frage nichts mehr hinzuzufügen. In zwei Interviews wurde diese Frage aus Gründen des Interviewverlaufs nicht gestellt.

Vertiefende Darstellungen auf Basis der reflektierenden Interpretation

Nachfolgend werden zwei markante Passagen des Interviews herausgegriffen und reflektierend interpretiert. Der erste Interviewausschnitt bezieht sich dabei auf die Frage des Interviewers nach den Grenzen der Managementstrategien.

> „Ahm, (lacht), (-) wie soll man sagen, das ist im Prinzip, also das Bild ist, glaube ich, ganz gut (´). Ahm, als in Anführungszeichen eigenständige Schule, ja. Da haben Sie so das Korsett, wie man in der Formel Eins auch einen Wagen bauen muss. Also was dürfen Sie, was dürfen Sie nicht, was sind die Rahmenbedingungen. Wir haben einen Organisationserlass, ja, wir haben, ah, Lehrereinstellung, die ist zumindest schulbezogen auch, ermöglicht, in bestimmten Bereichen eine Freiheit zu bekommen. Aber so eine echte Freiheit ist es eben nicht, ja. […] Und da/das ist so dieses Korsett, das Regelwerk, ja. Und wie Sie dann Ihren Wagen designen oder die Schule designen, ja. Ahm, wie Sie das Personal dazu bekommen, die Schule dann zu entwickeln, und das Selbstverständnis aus einer lernenden Organisation raus, Also, dass die ja irgendwoher kommt, dass die einen aktuellen Ist-Stand hat und da ständig auch eine Fluktuation da ist, ja. Wie Sie das eben hinbekommen, dass das Kollegium daraus lernt. Und ich denke, dann weiß man, ok, wir haben gewisse Freiheiten, um deren muss man wissen. Und dann gibt es eben auch diese Grenzen, und die müssen Sie auch aushalten“ (SL_01RSStr, Z. 329-359).

Gezielt gefragt nach den Grenzen, bezeichnet der Schulleiter die „eigenständige Schule“ zunächst in einem für ihn passenden Bild als Korsett, obwohl er diese an anderer Stelle im Interview grundsätzlich als vernünftige Neuerung mit vielen Chancen und Möglichkeiten für die Kollegien ansieht (vgl. Z. 67ff.). Dabei erscheint zunächst wichtig, dass der Schulleiter die eigenständige Schule deutlich in Anführungszeichen setzt und im Grund genau als das Gegenteil bezeichnet, was sie im besten Sinne nämlich nicht sein sollte: ein Korsett. Gemäß den beiden Bedeutungen dürfte er den Begriff eher als Einengung im negativen Sinne denn als Stütze im Positiven verstanden wissen. Dieses Bild stellt er sodann mit der Welt der Formel Eins in einen technischen Kontext: Er vergleicht die eigenständige Schule mit dem Korsett bzw. den Vorgaben für den Bau eines Formel Eins-Rennwagens und mit den damit zusammenhängenden Möglichkeiten („was dürfen Sie“) und Grenzen („was dürfen Sie nicht“). Ob die Einzelschule dabei – wie ein Formel-Eins-Rennwagen – darauf ausgerichtet sein soll, „Höchstgeschwindigkeiten“ zu erzielen, greift er hier indes nicht auf. Dieses durch Rahmenbedingungen „vorgezeichnete“ Korsett konkretisiert er für seinen Teil mithilfe schulischer Beispiele: Er führt den Organisationserlass auf und nennt die Lehrereinstellung als weiteres Beispiel, der er wenigstens schulbezogen – und wohl aus seiner eigenen Perspektive als Schulleiter betrachtet – einen gewissen Grad an Freiheit beimisst. Diesen Begriff der Freiheit relativiert er jedoch

umgehend, indem er sich dahingehend äußert, dass es eine echte Freiheit eben nicht sei. Dies weist darauf hin, dass auch bei dieser relativen Freiheit der schulbezogenen Personalauswahl dem Handeln des Schulleiters doch deutliche Grenzen gesetzt sind. Diese Umstände mit den Rahmenbedingungen, die er an dieser Stelle mit nur wenigen Beispielen skizziert, setzt er also mit dem Korsett bzw. dem Regelwerk gleich. In seinen weiteren Ausführungen beschreibt der Schulleiter, dass es darum gehe, den Wagen zu designen bzw. die Schule zu designen, und er konkretisiert dies mit den Themenfeldern Motivation des Personals für Schulentwicklung aus dem Grundverständnis einer lernenden Organisation heraus. Er betont hier den Prozesscharakter und erwähnt auch die wohl als obligatorisch anzusehenden Veränderungen innerhalb des Personals durch Fluktuation, die entsprechend zu berücksichtigen ist. Innerhalb dieses Gesamtkontextes müsse man, so der Schulleiter, um der Freiheiten als Schulleiter wissen, die Grenzen aber auch aushalten. Im Rahmen dessen sieht er sich offensichtlich selbst als Designer seiner Schule und damit trotz des vorgegebenen Korsetts und den auszuhaltenden Grenzen dennoch in einer aktiven und vor allem gestalterischen, kreativen Rolle. In dem Zusammenhang und um diese Rolle zu unterstreichen, soll noch einmal auf das weiter oben aufgeführte Beispiel verwiesen werden: Der Schulleiter geht kreativ mit den ihm zur Verfügung stehenden Anrechnungsstunden (AE-Stunden) um, indem er einen „Pott“ an Stunden kreiert, den er als Anerkennung und/oder Motivation für die Arbeit und Leistung engagierter Lehrkräfte einzusetzen gedenkt. Um auf Dilemmata zu reagieren und um Freiräume für das Designen seiner Schule zu generieren, weitet oder „beult“ er das „Korsett“ an einigen gezielt Stellen aus, und schafft also Raum und Möglichkeiten, wo – gemessen an den Vorgaben – eigentlich keine sind.

Das zweite Beispiel thematisiert die Frage nach der These der „Person-Kontext-Passung“, welche die Befragten im Interview belegen bzw. widerlegen oder kommentieren sollten.

> „[…] Und das heißt, ich muss mir vorher Gedanken machen, ob das Leitbild dieser Schule zu mir passt, ja, um dann eben entsprechend diese Passung eben zu haben. Also ich bin ja auch bewusst hierher gekommen, ja. Und ich mache meinen Job hier auch bewusst, ja. […] /ich wurde mal gefragt, ja, jetzt kommen Sie hierher an die Schule. Ah, was machen Sie, wenn das dann schulentwicklungstechnisch eben sich weiterentwickelt zu etwas anderem. Da hab´ ich damals gesagt, ich bin im Moment Schulleiter einer Realschule oder möchte Schulleiter einer Realschule werden. Wenn´s der Standort braucht und es die Kinder brauchen und es das Drumrum braucht, dann

> kann ich auch eine andere Schule leiten. […] Es ist genau dasselbe, und da muss man immer wieder reflektieren, ob man, auch in das System passt oder die Kollegen nicht eine andere Richtung vorhaben als der Schulleiter. Und, ahm, früher hat man/oder es gibt bestimmt diese Helden in der Führung, sage ich jetzt mal an Schulleitern, die so eine gewisse Vorstellung ihrer Schule haben und auch der Identifikationsgrad sehr, sehr hoch ist, und dann aber vergessen, die Kollegen dorthin mitzunehmen. Also, die sind unglaubliche Visionäre, sie kriegen es aber nicht hin. Und wenn man sich aber einbetten lässt in den Kontext, in die Arbeit und (.)/das Ganze dann eben stimmig ist. Dann glaube ich ist die Zukunftsperspektive auch die, die passen kann, also so, dass Sie da eine Passung kriegen. Wenn Sie das nicht hinkriegen, dann werden Sie zerrissen. Also dann zerreißt Sie das Leitbild, mit dem Sie nicht leben können. Sie haben vielleicht einen anderen Führungsanspruch. [...]“ (SL_01RSStr, Z. 401-422).

Der Interviewausschnitt verdeutlicht zunächst die bewusste (Aus-) Wahl der Schule durch den Schulleiter bzw. dessen bewusste Bewerbung auf die schulspezifische Schulleiterstelle. Der Schulleiter beschreibt sodann, wie man diese Passung erreichen kann bzw. wie man verhindert, dass eine ursprünglich vorhandene Passung sich ändert und Positionen auseinanderdriften: Indem man sich einbetten lässt in den Kontext und immer wieder reflektiert, ob man selbst in das System passt. Dieser Beschreibung voran stellt er kurze Ausführungen, in der er auf die von ihm so betitelten Helden der Führung eingeht, die er als „unglaubliche Visionäre“ (Z. 417) bezeichnet und denen er einen sehr hohen Identifikationsgrad mit ihrer eigenen Schule attestiert. Dies allerdings, ohne ihr Kollegium mitzunehmen, und aus diesem Grund letztlich erfolglos. In diesem Falle bleibt diesen Schulleiterinnen und Schulleitern die Passung also verwehrt. Dieses Sich-Einbetten-Lassen in den Kontext jedoch, als Schulleiter also selbst ‚mittendrin‘ zu sein, und von dem ‚Drumherum‘ eigene Entscheidungen und Strategieausrichtungen abhängig zu machen und somit flexibel zu agieren, nicht ‚dagegen‘ zu arbeiten bzw. zu agieren, wird somit zum Ausgangspunkt einer erfolgreicher Passung. Dies ist für den Schulleiter ein gangbarer und Erfolg versprechender Weg, auch wenn er diese Passung – und damit verweist er indirekt wieder auf seine schulische Situation mit dem komplexen, von ihm als Einzelperson nicht steuerbaren Schulentwicklungsprozess – zum jetzigen Zeitpunkt noch als „Zukunftsperspektive“ (Z. 419) bezeichnet. Mögliche Auswirkungen bzw. Folgen, sollte eine Passung nicht eintreten, erwähnt er ebenfalls: Das Leitbild zerreißt den Schulleiter (wobei diese Formulierung – verglichen mit den insgesamt überaus sachlichen Ausführungen des Schulleiters über das gesamte Interview hinweg – durchaus etwas übertrieben anmutet,), oder der Führungsanspruch des Schulleiters passt in der Folge nicht zur schulischen Realität.

Orientierungsrahmen

Versucht man die grundlegenden Orientierungen, die das Denken und Handeln des Schulleiters prägen, zu identifizieren, so ergeben sich zunächst zwei Hauptaspekte. Durch eine entsprechende gewissenhafte Planung und Vorbereitung z. B. von Sitzungen strebt er Handlungssicherheit an. Vorbereitung und Planung gehören somit zur Grundeinstellung in seiner Arbeitsweise. Priorisierung und ein den Aufgaben bzw. Gesprächsanlässen angemessenes Zeitbudget sind ihm wichtig. Aus dieser Grundeinstellung und einer situationsangemessenen Notwendigkeit heraus resultiert ganz offensichtlich auch die gute Organisation im privaten Bereich.

Dem Schulleiter ist es ungeachtet der Ressourcenproblematik des Weiteren ein großes Anliegen, die Stakeholder an (Entwicklungs-) Prozessen im Zuge seines grundsätzlich partizipativen (von ihm selbst als kooperativ-kommunikativen titulierten) Führungsstils an der Schule zu beteiligen und Anreize für die verantwortungsvolle Mitarbeit von Lehrkräften bei Schulentwicklungsprozessen zu schaffen. Austausch und (Selbst-) Reflexion sind ihm wichtig und werden regelmäßig auf verschiedenen Ebenen praktiziert, etwa mit seinem Stellvertreter, innerhalb des Schulleitungsteams oder mit Schulleiterkollegen. Der Schulleiter versucht, die (auch von ihm so bezeichneten) Dilemmata kreativ anzugehen, indem er sich beispielsweise nicht davor scheut, Umverteilungsmaßnahmen von Ressourcen innerhalb des Kollegiums – etwa von Anrechnungsstunden für Fachschaftsarbeit – anzugehen, und diese für verantwortungsvolle Steuerungs- und Schulentwicklungsarbeit einzusetzen. Er fasst sich eindeutig als Gestalter seiner Schule auf. Diesbezüglich sieht er sich jedoch am Ende seiner Möglichkeiten, wenn es beispielsweise um komplexe Schulentwicklungsvorhaben innerhalb des Schulzentrums geht, da diese komplexen Prozesse durch eine Einzelperson nicht steuerbar sind. Hier versagt die von ihm für so wichtig erachtete Planung bzw. Vorbereitung, die er, etwa durch genaue Vorbereitung und (Termin-) Absprachen sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich praktiziert und von der er sich Handlungssicherheit verspricht.

Durch sein Amt bzw. seine Rolle als Schulleiter sieht er sich nicht isoliert, er bestätigt vielmehr sein gutes Verhältnis zum Kollegium. Dieses stellt für ihn eine wichtige soziale Ressource und eine Unterstützung dar, auch für seine Arbeit als Schulleiter. Hinzu

kommt die Beteiligung und Unterstützung in Form des Schulleitungsteams mit seinen (aus-) gewählten und für ihn wichtigen Arbeits- und Ansprechpartnern. Der Konrektor ist für ihn dabei die wahrscheinlich wichtigste Bezugs- und Vertrauensperson innerhalb der Schule. Als ehemaliger Leistungssportler kennt der Schulleiter die Grenzen seiner persönlichen Ressourcen und reizt diese in physischer bzw. psychischer Hinsicht bewusst nicht aus.

Auch der Umstand, dass der Schulleiter zwar emotionale Belastungen nicht unerwähnt lässt, jedoch von keinerlei negativen Beanspruchungsfolgen zu berichten weiß, unterstützt diese Beschreibungen. Gleichwohl zeigt er sich als „Lernender“ bzw. „Entdeckender“, so sieht er beispielsweise sein Personalmanagement noch im Entwicklungsstadium. Er verfügt über eine ganze Palette an Strategien im Umgang mit Belastungen, die es ihm ganz offensichtlich ermöglichen, die anspruchsvollen Herausforderungen im Zuge seiner beruflichen Situation und seines Privatlebens auszutarieren und gut zu meistern. Seine professionelle Grundhaltung und Einstellung ermöglichen es ihm, mit den Belastungen adäquat umzugehen. Angesichts der aktuellen Hauptbelastungen an seiner Schule, dem großangelegten Schulentwicklungsprozess und der laufenden Generalsanierung des Schulgebäudes, scheint er folgerichtig zwar sehr gefordert, jedoch keineswegs überfordert. Es existiert keine Interviewpassage, die einen echten „Praxisschock“ vermuten lässt. Dessen Eintreten wäre angesichts der kurzen Erfahrung des Schulleiters im Schulleitungsamt und der bestehenden aktuellen Herausforderungen nicht völlig überraschend gewesen. Jedoch kann er auf berufliche Erfahrungen aus dem Unternehmensbereich und seinem Amt als Konrektor zurückgreifen. Eine gründliche (Vor-) Planung, regelmäßiger Austausch bzw. Feedback und Reflexion (ggf. Neujustierung) in unterschiedlichen Kontexten oder der gezielte Aufbau eines umfangreichen Personalmanagementsystems als längerfristiges Vorhaben und einschließlich Steuergruppe gehören im beruflichen Bereich zu zentralen Strategien des Schulleiters. Sie könnten mit dazu beigetragen haben, eben jenen Praxisschock zu verhindern. Er sieht sich in die Arbeit an seiner Schule „eingebettet“, was z. B. Schulentwicklungsvorhaben für ihn besser „handhabbar“ werden lässt bzw. dadurch leichter zu steuern sind. Darüber hinaus ergibt sich hieraus eine Art Schutzfunktion, da Isolation im beruflichen Kontext entgegengewirkt

wird. Der Austausch mit Schulleiterkollegen ergänzt dies in positiver Hinsicht und gewährleitet zudem fachliches Feedback von und mit Peers.

Resümee

Der Schulleiter verkörpert vieles von dem, was man sich unter einem „modernen Schulleiter“ bzw. einem „modernen Schulmanagement“ vorstellen könnte: Er sieht sich als Gestalter („Designer“) seiner Schule und praktiziert einen vom Grundtypus her kooperativ-kommunikativen Führungsstil, der auf Partizipation ausgelegt ist und den er situationsangemessen zu variieren weiß. Der Schulleiter zeigt sich sehr engagiert und in positivem Sinne selbstbewusst. Man könnte ihm durchaus auch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zuschreiben, gepaart mit einem einen hohen Realitätssinn, was Möglichkeiten und Grenzen seiner Arbeit anbelangt. Selbstmanagement und Selbstführung gehören für ihn zum Programm und gelingen ihm.

Der Schulleiter scheint somit in der Gesamtsicht sehr gut aufgestellt, was den Umgang sowohl mit beruflich bedingten als auch mit privaten Belastungen anbelangt. Die Wahrung eines funktionierenden Familien- und Privatlebens scheint dem Schulleiter ebenfalls sehr wichtig und überdies sehr gut organisiert. Die Organisation berücksichtigt Entlastungsphasen für beide Eltern, was aufgrund der beruflichen Tätigkeit seiner Frau, die sich ebenfalls in einer Führungsposition befindet, auch absolut nachvollziehbar und geradezu notwendig erscheint. Er profitiert des Weiteren seiner eigenen Auffassung nach zudem von seinem berufsspezifischen Zusatzstudium. Seiner ursprünglich als Leistungssport ausgeübten Sportart bleibt der Schulleiter weiterhin treu, für ihn stellt dies einen weiteren essenziellen Ausgleich zum Beruf dar.

Zusammenfassendes Datenblatt

Die Übersicht über die wichtigsten Fundstellen (Datenblatt) im Sinne eines tabellarischen fact sheets bildet den Abschluss eines jeden Fallportraits (vgl. Kapitel 9.3; Tabelle 37 für das Fallportrait 1).

Tabelle 37: Fundstellen (fact sheet) Interview_01SLRSStr

Interview_01SLRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-positiv (vgl. z. B. Z. 67ff.), kritisch-konstruktiv (vgl. z. B. Z. 71ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-zwischen 50 und 60 Stunden (vgl. Z. 505) -große Bandbreite – 35 bis 70 Stunden (vgl. Z. 503ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-zwölf Stunden/Woche (vgl. Z. 528ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Ressourcenproblematik als Dilemma (vgl. z. B. Z .71ff.; Z. 78ff.; 107; Z. 151ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-emotionale Belastungen (vgl. z. B. Z. 113) -Steuerungsproblematik im Zuge regionaler Schulentwicklungsplanung (vgl. Z. 127ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-Folgebelastungen im Falle einer übereilten Entscheidungsfindung eines übereilten Problemlösungsversuchs (vgl. z. B. Z. 165ff.)
„Klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die wichtigsten Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -gezieltes „Abschalten“ (vgl. z. B. Z. 224ff.) *9 Punkte:* -Selbstreflexion (vgl. z. B. Z. 449ff.; vgl. Z. 470ff.) -Feedback einholen (vgl. z. B. Z. 452ff.; vgl. Z. 472ff.) *8 Punkte:* -sehr gute Vorbereitung bzgl. Aufgaben (vgl. z. B. Z. 202ff.) *7 Punkte:* -sehr gute Terminierung (vgl. z. B. Z. 217ff.) *Des Weiteren Interview:* -bewusst ruhige Orte aufsuchen, z. B. für (Unterrichts-) Vorbereitung (vgl. Z. 202ff.) -verschiedene Lösungsstrategien anbieten oder Alternativen aufzeigen (vgl. Z. 211ff.) -private Abläufe mit Ehefrau planen und organisieren, für gegenseitige Entlastungsphasen sorgen (vgl. Z. 217ff.) -viel Rad fahren als Entspannung (vgl. Z. 224ff.) -Vertrauen haben, z. B. gegenüber Konrektor oder Lehrkräften (vgl. Z. 243ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-fehlende Ressourcen, Zeit- und Ressourcenproblematik (vgl. Z. 232ff.)
Managementstrategien?	
• die wichtigsten Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Geschäfts-, Arbeitsverteilung (vgl. z. B. Z. 287ff.) -Jour fixe (Sekretärin, Konrektor, Schulsozialarbeit) -Organisationsstrukturen schaffen (Zuständigkeiten)

	(vgl. z. B. Z. 290ff.) *9 Punkte:* -Führungsstile reflektieren (vgl. z. B. Z. 278ff.) -gezieltes Einsetzen der „Stile“ (vgl. z. B. Z.280ff.) *8 Punkte:* -entsprechende Methoden einsetzen – Meilensteinplanungen, Priorisierungen etc. (vgl. z. B. Z. 12ff.) *7 Punkte:* -Prävention, Vorhersagbarkeit?! Einschätzungen vornehmen (vgl. z. B. Z. 211ff.) *Des Weiteren Interview:* -transparent in der Kommunikation, z. B. gegenüber Gesprächspartner bei Terminverschiebung, und Anbieten von Terminalternativen (vgl. Z. 15ff.) -sich seines eigenen Führungsstils bewusst sein, kooperativ-kommunikativer Führungsstil als Grundtypus (vgl. Z. 278ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-s.o. (Zeitfaktor) (vgl. Z. 232ff.) -eigenständige Schule als Korsett mit entsprechenden Rahmenbedingungen – keine „echte“ Freiheit (vgl. Z. 329ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-bewusste eigene (Aus-) Wahl der Schule im Vorfeld, etwa durch gezielte Auseinandersetzung mit dem Leitbild (vgl. Z. 401ff.)
• Führungsverständnis?	-kooperativ-kommunikativer Führungsstil als Grundtypus und situative Anpassung des Führungsstils (vgl. Z. 278ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-eigene Grenzen kennen und diese nicht überschreiten, um negativen Auswirkungen auf das System (Schule) vorzubeugen (vgl. Z. 463ff.)
• Sonstiges?	-Supervisionspflicht für Schulleiter auf professioneller Ebene (vgl. Z. 537ff.) -Verbesserung der Vorbereitung/Ausbildung für Schulleiter (vgl. Z. 543ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.2 Interview 02SLGymStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der Schulleiter des zweiten Fallportraits leitet ein Gymnasium in einer Großen Kreisstadt, in der es noch ein weiteres allgemeinbildendes Gymnasium (siehe Fallportrait 3) gibt. Als Schulleiter kann er auf eine langjährige Erfahrung zurückblicken. Auch er hat einen Zweitberuf erlernt, und unternehmerisches Handeln ist ihm durch seine privatwirtschaftlichen Aktivitäten nicht fremd (vgl. Z. 196ff.). Seine Jahresarbeitszeitstunden, über die er Buch führt, gibt er mit etwa 2500 an (vgl. Z. 103f.). Diese entsprechen etwa

54 Arbeitsstunden in der Woche. Seine rechnerische Unterrichtsverpflichtung beträgt vier Wochenstunden.

Tabelle 38: Merkmale von Schule und Schulleiter 2

Interviewbezeichnung: 02SLGymStr	
▪ Alter:	51-60 Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	21-30 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Gymnasium
▪ Größe des Kollegiums:	81-90
▪ Schülerschaft:	900-999

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Ausgehend von seinem persönlichen Verständnis des Belastungsbegriffes, Arbeit per se sei nicht gleichzusetzen mit Belastung und müsse vielmehr im Kontext zusätzlicher Aufgaben gesehen werden (vgl. Z. 18ff.), konkretisiert dieser Schulleiter die Belastungen, welche für ihn spürbar zugenommen haben (vgl. 34ff.). Hierzu zählt er durch die Zunahme an Teilzeitkräften eine größere Zahl an Lehrerinnen und Lehrer im Kollegium (vgl. Z. 34ff.), eine intensivere Elternarbeit (vgl. Z. 37ff.) sowie ganz allgemein die Aufgabenerweiterung für die Institution Schule und für ihn als Schulleiter (vgl. Z. 44ff.), etwa im Bereich des Personalmanagements (vgl. Z. 55ff.). In diesem Zusammenhang wird es „immer schwieriger, […] einfach die objektiv gewachsene Zahl von Aufgaben und die konstant gebliebene Arbeitszeit in Konsens zu bringen“ (Z. 80ff.). Schließlich stellt er eine Zunahme an repräsentativen Aufgaben fest, beispielsweise im Rahmen des gesellschaftlichen Lebens der Stadt und weiteren Aufgaben – bis hin zur Führung ehemaliger Abiturjahrgänge durch das Schulhaus (vgl. Z. 83ff.). Dabei geht er auch auf die Zahl an Bewerberinnen und Bewerbern auf Schulleiterstellen ein und stellt die im Vergleich zu den mittleren Schulen allerdings insgesamt noch als besser einzuschätzende Situation der Gymnasien dar:

> „Und das ist auf Dauer so abschreckend, dass wir kaum noch Nachwuchs haben. Wenn Sie in die Kultus und Unterricht schauen, werden Sie sehen, die Zahl der Stellen, die erneut ausgeschrieben werden, steigt. Sie steigt, weil es keine Bewerber gibt. Wenn ich meine Leute hier ankucke, wo

> ich durchaus geeignete hab´ für Schulleitung, die sagen halt (macht ein Geräusch), ja, Lacher. Und damit, um zum Schluss zu kommen, das eigentlich vor zwanzig Jahren, fünfundzwanzig Jahren relativ ausgewogene Verhältnis von Aufgaben auf der einen und […] zeitlicher Dotierung auf der anderen Seite hat sich zunehmend verschoben. Die Aufgaben haben zugenommen, aber wir haben keinerlei Möglichkeiten oder nur ganz geringe Möglichkeiten bekommen, diese Aufgaben zeitmäßig zu delegieren, abzufangen. Und da klagen die Gymnasien ja noch auf hohem Niveau, ich hab´ ja noch Abteilungsleiter und Stellvertreter. Wenn ich an die mittleren Schulen gehe, sieht das vollkommen anders aus“ (SL_02GymStr, Z. 104-117).

Der Schulgesetzänderung im Zusammenhang mit der Aufwertung der Schulleitungsrolle misst er dabei eine denkbar geringe Wirkung bei, da sich seiner Meinung nach bis auf den Gesetzestext nichts geändert habe:

> „Man hat, und das ist ja der größte Schritt, und da muss ich sagen, ja klar, einen Schritt gemacht, der kostet ja auch nichts, man hat Schulgesetz geändert. Früher hieß es, der Schulleiter ist Lehrer mit Verwaltungsaufgaben, mittlerweile ist es geswitcht. Er ist Schulleiter mit Unterrichtsdeputat. Das hat man als gigantische Innovation gefeiert. Ist auch eine dolle Nummer, hatte sonst nur keine Auswirkung. Und diese Innovation hat ja kein Geld gekostet“ (SL_02GymStr, Z. 117-123).

- *die größten Belastungen*

Den Verlauf eines Schuljahres im Sinne der Schuljahresrhythmik bezeichnet der Schulleiter als „Hochplateau, mit ab und zu noch einem Hügel obendrauf“ (Z. 171). Daraus resultieren lange Arbeitszeiten für ihn als Schulleiter („Ich gehe morgens um sieben aus dem Haus und komme abends um sieben zurück“, Z.171f.). Emotionale Belastungen zählt er nicht zu seinen höchsten Belastungen, denn er stellt fest:

> „Emotional, jaa Gott, wer auf den Posten kommt und da nicht, was Emotionales angeht, belastungsresistent ist, hält das eh´ keine fünfzehn Jahre aus. Weil wenn Dinge bei Ihnen, bei mir hier auf den Tisch kommen, sind sie in den seltensten Fällen erfreulich. Sie sind in der Regel unerfreulich. Da brauchen Sie schon eine relativ starke emotionale Distanz“ (SL_02GymStr, Z. 173-177).

Die größten Belastungen sieht er hingegen in der Machtlosigkeit seiner Person in vielen Dingen, die er als (Schulleitungs-) Person nicht beeinflussen kann:

> „Was ist das besonders Belastende war ja Ihre Frage? […] Das, was das Belaststendste ist, dass Dinge mit einem passieren, die man nicht beeinflussen kann, und dass Dinge mit einem passieren, die man für völlig falsch hält (´), (,) und die trotzdem passieren. Dass man (,) in vielen Bereichen machtlos ist, völlig machtlos“ (SL_02GymStr, Z. 172-180).

Diese Dinge macht er an kleineren Reparaturen, die er nicht ohne Aufwand und entsprechend damit verbundener Bürokratie selbst erledigen kann bzw. darf („Ich habe aber keinen Etat, aus dem ich das bezahlen kann.“, Z. 191), an den geringen Möglichkeiten

seines Personalmanagements („Jeder vernünftige Betrieb kann sein Personal selber einstellen, ich krieg´ die über Liste zugewiesen.“, Z. 193f.) oder im weiteren Verlauf des Interviews an Grenzen im Umgang mit dem Jugendamt fest („[…] sehen das Kind, und jeder Ritz ist ja ein Schrei nach Aufmerksamkeit und Hilfe, und Sie rennen beim Jugendamt vor die Wand“, Z. 277f.).

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

Der Schulleiter sieht „zurzeit [ganz massiv] eine schulische Entwicklung zu Lasten des Gymnasiums“ (Z. 306f.), durch die er eine konkrete Benachteiligung seiner Schulart wahrnimmt. Als Beispiele führt er eine Benachteiligung gegenüber der benachbarten Gemeinschaftsschule oder nachvollziehbare politische Entscheidungen, etwa bei Anträgen zu G9 und im Zusammenhang mit regionaler Schulentwicklung, an (vgl. Z. 308ff.; Z. 341ff.). Dies addiere „sich hoch seit drei Jahren in eine durchaus Frustrationskaskade, die auch durchaus belastend auch im negativen Sinne wirkt“ (Z. 312ff.).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Als klassische Strategien führt er Strategien auf, denen er teilweise gleichzeitig positive Wirkung wie negative Folgen zuschreibt, vor allem gesundheitlicher Natur. So gehört für ihn eine genussvolle Ernährung („Meine Frau […] weiß auch, wie man kocht.“, Z. 398) und Selbstbelohnung mittels Süßigkeiten („[…] wenn ich sage, jetzt brauche ich Nervennahrung, dann ist das diese Belohnung mit Weingummi.“, Z. 400f.) genauso dazu wie die Familie („Was für mich wichtig ist, ist Familie.“, Z. 402) und die Wahrung der familiären Privatsphäre, etwa beim Abendessen („Wenn beim Abendessen das Telefon klingelt, bin ich völlig humorlos.“, Z. 405f.). Des Weiteren wählte der Schulleiter seinen Wohnort bewusst mit einer gewissen Entfernung zum Schulort („So dass ich also, wenn ich abends auf der Terrasse sitze, ich bin wirklich der Privatmann.“, Z. 410f.). Der Weg vom Arbeits- zum Wohnort und damit der Übergang vom Arbeits- in den Privatmodus ist dabei ritualisiert („Und für mich ist es immer, wenn ich über die […] fahre, hinten Richtung […], mache ich den Knoten auf, weil ich sage: ‚Und jetzt, (.) bin ich da privat.‘“, Z. 416ff.). Des Weiteren gehören Auszeiten und Reisen (um nicht erreichbar zu sein) sowie sportliche Bestätigung wie Wandern zu seinen weiteren Strategien (vgl. Z. 432ff.). Insgesamt sieht

er die Schaffung von Routinen und auf einen längeren Zeitraum hin angelegtes Agieren („[…] ich bin ein langfristiger Arbeiter“, Z. 448f.) zusammenfassend als Strategien an, „damit [er] agieren [kann] und nicht reagieren muss“ (Z. 451).

An Managementstrategien benennt der Schulleiter eine klare Aufbauorganisation seiner Schule „mit ganz klaren Hierarchieaufgaben, ganz klaren Aufgabenfeldern“ (Z. 471f.). Sein Team, das sich aus seinem Stellvertreter und vier Abteilungsleiterinnen und -leitern zusammensetzt, sieht er „einen Personalentwicklungsprozess durchlaufen […], mit unterschiedlichen Stufen […]“ (Z. 474f.). Hierzu führt er weiter aus:

> „[…] und sich damit sehr genau vorbereiten konnten und auch sich prüfen konnten, ob sie auf die Funktion, auf der sie jetzt sind, wollen. Ob sie das hier wollen, ob sie das bei mir wollen. So dass ich also sagen muss, ich habe also ein sehr gut funktionierendes Team, wo man sich untereinander drauf verlassen kann. Und auch durchaus Leute, die alle Führungskompetenzen haben. Alle[s] Leute mit einer Geschichte außerhalb der Schule. Also so die klassischen Leute, Schule, Uni, Schule, habe ich hier nicht in der Führung. Wir haben eine Struktur, die das Kollegium mit einbindet. Allerdings nicht in einer Ebene, dass ich basisdemokratisch alles von unten her entwickele, […] sondern dass es schon eine Zielkaskadierung gibt, die von hier vorne ausgeht. So dass ich also probiere, mir wirklich ein Führungsinstrument zu schaffen, bei dem Vieles ineinandergreift“, (SL_02GymStr, Z. 475-488).

Diese Struktur erlaubt es dem Schulleiter, „relativ schnell zu agieren mit wenig Reibungsverlusten“ (Z. 496f.), und zwar „[u]m den Preis, dass eben nicht alles basisdemokratisch, episch breit diskutiert wird“ (Z. 497f.). Der Schulleiter versucht so „zu delegieren auf der einen Seite und eine eigentlich transparente und in sich schlüssige Struktur zu schaffen“ (Z. 508f.), wozu beispielsweise der Geschäftsverteilungsplan dienen soll (vgl. Z. 510ff.). Die Standardisierung auch kleiner Prozesse spart Zeit (vgl. Z. 514ff.). Regelmäßige Treffen in der Leitungsrunde, mindestens eine Klausur im Jahr, in der Jahresziele definiert werden, unterstützen die Schulentwicklung als einen im Verständnis des Schulleiters stetigen, also kontinuierlichen Prozess, der durch kurz-, mittel- und langfristige Ziele gebzw. unterstützt wird (vgl. Z. 522ff.). Auch hier betont der Schulleiter nochmals den Aspekt der Langfristigkeit in seinem Managementdenken und macht dies am Beispiel des Schulprofils fest:

> „Ich versuche, Management dadurch handhabbar zu machen, dass ich Prozesse (,) langfristig definiere, und damit für die Mitarbeiter kalkulierbare Schritte hinbringe. Denn wenn ich mein System dazu bringe, dass es regelmäßig läuft, das ist viel einfacher als dieses Hurry up and wait. Beispiel, wir haben […] ein Schulprofil definiert. Wir haben jetzt […] [d]as Ende eines fünfzehnjährigen Prozesses, der im Prinzip auch mit Personal einhergeht. Also ein wichtiges Element für

> mich ist die Langfristigkeit und die Kalkulierbarkeit und meinem unterstellten Bereich dieses Gefühl der Macht- und Sinnlosigkeit zu ersparen, das man an diesem Schreibtisch hat“ (SL_02GymStr, Z. 533-536).

Unnötige Arbeiten will er von seinem Kollegium fernhalten, um ihm Raum für seine Kernarbeit, den Unterricht, zu schaffen (vgl. Z. 545ff.). Instrumente wie die Balanced Scorecard oder den kontinuierlichen Verbesserungsprozess hält er im Hinblick auf die Größe seiner Organisation als wenig greifbar (vgl. zum Folgenden Z. 551ff.). Er setzt auf pragmatische Lösungen und ist bestrebt, seinem Personal im Rahmen jeweiliger Aufgabenbereiche echte Entscheidungskompetenz zu geben. Sich selbst sieht er in einer unterstützenden Funktion, um notwendige Ressourcen zur Verfügung zu stellen oder Prozesse und Strukturen in Gang zu bringen bzw. zu etablieren.

- *Grenzen der Strategien*

Die beschriebene Ritualisierung des Nachhausewegs stößt an ihre Grenzen. Der Schulleiter sieht hier Selbstoptimierungspotenzial („[…] die Strategie ist gut, aber hat noch Raum für Verbesserung. Also ich schaffe es immer noch nicht, obwohl ich das jetzt schon fünfzehn Jahre mache, total abzuschalten.“, Z. 425ff.). Er führt weiter aus:

> „Ich weiß aber nicht, ob man bei einem Job, der sich maßgeblich im Umgang mit Menschen definiert, und wo der Ertrag nur begrenzt messbar ist, also die eigene Selbstzufriedenheitsreflexion, (---) sich nicht in Umsatzzahlen oder so etwas festmachen lässt. Ob es dann wirklich so ist, dass man da diese große Distanz immer so hinbringen kann zum Job“ (SL_02GymStr, Z. 427-432).

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Schulleiter die Grenzen also auch im Wesen seiner Arbeit sieht, nämlich dem Umgang mit Menschen und damit zusammenhängend mit einer begrenzten Messbarkeit ihres Gelingens bzw. Erfolgs begründet. Hinsichtlich seiner sportlichen Bestätigungen, Ess- und Rauchgewohnheiten konstatiert der Schulleiter, wie oben bereits angedeutet, negative Folgen:

> „An Sport arbeite ich noch, meine Frau wäre um diese Frage, die Sie mir gestellt haben, sehr froh. Allein dafür würde sie Sie loben, denn Ausgleichstrategien brauche ich. Ich muss mich mehr bewegen. Wir sind jetzt am Wochenende gewandert. Bei mir scheitert´s A an der Zeit, B am inneren Schweinehund. Wobei die Zeit, große Manager bringen das auch hin. Die laufen halt morgens um halb sechs. Morgens um halb sechs bin ich wandelnde Umweltverschmutzung. Das ist nicht gut. Ich muss da an mir arbeiten, sage ich ganz offen, weil wenn ich so noch weitermache, auch mit dem Gewicht, was zugenommen hat. […] Frustfraß ein Stück weit, ja, und dazu eben auch dieses Essen in den Pausen. (--) Ähm, was da also nicht/nicht, ähm, gut ist“ (SL_02GymStr, Z. 427-432).

Hinsichtlich der Grenzen der Managementstrategien führt der Schulleiter zunächst auf, die Lehrer seien „einfach kräftemäßig an einer Grenze“ (Z. 596f.). Auch hier sieht der Schulleiter ein Missverhältnis zwischen den Aufgaben, auch der Lehrer, und den Ressourcen. In dem Zusammenhang geht er insbesondere auf die Grenzen der operativ eigenständigen Schule ein, die er selbst jedoch gerne umfänglich realisiert sehen würde (vgl. Z. 696ff.):

> „Ich habe [nicht nur] immer mehr Schüler, um die ich mich ganz anders kümmern muss als bisher, sondern auch im Bereich der operativ eigenständigen Schule oder der eher selbstständigen Schule, wobei da eiert ja Stuttgart auch rum. Wir sind immer so lange operativ eigenständig, so lange wir in die richtige Richtung gehen nach Meinung derer da. Und Gnade Gott, wir gehen Millimeter daneben, dann klingelt´s Telefon und dann ist nichts mehr mit operativ eigenständiger Schule, dann greifen die mir von ganz oben bis in die Deputatsstunde des einzelnen Lehrers rein“ (SL_02GymStr, Z. 603-609).

Zudem erschweren seiner Ansicht nach verschiedenste weitere bürokratische Hürden bzw. Aufwendungen, etwa bei notwendigen kleineren Reparaturarbeiten, realiter schnelles Agieren von seiner Seite als Schulleiter aus (vgl. Z. 663ff.).

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Der Schulleiter sieht sich, in der Hierarchie seiner Schule an erster Stelle stehend, als oberster Diener seiner Schule, was er auch kurz erläutert (vgl. Z. 864f.):

> „Ich muss also zuerst mal sehen, und das ist ein ganz wichtiges Element für meine eigene Zufriedenheit, dass ich das in den Griff kriege und abarbeite, was dieses System braucht, damit es funktionieren kann“ (SL_02GymStr, Z. 865-867).

„Lerne leiden, ohne zu klagen.“ (Z. 869f.) und „Lerne also, dich auch an kleinen Dingen zu erfreuen […]“ (Z. 882f.) gehören zu seinem weiteren Maximen. Auch hier geht er auf den Faktor Zeit ein, und er vergleicht die Schule mit einem großen Tanker, der auf sein Managementhandeln durchaus reagieren werde, auch wenn die unmittelbaren Auswirkungen zunächst nicht sichtbar scheinen:

> „Und lerne zu erkennen, dass eine Schule, und jetzt nehme ich wieder ein Beispiel, kein Schnellboot ist, bei dem ich, wenn ich so das Steuer drehe (macht das mit dem Körper mit), schon die Kurve merke, sondern das ist wie ein Flugzeugträger. Ich drehe das Steuer, (--) es passiert (,) nichts. Und wenn die Nerven haben zu sagen, oh, ich habe es gedreht, und ich traue meinem System, es gibt eine Verbindung vom Steuer über den Maschinenraum zum Ruder, du musst nur warten“ (SL_02GymStr, Z. 886-892).

Die Tätigkeiten im Schulleitungshandeln im Zusammenhang mit Steuerung und Gremienarbeit bezeichnet er als seinen Hauptjob, während er vergleichbare Tätigkeiten als Additum für Lehrkräfte und Unterricht im Klassenzimmer als deren Kernjob ansieht (vgl. Z. 893ff.).

- weitere Bemerkungen

Der Schulleiter spricht sich selbst durch seine unternehmerische Tätigkeit und seinen bereits oben erwähnten Zweitberuf Kompetenzen im Umgang mit Macht und Führung zu und geht auf die im Verlauf des Interviews mehrfach betonte Machtlosigkeit ein:

> „Das Belastendste für mich ist die Machtlosigkeit. Und ich bin von der (,) Prägung her, ich war jahrelang unternehmerisch tätig. Ich habe einen Zweitberuf neben Schulleitung, in dem ich überhaupt nicht machtlos bin. […] Ich kann also ein Stück weit mit Macht umgehen, ich weiß auch, wie Führung funktioniert. Nämlich, wenn ich eine Aufgabe vergebe an den mir untergebenen Bereich, muss ich ihm Kräfte, Raum und Zeit zur Verfügung stellen, damit die Aufgabe durchgeführt wird. Das geschieht hier nicht. Beispiel. Wir bekommen für den Personalrat neue Grenzen. Jeder Personalrat muss 1,5 Stunden Deputatsnachlass bekommen. Dieser Deputatsnachlass, Stand heute, hat die Schule aus dem eigenen Stundenbereich zu erwirtschaften. Ich muss also Arbeitsgemeinschaften schließen, damit meine Personalräte eine Anrechnung bekommen für Arbeit, von der sie sagen, dass sie gar nicht anfällt. […] Die/die Machtlosigkeit, das ist das schlimmste, die sich da findet. Und die ist viel, für mich viel stärker belastend als ein Zwölf-Stunden-Tag oder das Emotionale, was dahintersteckt. Dass man oft Dinge machen soll, weiß wie´s geht, (,) und, nee“ (SL_02GymStr, Z. 195-211).

Im Hinblick auf die These der Person-Funktion-Kontext-Passung sieht er keine Grenzen der (theoretischen) Umsetzbarkeit (vgl. 719ff.). Er sieht sich selbst als einen im Hinblick auf seine Biografie und Einstellung eher untypischen Schulleiter (vgl. Z. 731f.) und geht davon aus, dass andere Schulleiter einen eher verwaltungstechnischen Ansatz verfolgen (vgl. Z. 733ff.). Als wichtige Kernfähigkeiten bzw. Kernkompetenzen benennt der Schulleiter Verlässlichkeit, Stressresistenz, Erfahrung außerhalb der Schule, ein positives Verhältnis zum Thema Führung und Kommunikationsfähigkeit (vgl. Z. 834ff.). Des Weiteren sieht er das neue Schulleiterbesetzungsverfahren kritisch, da beispielsweise bei der Beteiligung der unterschiedlichen Gruppen völlig unterschiedliche Interessen zusammentreffen würden (vgl. Z. 765ff.). Auch spricht er davon, dass „zumindestens mit einmal aus einer Funktionsstellenbesetzung ein politisches Geschacher“ (Z. 773f.) werde.

Resümee

Der Schulleiter steht der selbstständigen bzw. operativ eigenständigen Schule positiv gegenüber. Er selbst würde hier als Schulleiter gerne noch deutlich weiter gehen. So kann er sich vorstellen, seine Schule als unternehmerisch selbstständige Einheit im Sinne eines städtischen Eigenbetriebs zu führen. Der Schulleiter verfügt über zahlreiche Strategien, um seine beruflichen Belastungen und Herausforderungen bewältigen zu können, jedoch nicht ohne deren Grenzen zu betonen, z. B. mit Blick auf seine eigene Person. So kümmert er sich seinen eigenen Angaben zufolge beispielsweise zu wenig um seine Gesundheit. Zum anderen sieht er verschiedene Managementinstrumente bzw. -strategien, gleichwohl diese ihm bekannt sind, als wenig passend für die Größe seiner Schule an. Vielmehr scheint sein Managementhandeln durch ein hohes Maß an pragmatischen Einstellungen gekennzeichnet. Klare Strukturen und Prozesse sowie echte Delegation gehören zu seinen wichtigsten Managementstrategien. Der Schulleiter pflegt somit einerseits ein eher klassisches Verständnis von Führung mit klaren Hierarchiestrukturen, die aus seiner Sicht jedoch den Vorteil haben, dass Entscheidungen nicht langwierig basisdemokratisch gefällt werden müssen, sondern schneller zustande kommen und damit schneller umzusetzen sind. Diesem Führungsstil deswegen andererseits autoritäre Züge unterstellen zu wollen, erscheint im Gesamtkontext des Interviews jedoch abwegig, wie sein Umgang mit Formen der Delegation unterstreicht. Schulentwicklung sieht er insgesamt als einen kontinuierlich ablaufenden Prozess. Sein Planungshorizont für größere Schulvorhaben ist sehr langfristig angelegt. Entsprechend ist sein Umgang mit dem Faktor Zeit und der Fähigkeit, warten zu können, sowie Prozessen die notwendige Zeit entsprechend einzuräumen.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 39: Fundstellen (fact sheet) Interview_02SLGymStr

Interview_02SLGymStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-positiv (vgl. z. B. Z. 696ff.), kritisch-konstruktiv (vgl. z. B. Z. 604ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-2500 Jahresarbeitszeitstunden und damit ca. 54 Stunden in der der Woche (vgl. Z. 104)

• Unterrichtsverpflichtung?	[-gemäß Schulgröße vier Unterrichtsstunden]
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-mehr Teilzeitkräfte (vgl. Z. 34ff.) -höhere Intensität der Elternarbeit (vgl. Z. 37ff.) -Aufgabenerweiterung für die Institution Schule und für ihn als Schulleiter (vgl. Z. 44ff.), etwa im Bereich des Personalmanagements (vgl. Z. 55ff.). -mehr Aufgaben bei gleicher Arbeitszeit (vgl. Z. 80ff.) -Zunahme an repräsentativen Aufgaben (vgl. Z. 83ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Machtlosigkeit (vgl. z. B. Z. 180ff.; Z. 195ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-Schlaflosigkeit als neues Phänomen (vgl. Z. 326ff.; Z. 360f.) -Gewichtszunahme (vgl. Z. 441ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-Frustrationskaskade aufgrund intransparenter politischer Entscheidungen (vgl. Z. 312ff.)
„Klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *9 Punkte:* -Familie (vgl. z. B. Z. 322ff.) -Freizeit (vgl. z. B. Z. 361ff.) *8 Punkte:* -Finde und sieh` das Positive (vgl. z. B. Z. 881ff.) *Des Weiteren Interview:* -(Genuss-) Essen (vgl. Z. 398; Z. 402ff.) -Familie und Wahrung der Privatsphäre (vgl. z. B. Z. 322ff.; Z. 402ff.) -bewusste Wahl des Wohnortes - nicht Schulort (vgl. Z. 407ff.) -Ritualisierung des Nachhausewegs (vgl. Z. 416ff.) -Auszeiten/Reisen (vgl. Z. 432ff.) -Schaffung von Routinen und auf langfristiges Agieren (vgl. Z. 448)
• Grenzen dieser Strategien?	-Ritualisierung stößt an Grenzen - Abschalten nur bedingt möglich (vgl. Z. 425ff.) -Sport ausbaufähig, Zeit und „innerer Schweinehund“ als Grenzen (vgl. Z. 435ff.)
Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Delegation (vgl. z. B. Z. 508; Z. 564ff.) *9 Punkte:* -Langfristigkeit von Projekten (vgl. z. B. Z. 448ff.) *8 Punkte:* -Projektstruktur (vgl. z. B. Z. 532ff.) *Des Weiteren Interview:* -klare Hierarchieaufgaben, klare Aufgabenfelder (vgl. Z. 472) -Schulleitungsteam mit mehrstufigem Personalentwicklungsprozess (vgl. Z. 472ff.)

	-Geschäftsverteilungsplan (vgl. Z. 519ff.) -Standardisierung von Prozessen (vgl. Z. 514ff.) -regelmäßige Treffen in der Leitungsrunde nach einer festen Struktur einschließlich Klausur und Zieldefinition für das kommende Jahr (vgl. Z. 522) -pragmatisches Managementhandeln jenseits wenig greifbarer/abgehobener Instrumente/Theorien (vgl. Z. 551ff.) -Entscheidungskompetenz für Personen im Rahmen ihres Aufgabenbereichs geben und ggf. unterstützen (vgl. Z. 564ff.) -Warten können (Z. 886ff.), Umgang mit dem Faktor Zeit und Prozesse dauern lassen (vgl. Z. 908ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Lehrer kräftemäßig an einer Grenze (vgl. Z. 596ff.) -enge Grenzen der operativ eigenständigen Schule (vgl. 604ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-keine Grenzen der (theoretischen) Umsetzbarkeit (vgl. Z. 720ff.) -Kontrastierung mit der Frage „Wer wird Schulleiter?“ (vgl. Z. 730ff.)
• Führungsverständnis?	-klare Hierarchiestrukturen bzw. -aufgaben (vgl. Z. 471ff.) mit kooperativ-informierend-delegativen Elementen mit Führungsarbeit als Unterstützung für Lehrkräfte (vgl. z. B. Z. 557ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-oberster Diener der Schule, das „Dienende“ (vgl. Z. 863ff.) -„Lerne leiden, ohne zu klagen“ (Z. 878ff.) -sich an kleinen Dingen erfreuen lernen (Z. 882ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Verlässlichkeit (vgl. Z. 834ff.) -Stressresistenz (vgl. Z. 836ff.) -Erfahrung außerhalb der Schule (vgl. Z. 840ff.) -positives Verhältnis zum Thema Führung (vgl. Z. 844ff.) -Kommunikationsfähigkeit (vgl. Z. 850ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.3 Interview 03SLGymStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der Schulleiter des dritten Interviews leitet das zweite, jedoch deutlich kleinere Gymnasium in einer Großen Kreisstadt (vgl. Interview 02SLGymStr). Er kann im Gegensatz zum erfahrenen Schulleiter aus Interview 2 lediglich auf eine etwa eineinhalbjährige Schulleitertätigkeit zurückblicken (vgl. Z. 16). Auch dieser Schulleiter hat Erfahrung in weiteren Berufen (vgl. Z. 32ff.) und weist zudem eine berufsbezogene Qualifikation im Zuge eines absolvierten Schulmanagementstudiums auf.

Tabelle 40: Merkmale von Schule und Schulleiter 3

Interviewbezeichnung: 03SLGymStr	
▪ Alter:	41 bis 50 Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	11-20 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	bis 5 Jahre
▪ Schulart:	Gymnasium
▪ Größe des Kollegiums:	31-40
▪ Schülerschaft:	450-499

Quelle: Eigene Darstellung

Der Schulleiter gibt eine Wochenarbeitszeit von etwa 60 Stunden an (vgl. Z. 405f.) und unterrichtet einschließlich regelmäßiger Vertretungsstunden sechs Stunden in der Woche, wovon sich vier Stunden aus dem Pflichtdeputat ergeben (vgl. Z. 411ff.).

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Der Schulleiter benennt hier zunächst Delegation von Aufgaben durch das Regierungspräsidium an die Schule ohne entsprechende Ressourcenerweiterung (vgl. Z. 18ff.). In der Folge sieht er seine Möglichkeiten limitiert, etwa im Hinblick auf die Lehrereinstellung bzw. Personalauswahl (vgl. Z. 22f.) oder dem Einsatz zu Steuerungsinstrumenten im Vergleich zur freien Wirtschaft (vgl. Z. 32ff.). Des Weiteren beschreibt er Auswirkungen auf die Art des Führens und die damit verbundenen Herausforderungen, um beispielsweise Lehrkräfte zur Mitarbeit zu motivieren. Auch bei ihnen sieht er eine starke Aufgabenerweiterung gegeben:

> „Dass also vieles durch die Person gestaltet werden muss, durch Netzwerkaufbau, durch Gespräche, durch persönliche Bindung und wenig geschehen kann durch einfache Anordnung. Denn schlussendlich, wenn ein Lehrer nicht will, dann (lacht etwas) ist man eigentlich ganz schnell am Ende der Fahnenstange angekommen. Also muss man sehen, dass man sich in gewisser Weise so darstellt, dass der andere annehmen kann, was man von ihm will. Oder anders formuliert, ich muss es erreichen, die Lehrerschaft in einer Weise zu motivieren, dass sie glauben, dass ihre Ziele meine sind, und das ist schwierig. Und früher war das alles viel einfacher. Zumal eben auch klarer vorgegeben war, das ist der Unterricht, das macht der Lehrer, und ansonsten hat er nicht viel zu tun. Und heute haben sich die Aufgaben eben stark erweitert“ (SL_03GymStr, Z. 36-46).

- die größten Belastungen

Durch die starke Zunahme des zeitlichen Umfangs seiner Schulleitertätigkeit sieht sich der Schulleiter gezwungen, Freiräume zu schaffen bzw. sich vorhandene zu erhalten (vgl. Z. 55f.). Des Weiteren belastet ihn die Konkurrenzsituation mit dem zweiten Gymnasium am Ort, da er sich bei sinkenden Schülerzahlen als Schulleiter unter besonderem Verantwortungsdruck sieht (vgl. 71ff.). Situationen, in denen Widerstände auftreten, oder solche mit Konfliktpotenzial zählt er zu seinen größten Belastungen (vgl. Z. 89ff.). Als weiterhin belastend beschreibt er Schwierigkeiten bei der Umsetzung seiner Strategien, beispielsweise von Button-up-Strategien.

> „Dass man als neuer Schulleiter bestimmte Vorstellungen hat, Buttom-up-Strategien einsetzen will und dann feststellt, das scheitert eben daran, weil vielleicht zwar jeder mitreden will, aber viele nicht bereit sind dann auch die nötige Zeit zu investieren. Das ist ein Problem“ (SL_03GymStr, Z.95-99).

Auch die Wahrnehmung seines Schulleitungshandelns in der Außenwirkung führt er in diesem Zusammenhang auf.

> „Und dann gerade auch, wenn es in der Außenwirkung, ja, wenn es um Anmeldezahlen geht. Wenn man dann sagt, habe ich alles richtig gemacht, habe ich alles in die Wege geleitet, damit Eltern auch zu honorieren wissen, was wir hier leisten, was wir hier machen. Und zahlt sich das Ganze aus“ (SL_03GymStr, Z. 99-103).

Allerdings sind die Belastungen bzw. deren Folgen seiner Aussage nach eher kurzfristiger Natur, und er verweist auf die bislang gelingende Bewältigung („Aber es sind eben Phasen oder ein einzelner Abend auch mal, vielleicht auch mal ein Wochenende, wo man dann was mit sich rumträgt. Aber bisher ist es mir ganz gut gelungen, das auch wieder wegzustecken.“, Z. 103ff.).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Mögliche Belastungskaskaden bzw. Dominoeffekte sieht der Schulleiter bei Konflikten, wenn diese nicht zeitnah gelöst werden (vgl. Z. 115f.). Allerdings beschreibt er das Problem, Konflikte erst einmal als solche zu identifizieren, da beispielsweise oftmals die notwendigen Informationen nicht vorliegen würden, woraus wiederum Verzögerungen in zeitlicher Hinsicht resultieren:

> „Dazu ist aber notwendig, dass man die Konflikte erkennt. Und das ist oft nicht der Fall. Weil man von Dingen gar keine Kenntnis hat, weil man von Missverständnissen keine Kenntnis hat, die ohne weiteres aufklärbar wären. Die andere Seite erwartet, dass man informiert, man selbst weiß nichts von dem Problem. Wundert sich, warum der andere nicht auf einen zukommt, und nachfragt, ist das so und so. Also, solche Verschleppungen, auch rein zeitlich“ (SL_03GymStr, Z. 116-122).

- Strategien im Umgang mit Belastungen

Der Schulleiter versucht, die Abende unter der Woche und die Wochenenden frei von schulischer Arbeit zu halten (vgl. Z. 56ff.). Den oben beschriebenen Verantwortungsdruck als Schulleiter versucht er sich selbst etwas zu nehmen, indem er relativiert:

> „Wobei ich mir auf der anderen Seite sage: ‚Ich bin Beamter, was soll mir passieren?‘ Ja, also wenn ich jetzt mal übertrieben gesagt die Schule an die Wand fahre, dann kriege ich eine andere Schule (lacht etwas). Wenn ein Unternehmer den Laden an die Wand fährt, dann steht er im Nichts. Ja, also von daher, hmm, ich hatte schon, wie ich da bei […] gearbeitet habe, eben auch aufgrund von Reformen die drohende Arbeitslosigkeit vor Augen und so weiter und weiß wie das belastet: Gerade wenn man Kinder hat, wenn man Familie hat. Und dem Risiko bin ich nicht ausgesetzt. Ich habe als Hobby […], da riskiere ich das Leben. Ich riskiere in der Schule nicht das Leben. Also, wenn man die Sache relativiert, wird vieles eigentlich auch nicht mehr so belastend“ (SL_03GymStr, Z. 79-89).

Mögliche Folgebelastungen, etwa durch Konflikte oder konfliktträchtige Situationen bzw. Aktivitäten (vgl. Z. 131f.), versucht der Schulleiter nach Möglichkeit erst gar nicht stehen bzw. unbearbeitet zu lassen, indem er gemäß seiner Maxime „Störungen haben Vorrang“ versucht, diese gleich abzuarbeiten (vgl. Z. 126ff.). Hierzu stellt er fest:

> „Das sind in der Regel Kleinigkeiten, die man recht schnell klären kann. Wenn man die alle vor sich herschiebt, dann wird´s auf einmal groß und dann hat einen riesen Berg vor sich und weiß nicht, wo man anfangen soll. Und der zeitliche Aspekt spielt dann auf einmal eine Rolle“ (SL_03GymStr, Z. 132-135).

Diese Strategie führt nach Aussage des Schulleiters allerdings ihrerseits wiederum zu Problemen, wenn es etwa darum geht, über einen längeren Zeitraum an einem Vorhaben zu arbeiten.

Das Relativieren von Situationen oder Gegebenheiten (vgl. Z. 169ff.) und das Akzeptieren bzw. Hinnehmen von Dingen (vgl. Z. 181ff.) sowie das Beste aus Situationen zu machen (vgl. Z. 189f.) gehören im vorliegenden Fall zu den weiteren Strategien des Schulleiters im Umgang mit seinen Belastungen. Abschließend führt er Ablenkungsstrategien wie Computer spielen (vgl. Z. 190ff.) und Freizeitstrategien (Rauskommen, Berge,

Wandern, vgl. Z. 191) auf. Körperliche Aktivität ist ihm wichtig, durch den hohen Zeitbedarf im Schulleitungsberuf kommt er jedoch weniger dazu („Und das ist etwas, was mich schon in gewisser Weise belastet.“, Z. 499). Aus diesem Grund versucht er Umstellungen vorzunehmen, indem er beispielsweise morgens vor der Arbeit joggen geht (vgl. Z. 500ff.).

Im Bereich der Managementstrategien führt der Schulleiter die Delegation mit der entsprechenden Zuteilung von Aufgabenbereichen auf (vgl. Z. 214ff.), nicht ohne anhand eines Beispiels auf die Grenzen dieser Strategie einzugehen (siehe nachfolgende Ausführungen).

- *Grenzen der Strategien*

Die oben beschriebene Strategie des „Sofort-Erledigens“ führt nach Aussage des Schulleiters wie bereits angedeutet ihrerseits zu Problemen. Diese sieht er auch bei anderen Schulleitern, wenn es darum geht, über einen längeren Zeitraum an einem Vorhaben zu arbeiten, da während eines Arbeitstages solche zusammenhängenden Zeitphasen kaum vorhanden sind.

> „Umgekehrt macht diese Strategie dann natürlich Probleme. Und ich weiß auch, dass das nicht nur für mich, sondern für viele andere Schulleiter auch ein Problem ist, mal dauerhaft an einem Projekt zu sitzen, vier Stunden. Was weiß ich, wenn ich jetzt/wir haben übermorgen Abiball, die Rede steht weitestgehend, aber nochmal überarbeiten muss sein und so weiter. Wann finde ich die Ruhe, da mal zwei Stunden in Ruhe dran zu arbeiten. Ja, also größere Dinge, eine Beurteilung, eine dienstliche Beurteilung mal von vorne bis hinten durchzuschreiben, ohne gestört zu werden, ja, das sind Dinge, die sind schwierig. Und dafür sich dann auch noch den Zeitraum schaffen, ohne dass man dann sagt, gut, ich schreibe die Rede heute Abend, das ist schwierig“ (SL_03GymStr, Z. 149-159).

Auch die Umsetzung der Delegation als Strategie kommt an ihre Grenzen, was der Schulleiter an den bisherigen (Arbeits-) Strukturen innerhalb der Schule festmacht. So beschreibt er seine Aufgaben u. a. darin, seine Abteilungsleiterinnen und -leiter noch dahingehend erziehen zu müssen, sich selbst im Sinne einer zweiten Führungsebene als Teil der Schulleitung und damit in einer Führungsposition zu verstehen (vgl. Z. 223ff.) und hier auch selbstständig zu agieren (vgl. Z. 227ff.). In der Folge des geplanten Umbaus dieser gewachsenen Strukturen und der Änderung des Selbstverständnisses der Abteilungsleiterinnen und -leiter sieht der Schulleiter eine Entlastung für sich selbst („Daran

arbeite ich, weil mich das entlastet“, Z. 230f.). Auch geht er an dieser Stelle auf die Ressourcenproblematik erneut ein, da er aus seiner Sicht seinen Abteilungsleiterinnen und -leitern Ressourcen für ihre Arbeit zur Verfügung stellen müsste, die jedoch nicht vorhanden seien. Seiner Meinung nach führe diese Problematik bei vielen Schulleiterkollegen dazu, dass diese weniger vom Prinzip der Delegation Gebrauch machen würden. Er als Schulleiter sieht sich jedoch auch dahingehend in der Pflicht, einen annehmbaren Ausgleich für übertragene Aufgaben zu schaffen.

> „Mein Problem dabei ist, dass ich dafür den Abteilungsleitern eigentlich auch Ressourcen geben muss. Aber die gibt mir niemand. Und wenn ich jetzt vermehrt unterrichte, kann ich die Aufgaben, für die ich eigentlich die Abteilungsleiter habe, um mir Zeit zu verschaffen. Diese Aufgaben kann ich dann wiederum schlechter erfüllen, wenn ich mit Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen und so weiter dann zusätzlich belastet bin. Also, es geht insgesamt […] um Ressourcenverteilung. Und die Entlastung des Schulleiters geht auf Kosten der Lehrer. Und ich glaube, dass ein großer Grund ist, warum viele Schulleiter eben wenig delegieren. Einmal weil sie es einfach nicht können, weil sie zu viel Angst haben, Dinge aus der Hand zu geben. Zum anderen aber auch, weil sie wissen, dass die Kollegen stark belastet sind. Und sie jetzt noch mehr zu belasten, widerstrebt ihnen. Aber da ist das Problem, ich bin der Schulleiter. Ich muss mich immer entlasten können. Also, wenn ich`s nicht, nicht schaffe, dann liegt`s an mir. Dann muss ich/[…]/kann ja auch niemand anderem die Schuld geben. Sondern dann muss ich überlegen, wie verändere ich die Situation. Und ich kann nicht immerzu im Positiven für mich verwenden. Ich habe auch eine Verantwortung gegenüber den Abteilungsleitern. Ich kann die nicht mit Arbeit zudecken, ohne dann zu sehen, dass ich denen irgendwie wenigstens eine Deputatsstunde dafür geben kann“ (SL_03GymStr, Z. 235-253).

Der Schulleiter berichtet weiterhin von einer scheinbar gängigen Strategie bei Schulleiterinnen und Schulleitern, nämlich selbst mehr zu unterrichten, als es die Vorgaben vorsehen (vgl. auch Interview 04SLGSStr). Für sich selbst versucht er jedoch, eine erhöhte Unterrichtstätigkeit zu vermeiden, da er dieses Vorgehen im Widerspruch zu den Aufgaben des Schulleitungsamtes sieht.

> „Das ist, äh, eine Strategie, von der ich schon öfter gehört habe. Ich glaube aber nicht, dass es im Sinne des Amtes sein kann. Deshalb versuche ich das, äh, zu vermeiden. Mein Vorgänger hat […] Stunden unterrichtet am Ende. Und ich weiß nicht, (lachend) wie er eigentlich dann die anderen Aufgaben gut hat leisten können. Das war vielleicht in der besonderen Situation, dass es dem Ende zugeht und er ja auch entsprechend eingearbeitet war. Ich empfinde mich immer noch in der Einarbeitungsphase. Aber ich kann mir nicht vorstellen, dass man dann die Aufgaben erfüllen kann. Es macht auch keinen Sinn jetzt, Aufgaben aus der Hand zu geben, die wichtig sind, Führungsaufgaben aus der Hand zu geben, um dann zu unterrichten“ (SL_03GymStr, Z. 264-273).

Unterricht vergleicht er zudem im Gegensatz zur Schulleitungstätigkeit mit Meditation und Erholung (vgl. Z. 276f.).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Seine Philosophie fasst der Schulleiter kurz mit dem Satz „Störungen haben Vorrang“ in Anlehnung an Ruth Cohn zusammen (vgl. Z. 391f.).

- weitere Bemerkungen

Bezüglich der Person-Funktion-Kontext-Passung (vgl. Z. 316ff.) sind die zentralen Gedanken des Schulleiters, eine individuelle Lösung für seine Schule zu fahren. Die Arbeit nach einem Muster scheint für ihn undenkbar. In seiner Anfangszeit waren für ihn die Kräfte aus dem Kollegium, die ihn als Schulleiter nach seinen Vorstellungen formen wollten, deutlich spürbar.

> „Also, ich habe meine eigenen Vorstellungen von dieser Führungsaufgabe. Ich weiß auch, dass ich Stärken und Schwächen habe. Und ich kann nicht nach irgendeinem Muster arbeiten, das mir aufgesetzt wird, weil meine Person da nicht unbedingt dazu passt. Ich habe hier gespürt, dass gerade aus dem Kollegium starke Bestrebungen da sind, mich so zu gestalten, wie das Kollegium sich vorstellt, dass ein Schulleiter zu sein hat. Und dem habe ich in manchen Dingen nachgegeben, in manchen Dingen nicht“ (SL_03GymStr, Z. 317-323).

Die Herstellung der Passung ist für ihn noch nicht abgeschlossen (vgl. Z. 355ff.). Zudem bezeichnet er sich selbst als „ziemlich offen und progressiv“ (Z. 359). Für ihn besteht jedoch genau hier die Gefahr, zu weit zu gehen, und in der Folge mit negativen Auswirkungen konfrontiert zu werden (vgl. 361ff.). Abschließend geht er hier auf die Bedeutung des Faktors Zeit ein:

> „Also, und das muss ich auch lernen, um geduldig zu sein. Es heißt, Schulen wandeln sich langsamer als Kirchen. Und da ist mehr dran, als ich geglaubt habe“ (SL_03GymStr, Z. 369-371).

Zu den Kernfähigkeiten bzw. Kernkompetenzen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters zählt er (vgl. zum Folgenden Z. 425ff.) Kommunikationsfähigkeit, Empathie und damit zusammenhängend Mitgefühl bzw. Liebe zum Menschen einerseits. Auf der anderen Seite bedarf es auch die Fähigkeit zu harten Entscheidungen. Schließlich gehören für diesen Schulleiter Selbstreflexion und die Fähigkeit, sich selbst beraten zu lassen, zu den Kernfähigkeiten. Er hat sich selbst eine Art Probezeit auferlegt (vgl. 487ff.): Sollte er sich durch den Beruf emotional stark belastet fühlen, negative gesundheitliche Auswirkungen feststellen oder nicht die notwendige Freude am Beruf verspüren, würde er für sich die notwendigen Konsequenzen ziehen und entsprechend

handeln („Wenn ich in der Zeit körperlich was merke und so weiter, dann schmeiße ich es hin.“, Z. 488f.).

Resümee

Der Schulleiter steht vor der herausfordernden Aufgabe, einen guten Weg zu finden, seine Vorstellungen von Führung umzusetzen und gleichzeitig das Kollegium mitzunehmen. In der Anfangszeit spürte er deutlich dessen Versuch der Einflussnahme auf seine Person als Schulleiter, und dieser Prozess dürfte auch im zweiten Jahr seines Wirkens andauern. Trotz hoher Wochenarbeitszeit scheint der Schulleiter mit seinen Belastungen im Rahmen der Schulleitungsaufgabe insgesamt eher klarzukommen. Die Strategie, Dinge zu relativieren, hat bei ihm im Zusammenhang mit seiner Berufsbiografie und seiner eigenen Gesundheit eine besondere Bedeutung. Wenn er in der Zukunft negative Auswirkungen auf seine Gesundheit verspüren oder der Beruf ihm nicht entsprechend Freunde bereiten würde, wenn also Gesundheit und Arbeitszufriedenheit auf Dauer leiden, sieht er sich selbst dazu gezwungen, entsprechende Konsequenzen zu ziehen.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 41: Fundstellen (fact sheet) Interview_03SLGymStr

Interview_03SLGymStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-grundsätzlich eher positiv (vgl. 329ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-mindestens 70 Stunden im ersten Jahr (vgl. Z. 400ff.) -um die 60 Stunden im zweiten Jahr (vgl. Z. 405f.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-vier Stunden nominal (vgl. Z. 411) -weitere Unterrichtsstunden durch Vertretung, aktuell insgesamt sechs Unterrichtsstunden (vgl. 415ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Aufgabenerweiterung ohne Ressourcenerweiterung (vgl. 18ff.) -Delegation von Aufgaben vom Regierungspräsidium an die Schule (vgl. Z. 18f.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-starke Zunahme des zeitlichen Umfangs (vgl. Z. 55ff.) -Konkurrenzsituation und damit verbundene Verantwortung seiner Person als Schulleiter (vgl. Z. 71ff.) -Verarbeitung bestimmter (Konflikt-) Situationen (vgl. Z. 89ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-Auseinandersetzung mit Belastungen an einem einzelnen Abend oder Wochenende (vgl. Z. 103ff.)

	-weniger Zeit für eigene körperliche Aktivität (vgl. Z. 497ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungs-situationen	-mögliche Folgeprobleme bei Konflikten, die nicht möglichst bald gelöst werden (vgl. Z. 115ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Störungen haben Vorrang (vgl. z. B. Z. 126ff.; Z. 391ff.) *9 Punkte:* -First things first *8 Punkte:* -Genug ist genug *7 Punkte:* -Relativieren („es geht nicht um dein Leben“) (vgl. z. B. Z. 169ff.) *Des Weiteren Interview:* -Freiräume schaffen/erhalten, i. d. R. keine Arbeit mit nach Hause nehmen (vgl. 55ff.) -Wochenende frei halten von schulischen Arbeiten (vgl. Z. 67ff.) -Relativieren (vgl. Z. 79ff.) -Dinge akzeptieren bzw. hinnehmen, wie sie sind (vgl. Z. 181ff.) -das Beste aus einer Situation machen (vgl. Z. 189f.) -Ablenkungs- und Freizeitstrategien (vgl. Z. 190ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-keine zusammenhängenden Zeitfenster während des Arbeits-tags für größere Vorhaben (vgl. Z. 149ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Delegieren (vgl. z. B. Z.214ff.) *6 Punkte:* -Postkorb-Methode *Des Weiteren Interview:* -Dialog und Absprachen im Vorfeld im Zusammenhang mit Delega-tion (vgl. Z. 217) -Aufbau einer zweiten Führungsebene mit den Abteilungsleitun-gen (vgl. Z. 226ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Umsetzung der Delegation aufgrund bisheriger (Arbeits-) Strukturen an der Schule (vgl. Z. 218ff.) -Ressourcenproblematik (vgl. Z. 235ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-gute Passung herstellen zwischen Rollenerwartung von außen, eigenen Vorstellungen und tatsächlichen Möglichkeiten im Hinblick auf das an der Schule Machbare (vgl. Z. 316ff.)
• Führungsverständnis?	-Führung Bottom-up geplant, jedoch gescheitert (vgl. Z. 95ff.) -Stärkung der mittleren Führungsebene/Abteilungsleitungen (vgl. 226ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-Störungen haben Vorrang (vgl. Z. 391f.)

• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Kommunikationsfähigkeit (vgl. Z. 426) -Empathie (vgl. Z. 426) -Mitgefühl/Liebe zum Menschen (vgl. Z. 428) -Fähigkeit zu harten Entscheidungen (vgl. Z. 430) -Selbstreflexion (vgl. Z. 431) -aktive Beratungsfähigkeit/selbst „beratbar“ sein (432f.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.4 Interview 04SLGSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin im vierten Fall leitet eine kleine Grundschule. In der Schulleitung ist sie allein, denn ein offizielles Konrektorat gibt es aufgrund der Schulgröße nicht.

Tabelle 42: Merkmale von Schule und Schulleiterin 4

Interviewbezeichnung: 04SLGSStr

▪ Alter:	61 und mehr Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	31 und mehr Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Grundschule
▪ Größe des Kollegiums:	11-20
▪ Schülerschaft:	150-199

Quelle: Eigene Darstellung

Ihre Wochenarbeitszeit in einer normalen Schulwoche – d. h. ohne Abendtermine bzw. -veranstaltungen oder Wochenendaktionen – gibt sie mit 48-50 an (vgl. 174ff.). Der Lehrauftrag umfasst etwa ein halbes Deputat (vgl. Z. 130f.). Dennoch unterrichtet sie selbst mehr als es ihrem offiziellen Unterrichtsdeputat entspricht.

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Die Schulleiterin beschreibt die Zunahme des Verwaltungsaufwands bei der Personalführung (vgl. 13ff.) und konstatiert einen hohen Zeitaufwand bei der Personalauswahl (vgl. 35ff.).

> „Das Zeug muss gesichtet werden innerhalb von zwei Wochen. Das ist heftig, da fragt keiner danach, wann das alles gelesen werden kann. […] Und es fragt keiner nach der Zeitstruktur in

> solchen Zeiten. Das ist/im Grunde geht das nicht. […] Das sind ganz besondere Spitzen“ (SL_04GSStr, Z. 49-71).

Auch das Anfertigen der Statistik beschreibt sie als aufwändig (vgl. 76ff.), und sie ist der Auffassung, „[d]ie Programme s[eien] nicht wirklich arbeitssparend und kost[et]en unglaublich viel Zeit“ (Z. 89f.). Sie relativiert jedoch im weiteren Verlauf des Interviews ihre eigenen Aussagen zumindest ein Stück weit selbst.

> „Gut, also das sind/ich denke, das ist zu managen. Da regt man sich immer wieder auf drüber, aber das ist zu kriegen und es passiert da auch nichts Schlimmes. Da gibt´s ein Telefon, und da frag` ich halt nach, also das ist zu machen“ (SL_04GSStr, Z. 206-208).

- die größten Belastungen

Die größten Belastungen sieht die Schulleiterin für sich im emotionalen Bereich, wenn es etwa darum geht, auf die aus ihrer Sicht richtige Entscheidungsfindung für ein Kind bei Runden Tischen hinzuarbeiten und Lehrkräfte ein Stück weit vor diesen zusätzlichen Belastungen zu bewahren, was aus ihrer Sicht auch zu ihren Aufgaben gehört. Die folgenden Ausschnitte eines längeren Zitats, welches auch unter dem nachfolgenden Punkt „Zusammenhänge zwischen Belastungen“ sinnvoll verortet werden könnte, verdeutlicht zudem die Bedeutung der pädagogischen Arbeit der Schulleiterin für die Schule insgesamt und die auf Nachfrage des Interviewers hin von ihr auch so bestätigte „Pufferfunktion“ (vgl. Z. 256ff.).

> „Ich denke, es sind immer wieder Runde Tische mit Eltern, was sich manchmal über längere Zeiträume ausgesprochen schwierig gestalten kann, bis man dann das Gefühl hat, jetzt bewegt sich was. […] Das sind sehr harte Verhandlungen, und da steht man dann sehr alleine am Anfang da. Also da wird man dann von/aus allen Kanonen, von allen Seiten erstmal zunächst sehr angegriffen, bis sich´s doch auch dann irgendwo fügt. Es braucht unglaublich viel Diplomatie. Und wie gesagt, Vertrauen schaffen ist eine mühsame und oft sehr langwierige Geschichte. Und da dazwischen liegt sehr viel Stressmoment. Auch für die Kollegen, also, dass man die auch ein Stück weit entlastet und da rausnimmt. Denn Eltern gehen auf Angriff dann auch. Sie kämpfen für ihr Kind, das kann man verstehen. […] Das geht stark in [den] emotionalen Bereich. Das geht manchmal auch stark in [den] persönlichen Bereich. Also, ich habe noch den Vorteil der Position der Schulleitung, denn ich schalte mich dann oftmals wirklich aus dieser Position her mit ein, weil es in persönliche Angriffe oftmals dann, nicht oft, aber in diesen einzelnen Fällen. Aber die sind sehr belastend für die Kollegen und machen sie arbeitsunfähig unter Umständen. Und da mit reinzugehen und da Stück weit auch Entlastung zu nehmen, aber dann lädt sich´s bei mir natürlich ab. Und da sind wir dann sehr alleine. Also ich denke, da ist ein Kollegium hat sich untereinander. Und wenn man Glück hat als Schulleitung, dass man gut im Kollegium irgendwo vernetzt ist, kriegt man davon auch durchaus was mit ab. Aber trotzdem ist man in dieser Position ganz alleine. Also da gibt´s irgendwo so ein Cut, was ich auch nicht an die Kollegen abgeben kann. Also, die können

> untereinander sich stützen, aber ich merke, wenn ich hier sag´, also, jetzt geht alles überhaupt nicht mehr, das bildet sich sofort im Kollegium ab. Ja, also ist schon ein Stückchen, man nimmt da dann mehr mit nach Hause, und muss es irgendwo anders auch loswerden oder abarbeiten, dass man wieder zur Kraft kommt“ (SL_04GSStr, Z. 208-253).

Die emotionale Belastung führt ihrer Aussage nach auch dazu, dass die Verarbeitung an anderer Stelle als in der Schule erfolgen muss, damit sie als Schulleiterin selbst wieder Kraft schöpfen und regenerieren kann. Sie ergänzt hierzu: „Also, das ist […] manchmal eine Situation, nur dass man sich sagt, da dürfte es bei mir weniger sein. Das wünscht man sich manchmal, man kommt aber nicht raus“ (Z. 272ff.).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Die Schulleiterin beschreibt es als eine Schwierigkeit, „sehr weit gestreut arbeiten [zu müssen]“ (Z. 123f.), und sie führt weiter aus:

> „Kapazitäten sind dann irgendwann belegt. Und dann hat man für andere Dinge nicht mehr genügend Zeit oder Muße oder einfach auch, ja die Kraft die zu erledigen. Dass man dann also da nicht so voll funktionstätig ist, wenn man dann belegt wird von bestimmten Dingen. Aber das ist eigentlich ein Dauerzustand (lacht). Also man muss damit irgendwo leben können, dieses Multitasking auch“ (SL_04GSStr, Z. 125-129).

Dies kann auch dazu führen, dass sie dem Schulbetrieb – bildlich gesprochen – geradezu entflieht, um in Ruhe an bestimmten Dingen arbeiten zu können (vgl. auch nachfolgend „Strategien im Umgang mit Belastungen“).

- Strategien im Umgang mit Belastungen

Dennoch unterrichtet die Schulleiterin selbst, wie eingangs bereits angedeutet, mehr Unterrichtsstunden als rechnerisch vorgesehen bzw. notwendig. Die Schulleiterin generiert sich so Stunden, die sie wiederum einer Lehrerin zur Verfügung stellen kann, welche sie in ihrer Schulleitungsarbeit unterstützt und auch bereits einmal über einen längeren Zeitraum hinweg vertreten hat (vgl. Z. 416ff.).

> „Es ist wirklich, wir haben die Aufgaben schon verteilt [von] der Verantwortung her. Ich habe hier eine Kollegin, ich habe kein Konrektorat, weil ich unter 180 Kindern liege. […] Ich habe aber eine Kollegin, die nicht nur mit drei Stunden hier mich unterstützt, sondern mit zehn. Das heißt, ich geh´ wesentlich mehr in Unterricht. Und wir machen das hier zu zweit mehr oder minder. Also sie weiß hier auch überall alles, was in welchen Ordnern steht, oder kennt sich im PC total aus, kann da auch rein. Musste mich auch schon […] über längeren Zeitraum heftig vertreten, und das ging aber“ (SL_04GSStr, Z. 416-424).

Um den Zwängen des Multitasking entgehen zu können, verlässt die Schulleiterin in bestimmten Fällen – etwa beim Erledigen der Statistik – auch bewusst den Schulort oder erledigt Arbeiten nach Ende des eigentlichen Schulbetriebs. Etwa während des Schulvormittags einfach die Rektoratstüre „zuzumachen", kommt für sie eher nicht in Frage, da eine direkte und niedrigschwellige Ansprechbarkeit bei Anwesenheit ihrer Person in der Schule auch erwartet wird.

> „Also es gibt Momente, wo ich bewusst aus diesem Raum rausgehe, nach Hause fahre und sag` ok, die Sache, ich muss jetzt drei Stunden dran arbeiten können, und hier rausgehe, damit ich´s schaffe. Oder sehr unorthodoxen Zeiten dann arbeite. Ich komm` dann um fünf, wenn der Laden hier leer wird, ja, weil ich dann weiß, so. Also, Statistik ist so eine Geschichte. Wenn ich da nicht dranbleibe, dann fange ich immer wieder neu an. Da muss ich zwei, drei Stunden mal am Computer in Ruhe die Sachen eingeben können, dann geht´s auch, dann ist man fertig. Aber diese Zeit gibt es praktisch nicht während des Schulvormittags erst gar nicht. […] Und wenn ich die Tür zumache, ist das sehr unwirtlich, ja. Also man erwartet eigentlich auch, dass die Tür offen ist, und dass man einfach für die Menschen da ist, die eben mit ihren Dingen kommen, ja" (SL_04GSStr, Z. 150-161).

Mit „Zeit und strukturierte Vorbereitung" (Z. 312) fasst die Schulleiterin zwei ihrer Strategien zusammen. Mit ‚Zeit' ist gemeint, Dingen Zeit zu geben bzw. zu lassen („Man ist immer so unter, jetzt muss was sofort sein. […] Und unter Umständen auch erst mal einen Tag liegenlassen, sich selber Zeit zu geben, wie kann ich jetzt reagieren.", Z. 286ff.). ‚Strukturierte Vorbereitung' entspricht dabei ihrem persönlichen Bedürfnis, auf Situationen vorbereitet zu sein, obwohl sie sich durchaus selbst in der Lage sieht, letztlich flexibel reagieren zu können (vgl. 291ff.). Schließlich ist es der Sport, den „[sie versucht], da dann doch zu pflegen unter der Woche" (Z. 314) oder Fahrrad zu fahren (vgl. Z. 322ff.), auf dem Weg zur Schule „komme man anders an" (Z. 324) und abends „[werde] der Kopf freier als im Auto" (Z. 325). Im Hinblick auf die Beschreibung ihrer Managementstrategien stellt die Schulleiterin zunächst fest: „Das ist gar nicht so einfach. Man ist sich mancher Sachen gar nicht so ganz bewusst" (Z. 388f.). Ihre Hauptstrategie besteht für sie in einem Verständnis als gemeinsames Team (vgl. Z. 389f.), „dass das Kollegium nicht vereinzelt/einzeln arbeitet, sondern dass sie miteinander arbeiten" (Z. 390f.). Ihre Aufgabe als Schulleiterin sieht sie darin, durch die Schaffung von Strukturen das Miteinander erst zu ermöglichen, etwa im Sinne paralleler Unterrichts- und Arbeitsstrukturen (vgl. Z. 391ff.). Delegation ist für die Schulleiterin obligatorisch („Die Delegation von Aufgaben oder insgesamt, jeder hat so seine Geschäfte, das gehört da

dazu“, Z. 408f.). Zu ihren weiteren Managementstrategien zählt die Schulleiterin die Schaffung eines „inoffiziellen“ Konrektorats durch die Erhöhung ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit über das eigentliche Soll hinaus (vgl. Z. 417ff.), das wöchentliche Treffen des Leitungsteams und das gemeinsame Verständnis als Schulleitungs- bzw. Schulteam (vgl. Z. 425ff.) sowie eine gute Informations- und Beteiligungspolitik ihrerseits (vgl. Z. 432ff.). Um dem Zeitmangel im Alltag entgegenzuwirken und Raum für den gemeinsamen Austausch sowie die Schaffung einer gemeinsamen Basis zu finden, ging die Schulleiterin ihren Angaben zufolge mit dem gesamten Kollegium und der Schülerbetreuung zwei Tage in Klausur – eine Veranstaltung, die als gewinnbringend angesehen wurde, für die im Schulalltag jedoch wenig bis gar kein Raum zur Verfügung steht (vgl. 534ff.).

> „Und alle haben gesagt, das war einfach mal nur gut, ja. […] Und da ist zu wenig Zeit während des normalen Schulalltags, das immer wieder richtig gut machen zu können. Das bedauer´ ich eigentlich“ (SL_04GSStr, Z. 538-551).

- *Grenzen der Strategien*

Sport zu treiben nimmt sich die Schulleiterin zwar vor, die Umsetzung kommt ihrer Auffassung nach jedoch zu kurz (vgl. Z. 321f.). Im Hinblick auf die Regelmäßigkeit kommt die Schulleiterin beim Sport (vgl. Z. 319ff.) und Fahrradfahren zum Schluss, das „mach[e] man zu wenig, zu selten, […], es [sei] im Grunde zu wenig“ (Z. 319ff.) und begründet es zum Teil mit der Müdigkeit am Abend nach einem langen Schultag (vgl. Z. 320f.). Als weitere Grenzen beschreibt sie eher allgemein und nicht unbedingt direkt auf ihre Person bezogen:

> „Ich denke, das klappt alles gut, wenn´s im persönlichen Bereich irgendwo auch rundläuft. Und dann kriegt man das hin. Aber wenn da irgendwo Schwierigkeiten noch laufen, dann wird´s tatsächlich eng“ (SL_04GSStr, Z. 332-334).

Eine persönliche Balance insgesamt hinzubekommen, zu der ein Gegenüber beitragen kann, bei dem man seine Sorgen und Nöte einfach einmal loswerden kann, sieht sie hier als das eigentliche Ziel an (vgl. Z. 339ff.). Scheitern im Bereich des Managements ganz allgemein sieht die Schulleiterin hauptsächlich im Fehlen von Strukturen begründet, und sie führt hierzu weiter aus:

> „Es fehlen den meisten Fällen Strukturen. Und es scheitert, weil die Strukturen nicht da sind. Nicht, weil die Leute keine Zeit haben oder weil die Leute kein/ja/doch, der Punkt schon, nicht weil die Leute nicht wollen, sondern, weil sie keine Möglichkeiten da dazu haben“ (SL_04GSStr, Z. 403-406).

Grenzen sieht sie des Weiteren trotz der Strategie des Delegierens in ihrer eigenen Delegationsfähigkeit (vgl. Z. 409ff.), jedoch auch in der dahinterstehenden Problematik, Dinge schlussendlich doch noch kurz selbst zu erledigen („Und in dieses Loch fall´ ich ungern rein, dass ich sag´, also das ist ein persönliches Problem, dass ich sag, na ja, also ehe ich mir das dann anhöre, mach´ ich das auch noch schnell, aber das ist gefährlich.“, Z. 414ff.). Auch den Zeitfaktor im Zusammenhang mit den zunehmenden Aufgaben führt die Schulleiterin auf. So bleibt ihrer Auffassung nach zu wenig Zeit für die Unterrichtsvorbereitung und den pädagogischen Austausch untereinander („Also, der Tag hat nur 24 Stunden. […], wer kümmert sich eigentlich von außen her auch noch darum, dass wir Zeit haben, Unterricht gut vorzubereiten.“, Z. 505ff.).

Ganz ähnlich wie in Interview 3 beschreibt die Schulleiterin des nachfolgenden Interviews die Situation im Zusammenhang mit ihrer hohen Unterrichtsverpflichtung und Multitasking, was für sie letztlich ein Dilemma darstellt (vgl. 10.3.4 Interview 04SLGSStr).

> „Das heißt, man hat die Gedanken eigentlich woanders oder sollte sie woanders schon haben, um da zu sein, um präsent zu sein, und wird aber da immer wieder nochmal rausgeholt. Also, das ist so´n grundsätzlicher Belastungsfaktor, dass man keine Chance hat, abzuschalten oder manche Dinge in Ruhe zu Ende zu bringen. Also, mal an einer Sache länger dranbleiben. Das betrifft auch Vorgänge gerade auch mit Schülern, mit Eltern, [dass] man sagt, gut, also, da habe ich jetzt zwei, um die ich mich vehement kümmern muss, und zwar in einem engen Takt. Dann kommt so viel anderes zwischenrein, was auch bearbeitet werden muss, und das ist eine große Crux, das ist eine große Schwierigkeit“ (SL_04GSStr, Z. 136-144).

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Die Frage nach der Grundeinstellung beinhaltet für die Schulleiterin zwei Aspekte. Zum einen geht es für sie darum, sich immer wieder zurückzuholen und zu überlegen, was überhaupt wichtig ist, um damit Ruhe in das Geschehen zu bringen (vgl. Z. 689f.). Zum zweiten möchte sie nach Möglichkeit einen Tag unabhängig vom Verlauf gut meistern bzw. abschließen können (vgl. Z. 692ff.). Ziele nicht zu hoch zu setzen gehört für sie ebenfalls dazu (vgl. Z. 705), und abschließend ergänzt sie:

> „[…] und manchmal, so was hier die Arbeit hier betrifft, kuck´ ich einfach nicht immer an die Bergspitze, sondern wühl` mich irgendwo unten durch (lacht). Ist auch eine Philosophie“ (SL_04GSStr, Z.706-708).

- *weitere Bemerkungen*

Bemerkenswert erscheinen die Ausführungen der Schulleiterin zur Frage nach der Person-Funktion-Kontext-Passung. Diese beginnen damit, dass die Schulleiterin die Langwierigkeit des Prozesses betont, der dazu führt, ein Kollegium zu einem Team formen zu können oder nicht (vgl. Z. 584ff.). An einer selbst praktizierten, konkreten Strategie (vgl. Z. 591ff.) kann sie dies allerdings nicht festmachen („Das ist so ein bisschen, man probiert es.“, Z. 592f.). Im Zusammenhang mit der Fortbildung von Schulleitungen und dem Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Menschenführung und dem Umgang mit den verschiedensten Anforderungen und Ansprüchen stellt sie zudem fest, dass diese durch eigenes Lernen und eigene Erfahrungen aufgebaut werden, aber teilweise auch bereits einer Person innewohnen:

> „Aber dieser Faktor, Kommunikation, ich sage Menschenführung, in dem Bereich. Es ist nicht wirklich so sehr viel. Und da kommt´s drauf an, ob man per Zufall irgendwie Dinge dann sich Stück für Stück selber angeeignet hat durch Eigenerfahrung. […] Aber, diese Dinge muss man ein Stückchen mitbringen […]. Ja, also, ich denke, jeder macht´s nämlich auch ein Stückchen, äh, persönlich und gestaltet´s persönlich. […] Aber da hat mir nie jemand irgendwie was vorgegeben oder so, da ist man Selfmadefrau (.) in dem Fall. Ja. Man hofft immer, dass es einem einigermaßen gelingt (lacht etwas)“ (SL_04GSStr, Z. 609-650).

Zu den fünf Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters zählt sie Zuhören können und Kommunikation (vgl. Z. 661), das nicht zu schnelle eigene Reagieren sowie Multitasking (vgl. Z. 664f.). Dass die Schulleiterin dem Begriff „Management“ bzw. dem Verständnis der Schulleiterin als Managerin einer Schule eher kritisch gegenübersteht, wird anhand der folgenden gekürzten Passage deutlich:

> „Was Schulentwicklung betrifft, denke ich, die Schwierigkeit an der Sache. Wir sind da auch dabei und dran, ist die Dokumentation. Ich hab` die Fremdevaluation hinter mir und da ist schon, ja, wie soll man sagen? Also, es ist wichtig, so ein Kompendium zu haben für jeden neuen Kollegen, der sich in eine Schule einarbeitet und einarbeiten muss. Dass der erst einmal ´ne Basis bekommt, das ist die Schule und wo kann ich mich jetzt mit meinen Stärken verorten. Das mach´ ich mittlerweile mit jedem Kollegen, der neu rankommt und da ist jetzt mein Portfolio eine Hilfe. Das war aber auch der Moment, wo ich mir gesagt habe ‚Die die Mühe für ein Portfolio lohnt sich.‘ Was ich jetzt hab´, da bin ich sehr zwiegespalten. Mit einem Fünf-Jahres-Plan, mit Absprachen mit dem Schulamt müssen wir uns jetzt festlegen, an welcher Stelle wir uns jetzt in den nächsten vier bis fünf Jahren weiterentwickeln wollen. Und dann gibt es jedes Jahr diese Jahresgespräche. Es

> ist sicher richtig, auch vom Schulamt, eine Schule da in dieser Form zu begleiten, aber dass ein Fünf-Jahres-Plan in dieser Form wiederum festgeschrieben wird, halte ich nicht für sinnvoll. Von diesen starren Plänen ist man an für sich ein Stück weit wieder raus. […] Da wird es/meines Erachtens ist das kontraproduktiv, wenn ich hier nur am Tisch sitze und Papier produziere. Es muss seinen Sinn haben, und das ist grenzwertig mit der Evaluation. Ich muss sagen, das ist sehr grenzwertig. Das war auch eine hohe Belastung, diese ganze Geschichte. Und ich mag ganz und gar nicht diese Begrifflichkeiten, die aus der Industrie kommen. Die passen nicht auf einen pädagogischen Rahmen. Und das fängt mit dem Begriff ‚Management' an. Ich verstehe mich nicht als Managerin einer Schule. Das passt nicht. Und diese Geschichten, nach Plänen arbeiten, zum Teil ja und das ist gut. Man hat eine vereinbarte gemeinsame Basis. Das muss besprochen werden, das ist langwierig und das muss irgendwann verabschiedet werden und Kollegen legen sich ungern wirklich fest. Also das sind immer lange Prozesse, aber dann ist es auch in Ordnung. Aber wir haben es mit einer täglichen Variabilität zu tun, die ist so groß, dass eigentlich immer erst mal im Vordergrund stehen muss, wie, gestalten wir jeden Tag für sich, dass wir nachher sagen können: ‚Der war gut.' Für die Kinder gut. Und das sind manchmal Herausforderungen, da bleibt für anderes überhaupt nichts übrig" (SL_04GSStr, Z. 436-481).

Die Antworten der Schulleiterin enthalten weitere Aspekte, die nicht unerwähnt bleiben sollen. Zum einen sieht die Schulleiterin das Verständnis vonseiten des Schulamtes für die Situation der Schulleiter gegeben und konstatiert ihren Ansprechpartnern an dieser Stelle eine gute Arbeit sowie Unterstützung der Schulleitungen (vgl. Z. 716ff.). Die Übertragung von Aufgaben an die Schulen sieht sie allerdings ohne zeitliche bzw. personelle Entlastungen vollzogen (vgl. Z. 724ff.), weswegen sie den Wunsch nach Schulleitungsassistenten äußert (vgl. Z. 727).

> „Also, was mich betrifft, denke ich manchmal, was mich mental auch belastet ist, ah, der Tag geht rum mit ganz viel verwaltungstechnischen Dingen, und das ist komplett gefüllt. Und so die Grundidee, Schule weiterzuentwickeln, da gibt´s ganz viel. Man kommt nicht dazu. Und das macht auch nicht unbedingt zufrieden. […] Also brauche ich einfach weitere Personen. Und das macht manchmal unzufrieden, dass man im Kopf eigentlich mehr hat und mehr möchte, und die Ordner stehen sieht und sagt, oh, schafft man nicht, ja" (SL_04GSStr, Z. 729-749).

Die Unterstützung durch Schulleitungsassistenten könnte zu mehr Zeit für die Schulleiterin führen, die wiederum für Schulentwicklungsfragen verwendet werden kann (vgl. Z. 728f.). Die Einschätzung dieser Gesamtsituation scheint bei der Schulleiterin zu einer gewissen Belastung und Unzufriedenheit zu führen.

Resümee

Zwar kritisiert die Schulleiterin die aus der Industrie übernommenen Begrifflichkeiten wie „Management" teilweise deutlich (vgl. zum Folgenden insbesondere Z. 470ff.). Andererseits wendet sie jedoch zahlreiche verschiedene Managementstrategien im

Zusammenhang mit deren Passung im Hinblick auf die schulspezifische Situation selbst an. Sie versteht sich – zusammen mit ihrem Kollegium und dem Leitungsteam – als Gestalterin ihrer Schule (vgl. Z. 477ff.). Somit betreibt sie letztlich Management und Führung auf eine Art und Weise, die insbesondere zum Wohle der Kinder an ihrer Schule ist. Im Hinblick auf den Umstand, dass sie als Leiterin einer kleinen Grundschule mehr als die Hälfte des Deputats selbst unterrichtet, erscheint dies umso bemerkenswerter. Insgesamt findet die Schulleiterin ihre persönliche Balance im Umgang mit Belastungen – trotz der genannten Einschränkungen. Abgesehen von den angewandten Managementstrategien leisten ihre weiteren Strategien hierzu ebenfalls einen wichtigen Beitrag. Auch diese Schulleiterin sieht und benennt jedoch insbesondere am Ende des Interviews die insgesamt vorherrschende und aus ihrer Sicht Schulentwicklung zu einem gewissen Grad be- bzw. verhindernde Ressourcenproblematik sehr deutlich.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 43: Fundstellen (fact sheet) Interview_04SLGSStr

Interview_04SLSGStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-nur bedingt positiv, teilweise deutlich kritisch (vgl. Z. 436ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-48 bis 50 Stunden in einer normalen Schulwoche (vgl. 174f.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-ca. 14 Stunden (vgl. 130f.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Verwaltungsaufwand bei der Personalführung (vgl. 13ff.) -hoher Zeitaufwand bei der Personalauswahl (vgl. 35ff.) -hoher Zeitaufwand bei der Statistik (vgl. 76ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Runde Tische mit langwierigen Prozessen; hier: insbesondere emotionale Belastungen (vgl. Z. 208ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-emotionale Belastungen im Sinne von emotionalem Stress wirken nach und in den Privatbereich hinein (vgl. Z. 251f.) -Müdigkeit am Abend nach Schultag (vgl. Z. 320f.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-muss weit gestreut arbeiten, führt zu Multitasking; Kapazitäten sind irgendwann belegt (vgl. Z. 123ff.) -hohe eigene Unterrichtsverpflichtung und neben Unterricht ständige Unterbrechungen (vgl. Z. 130ff.)
Klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -sportliche Tätigkeit als Ausgleich (vgl. z. B. Z. 313f.)

	9 Punkte: -zur Ruhe kommen (vgl. z. B. 287ff.) – Abschalten bei Gartenarbeit *8 Punkte:* -handwerkliche Tätigkeiten – man sieht, was man getan hat *7 Punkte:* -Ziele kleinschrittig angehen (vgl. z. B. Z. 703ff.) *6 Punkte:* -Multitasking (vgl. z. B. Z. 665) *Des Weiteren Interview:* -bewusst Zuhause oder nach Ende des Schulbetriebs größere Dinge abarbeiten (vgl. Z. 150ff.) -Dingen Zeit zugestehen (vgl. Z. 284ff.) -strukturiertes Arbeiten und Vorbereitung (vgl. Z. 291ff.) -Sport (vgl. Z. 312ff.) -Fahrradfahren (vgl. Z. 322ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Zeitfaktor und Müdigkeit am Abend nach Schultag verhindern sportliche Betätigung (vgl. Z. 318ff.)
Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Arbeiten im Team (vgl. z. B. Z. 389ff) *9 Punkte:* -Kommunikation – sich über Vorhaben/Probleme austauschen (vgl. z. B. 661ff.) *8 Punkte:* -sich Zeit geben für wichtige Entscheidungen *7 Punkte:* -Delegieren/arbeitsteilig vorgehen (vgl. z. B. 408ff.) *Des Weiteren Interview:* -Schaffung von Strukturen, um Miteinander zu ermöglichen (vgl. Z. 391ff.) -eigenes, „inoffizielles“ Konrektorat schaffen (vgl. Z. 417ff.) -wöchentliches Treffen des Leitungsteams und gemeinsames Verständnis als Team (vgl. Z. 425ff.) -gute Informations- und Beteiligungspolitik (vgl. Z. 432ff.) -Klausur mit Kollegium und Schülerbetreuung (vgl. Z. 534ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-eigene Delegationsfähigkeit (vgl. Z. 415ff.) -Zeitfaktor, Aufgabenzuwachs und Zeit für Unterrichtsvorbereitung (vgl. Z. 505ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-keine echte Strategie, eher Ausprobieren, Eigenerfahrung und persönliche Ausgestaltung (vgl. Z. 584ff.)
• Führungsverständnis?	-Verständnis als Team und Arbeiten im Team (vgl. Z. 389ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-sich zurückholen, Wichtiges identifizieren und Ruhe in das Geschehen bringen (vgl. Z. 689ff.) -einen Tag meistern/gut abschließen (vgl. Z. 692ff.) -Ziele nicht zu hoch setzen (vgl. Z. 705)

• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Zuhören können/Kommunikation (vgl. Z. 661ff.) -nicht zu schnell reagieren (vgl. Z. 664ff.) -Multitasking (vgl. Z. 665ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-Schulleitungsassistenten (vgl. Z. 727ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.5 Interview 05SLGSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin leitet eine sehr kleine Grundschule in einem ländlichen Gebiet und ist die einzige aus dem Grundschulbereich, die den Wunsch nach Verringerung ihres Deputats (Item 8) eher negiert („trifft eher nicht zu“). Dies dürfte sich anhand der Ressourcenlage für die Schulleiterin erklären lassen: Durch die Ausstattung mit Anrechnungsstunden für die Tätigkeit als geschäftsführende Schulleiterin bestätigt sie einen großen Spielraum mit deren Umgang (vgl. Z. 24ff.) Im Verhältnis zur Schulgröße gering fällt somit ihr Deputat aus (zehn Wochenstunden, vgl. Z. 24f.). Die Arbeitszeit sieht sie eher in Abhängigkeit von Phasen im Schuljahresverlauf und eine gewisse Mehrarbeit eher am Schuljahresende (vgl. Z. 271ff.). In konkreten Stundenzahlen fassen kann sie ihre Wochenarbeitszeit allerdings nicht (vgl. Z. 269f; Z. 275). Diese „Wellenbewegungen“ im Schuljahresverlauf sind ihrer Auffassung nach jedoch gut machbar (vgl. Z. 277ff.).

Tabelle 44: Merkmale von Schule und Schulleiterin 5

Interviewbezeichnung:
05SLGSStr

▪ Alter:	61 und mehr Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	51 bis 60 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	weiblich
▪ Schulart:	21-30 Jahre
▪ Größe des Kollegiums:	11-20 Jahre
▪ Schülerschaft:	Grundschule

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Die Schulleiterin beschreibt, dass viele Belastungen aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit an der Schule nicht vorhanden und die Bedingungen aus ihrer Sicht optimal seien (vgl. Z. 16ff.). Sich auf die Themenstellung der Untersuchung beziehend stellt sie hier fest: „Das habe ich aber befürchtet, dass ich da Ihnen wahrscheinlich (lachend) nicht recht helfe“ (Z. 29f.). Belastungen sieht sie allenfalls in zurückliegenden Zeiten, etwa im Zusammenhang mit der Einführung der Jahrgangsmischung an ihrer Schule (vgl. Z. 44ff.).

- die größten Belastungen

Neben der Arbeit mit den Eltern, die – wie im weiteren Verlauf deutlich wird – in gewissem Sinne eine Belastung für die Schulleiterin ist, zählt die Erstellung einer Schulhomepage zum Zwecke der Öffentlichkeitsarbeit zur weiteren, echten Belastung, nachdem die ursprüngliche Betreuerin in Mutterschutz gegangen ist („Das ist wirklich ein Punkt, der mich belastet. Dieser Druck, dass man immer nach außen so dokumentieren muss und das dann über Medien.“, Z. 368ff.). Hier sieht sie sich trotz guter Computerkenntnisse am Rande ihrer Fähigkeiten. Gleichzeitig fehlt ihr die Aussicht auf Unterstützung durch eine andere Lehrkraft, welche diese Aufgabe übernehmen könnte („Und da habe ich leider auch keine Kollegin, die ‚Hier!' schreit.“, Z. 375f.). Sich selbst fortbilden möchte sie sich jedoch nicht, da dies wiederum ihren eigenen Prinzipien widersprechen würde („Und da könnte ich natürlich wieder riesig viele Fortbildungen machen. Aber, das bringt mich eigentlich nicht da weiter wie ich will, weil ich möchte eigentlich hier vor Ort sein.“, Z. 372f.). In den abschließenden Ausführungen werden die Gründe deutlich: Diese Arbeit macht die Schulleiterin nicht gern.

> „Und so auch, so was wie Presseberichte. Da kommt ja nicht bei jeder Aktion eine Zeitung her. Aber man soll sich ja doch nach außen darstellen. Und das ist auch nicht meine Art, diese[s] nach außen darstellen und toll/(.)/wie toll wir sind. Inzwischen kann ich es und mache ich es, aber das ist nicht so meine Aufgabe, da bin ich immer ein bisschen/äh, scheue ich mich davor“ (SL_05GSStr, Z.381-386).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Das einzige Thema, welches die Schulleiterin zur Beantwortung der Fragestellung als wahrnehmbare Belastung aufführt, ist die Elternarbeit. Hierzu führt sie aus:

> „Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird immer schwieriger. Aber da der Abstand zwischen ihnen vom Alter und mir immer größer wird, sehe ich das ein Stück weit gelassen. Und lasse auch manche junge Mutter mal [in] Anführungszeichen motzen und sehe das für mich nicht als Belastung. Das gehört einfach dazu, und es wird schwieriger damit, aber wir können damit umgehen“ (SL_05GSStr, Z.66-71).

Sie und ihr Kollegium haben demnach Wege gefunden, die zunehmenden Herausforderungen im Rahmen der schulischen Elternarbeit zu bewerkstelligen.

- Strategien im Umgang mit Belastungen

Eine Strategie der Schulleiterin besteht in der Arbeit in Ruhe am Sonntag oder Samstag an der Schule, jedoch nicht ohne einen Ausgleich zu schaffen („Und das stört mich aber nicht. Dafür gehe ich auch manchmal am Wochentag um eins.“, Z. 114f.). Bei entsprechender Unruhe hingegen geht sie z. B. auf den Sportplatz, um Sport zu treiben (vgl. Z. 116ff.). Allerdings hat die Bedeutung dieser Strategie ihrer Meinung nach in den letzten Jahren nachgelassen (vgl. Z. 119f.). Dass die Strategie weitgehend problemlos umgesetzt werden kann, dürfte nicht zuletzt in der recht kurzen Entfernung ihres Wohnorts zur Schule begründet liegen (vgl. 137ff.). An Managementstrategien führt sie insbesondere die Zusammenarbeit und Beteiligung des Kollegiums auf (vgl. Z. 159ff.), und sie stellt schlussfolgernd fest:

> „Durch dieses Kollegiale hat man sehr viel Stressfaktoren ausgeschaltet, weil alle nämlich dafür sind und alle gemeinsam an einem Strang ziehen. Da fallen bestimmte Probleme weg, dass eine sich gar nicht einfügt […]“ (SL_05GSStr, Z. 163-165).

Des Weiteren beschreibt die Schulleiterin, nicht Top-down agieren, dem Kollegium also keinesfalls Dinge überstülpen zu wollen („Man kann nichts überstülpen, in keiner Weise.“, Z. 187) und das Kollegium im Gegensatz dazu – auch durch emotionales und gedankliches Eingebundensein – an Entscheidungsfindungen zu beteiligen („Damit steht und fällt unsere Arbeit hier.“, Z. 192). Auch sieht sie eine gewisse Schnelligkeit im Sinne spontanen Managementhandelns als weiteres Element, etwa wenn es darum gehe, auf Probleme umgehend zu reagieren (vgl. Z. 192ff.). Eigene Präsenz an der Schule versucht

sie hoch und eigene Absenzen, beispielsweise bei Fortbildungen, gering zu halten („Und das versuche ich eigentlich [im] kleinen Rahmen zu halten, weil ich denke, es ist wichtig, dass man vor Ort da ist und mitarbeitet […]“, Z. 198f.). Sie ist zudem der Auffassung, selbst die Erfahrung mit Dingen gemacht haben zu müssen, die sie von den Lehrkräften verlangt (vgl. Z. 200). Abschließend stellt sie in diesem Zusammenhang fest:

> „Also, es gelingt mit zunehmendem Alter nicht mehr ganz. Aber es gibt eigentlich kaum Dinge, die ich nicht selber schon mal gemacht habe und aus der Erfahrung weiß, was auf einen da zukommt“ (SL_05GSStr, Z.201-203).

In Bezug auf die eingangs beschriebenen Wellenbewegungen im Verlauf eines Schuljahres (vgl. Z. 285ff.) versucht die Schulleiterin in Kenntnis dieser Phasen Entlastung zu schaffen, indem sie beispielsweise schwierige Elterngespräche oder Notenkonferenzen entsprechend einige Wochen früher terminiert („[…] und da werde ich versuchen, bestimmte Dinge dann eben in diese Zeit nicht zu legen. Ganz einfach.“, Z. 288f.). Somit schafft sie sich selbst auch für dieses Problem eine einfache und pragmatische Lösung mit einer spürbar positiven Wirkung („Staut sich trotzdem noch. Aber im guten Maß.“, Z. 294f.). Gezielt befragt nach den Strategien im Umgang mit Eltern antwortet sie:

> „Also, Eltern, die zu mir kommen und ihre Probleme offenlegen, sind auch kein Problem, sondern die Quatscherei hintenrum. Das macht mir echt zu schaffen. Aber sonst, wenn die Eltern kommen, ist meine Strategie reden lassen, offen sein und darauf eingehen. Und nicht irgendwo sagen ‚Hier, äh, kann nicht sein. Die Frau Kollegin macht das nicht.‘ Sie immer ernst nehmen. (-) Immer ernst nehmen und dann natürlich im Bedarfsfall offene Gespräche mit allen Beteiligten führen, das ist klar“ (SL_05GSStr, Z.352-358).

- *Grenzen der Strategien*

Grenzen ihrer Strategien sieht die Schulleiterin hinsichtlich ihrer Arbeit am Wochenende lediglich in der Herstellung der Passung mit ihrem eigenen Privatleben (vgl. Z. 134ff.). Echte Grenzen können von ihr jedoch kaum ausgemacht werden, denn sie meint dazu, „wenn es dann nur mal zwei Stunden [Arbeit am Wochenende] sind, dann ist das eigentlich gar kein Problem“ (Z. 138f.). Mit zunehmendem Alter gelingt es der Schulleiterin offensichtlich nicht mehr in jedem Fall, alle beruflichen Erfahrungen mit Aufgaben und Dingen selbst zu machen, die sie von ihren Lehrkräften verlangt (vgl. Z. 201ff.), und stößt somit zumindest bei dieser Strategie vordergründig an eine Grenze.

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin hat einen eigenen Wahlspruch im Umgang mit Herausforderungen und Belastungen, den sie im Sinne einer Devise an ihrer Schranktür im Büro hängen hat (vgl. 252ff.). Hinzu kommt die eigene Überzeugung von der Richtigkeit ihres Tuns bzw. der Arbeit an der Schule („Und ich bin überzeugt von dem, wie wir hier arbeiten, was wir machen.“, Z. 253f.), was auch das Angehen von Problemen und deren gemeinsame Lösung einschließt (vgl. Z. 254ff.).

- weitere Bemerkungen

Die Schulleiterin betont den kollegialen Umgang mit Kollegen, die intensive Zusammenarbeit und die weitgehend kollegiale bzw. gemeinsame Entscheidungsfindung (vgl. Z. 91ff.; Z. 159ff.; Z. 306), nicht jedoch ohne die letzte Entscheidungsgewalt deutlich für sich zu beanspruchen („Aber wenn eben mal einer nicht der Meinung ist, die ich habe, dann wissen sie, ok.“, Z. 92f.). Die Ausführungen zur Frage nach der Person-Funktion-Kontext-Passung fokussieren die praktische, pädagogische und gemeinsame Arbeit von Lehrkräften und Schulleiterin, weniger wichtig erscheinen in dem Zusammenhang theoretische und verschriftlichte Ausführungen und Hintergrundwissen. Die zur Verfügung stehende bzw. freiwerdende Zeit sieht die Schulleiterin gut genutzt für ihre Kerntätigkeit: die Arbeit mit den Kindern.

> „Was wir wenig tun, ist, einen theoretischen Hintergrund in solchen Worten zu finden und zu dokumentieren. Wir versuchen, praktisch zu arbeiten, pädagogisch zu arbeiten und kollektiv hier zu arbeiten. Und da fällt Manches weg. Ja, wir machen zum Beispiel, das […], was in der Grundschule ja seit einigen Jahren ist, machen wir. Aber wir reden nicht drüber. Das sind so Dinge, und da fallen mir solche (lachend) Worte dann nämlich auch manchmal schwer, weil wir haben alles, was so an Schlagwörtern kursiert, tun wir. Aber wir schreiben es nicht auf und wir reden nicht darüber. […] [Und das spart] [e]ine Menge Zeit, die für andere Sachen [da ist], die uns wichtiger sind, nämlich die Arbeit mit den Kindern. […] Das ist uns das Entscheidende und da nehmen wir die Zeit dafür. Und wir arbeiten auch viel. Meine Kollegen sind manchmal tagelang auch nachmittags hier. Weil sie einfach miteinander Dinge besprechen, Dinge vorbereiten, planen, die jeder dann umsetzt“ (SL_05GSStr, Z.222-241).

Zu den Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters zählt sie die möglichst umfängliche Informiertheit über die Geschehnisse an ihrer Schule („Wissen, in nahezu hundert Prozent, was in der Schule abgeht.“, Z. 300), Toleranz und Akzeptanz (vgl. Z. 301ff.), die eigene Führungsarbeit (vgl. Z. 303f.), realistische Anforderungen an

die Arbeit der Lehrkräfte auf Basis eigener Erfahrungen und Tätigkeiten (vgl. Z. 304ff.) und abschließend den kollegialen Umgang (vgl. Z. 306) miteinander („-----überlegt). Ja. Ja, das reicht erst mal.“, Z. 306f.). Befragt nach ihren Wünschen, geht die Schulleiterin zunächst auf ihre Elternschaft ein. Diesbezüglich wünscht sie sich „bei aller Qualität, […], zufriedenere Eltern, die nicht sich dahin aufbauschen und die anderen noch aufhetzen, weil irgendwo mal die Zeit nicht passt vom Abschlussfest“ (Z. 313ff.). Sie bezeichnet dies als Kleinigkeiten, die eigentlich nicht notwendig seien und wo man sich manchmal aufreibe (vgl. Z. 316f.). Des Weiteren wünscht sie sich aufgrund stetig zurückgehender Schülerzahlen wieder mehr Schülerinnen und Schüler für ihre Schule (vgl. Z. 318ff.).

Resümee

Die Schulleiterin führt ihre Grundschule mit offensichtlich langjährig bewährten und recht unkompliziert und pragmatisch anmutenden Mitteln und Strategien. Das gemeinsame Handeln mit ihrem Kollegium scheint ihr offensichtlich zwar wichtig. Dennoch sieht sie sich in ihrem Führungsanspruch als Schulleiterin und ist deutlich in der Lage, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen. Die Größe ihrer Schule und das praktische, gemeinsame Agieren sind ihrer Auffassung nach ausschlaggebend dafür, dass viele Belastungen nicht vorhanden sind bzw. gar nicht erst entstehen. Nicht zuletzt dürfte die deutlich positive Gesamtsituation in der Ressourcenlage der Schulleiterin festzumachen sein, die durch ihre Tätigkeit als geschäftsführende Schulleiterin über eine verhältnismäßig hohe Zahl von Anrechnungsstunden verfügt. Dies führt beispielsweise zu einer deutlich geringeren als für die Schulgröße üblichen eigenen Unterrichtsverpflichtung dieser Schulleiterin. Lediglich Elternarbeit führt sie als zunehmende Belastung an, allerdings in einem geringen Maße. Öffentlichkeitsarbeit betreibt die Schulleiterin im Grund ungern, weshalb diese ebenfalls als Belastung für die Schulleiterin angesehen werden kann. Insgesamt sind dies jedoch Belastungen, mit denen die Schulleiterin umzugehen weiß.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 45: Fundstellen (fact sheet) Interview_05SLGSStr

Interview_05SLGSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-eher neutral (vgl. z. B. Z. 13ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-eher unbestimmt, je nach Phasen innerhalb des Schuljahres mehr oder weniger (vgl. Z. 266ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-zehn Wochenstunden (vgl. Z. 24f.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-viele Belastungen nicht vorhanden (vgl. Z. 16ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	[-Elternarbeit (vgl. Z. 65ff.)] -Erstellung einer Schulhomepage/Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Z. 366ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-Elternarbeit (vgl. Z. 65ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	-Arbeit an der Schule am Samstag oder Sonntag (vgl. Z. 144ff.) Und bei Unruhe z. B. auf den Sportplatz gehen (vgl. Z. 116ff.)
• die (wichtigsten) Strategien?	*-Fragebogen:* *10 Punkte:* -kollegialer Umgang mit Kollegen (vgl. z. B. Z. 306); -sportliche Betätigung (vgl. z. B. Z. 116ff.); -gute Selbstorganisation; *9 Punkte:* -Dinge, die andere gut können, delegieren (vgl. z. B. Z. 159ff.); -Personalentwicklung; -Transparenz für alle am Schulleben Beteiligten (vgl. z. B. Z. 183ff.); *Des Weiteren Interview:* -Offenheit beim Umgang mit Eltern und Eltern ernst nehmen (vgl. Z. 352ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Passung mit Privatleben muss hergestellt werden (vgl. Z. 134ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Personalentwicklung; *9 Punkte:* -Organisation; *8 Punkte:* -Delegieren können und die getane Arbeit akzeptieren können (vgl. z. B. Z. 159ff.);

	Des Weiteren Interview: -intensive Zusammenarbeit mit dem Kollegium (vgl. Z. 159ff.) -Dinge nicht überstülpen, (auch emotionale) Einbindung des Kollegiums (vgl. Z. 183ff.) -Spontaneität im Managementhandeln (vgl. Z. 192ff.) -eigene Präsenz an der Schule (vgl. Z. 196ff.) -Erfahrungen von Dingen selbst machen, die vom Kollegium verlangt werden (vgl. Z. 200ff.) -z. B. Elterngespräche durch frühe Terminierung vorentlasten (vgl. Z. 285ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-nicht mehr alle Erfahrungen können bei zunehmendem Alter selbst gemacht werden (vgl. Z. 201ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-weniger Theorie, mehr praktische/pädagogische/kollektive Arbeit (vgl. Z. 221ff.)
• Führungsverständnis?	-Arbeit und Entscheidung im Team mit kollegialem Umgang, jedoch mit klarem Führungsanspruch der Schulleiterin (vgl. z. B. Z. 91ff.; Z. 306ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-Wahlspruch (vgl. 252ff.) -Überzeugung und Wissen, gute Arbeit zu tun (vgl. Z. 258)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-möglichst umfängliche Informiertheit über schulische Belange (vgl. Z. 300ff.) -Toleranz und Akzeptanz (vgl. Z. 301ff.) -Führung (vgl. Z. 303f.) -zeigen, dass man es selbst kann, und realistische Anforderungen stellen (vgl. Z. 304ff.) -kollegialer Umgang (vgl. Z. 306)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-zufriedenere Eltern (vgl. Z. 313ff.) -wieder mehr Schülerinnen und Schüler für ihre Schule (vgl. Z. 318ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.6 Interview 06SLGSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Das Interview sechs wird durch die Kombination der beruflichen und privaten Belastungen der Schulleiterin als besonders bedeutsam angesehen. Aus diesem Grund erfolgt eine ausführliche Darstellung innerhalb des Fallportraits einschließlich einer reflektierenden Interpretation ausgewählter Passagen. Die Antworten aus der ergänzenden Fragebogenerhebung unterstreichen die Bedeutsamkeit des Falles. So bewertet die Schulleiterin beispielsweise das Item eins „Das Aufgabenpensum meiner Schulleitertätigkeit an meiner Schule ist insgesamt gut zu meistern“ mit „trifft eher nicht zu“. Auch macht

sie beim Item elf „Ich bin gerne Schulleiter“ mit „trifft eher zu“ eine leichte Einschränkung. Mit „trifft eher nicht zu“ bewertet sie schließlich das Item zwölf zur Aufgabendelegation („Ich habe das Gefühl, dass es mir gelingt, Aufgaben zu delegieren.“).

Tabelle 46: Merkmale von Schule und Schulleiterin 6

Interviewbezeichnung:
06SLGSStr

▪ Alter:	41 bis 50 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	11-20 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Grundschule
▪ Größe des Kollegiums:	6-10
▪ Schülerschaft:	50-99

Quelle: Eigene Darstellung

Die Schulleiterin kann als Leiterin einer einzügigen Grundschule im ländlichen Raum bereits auf eine längere Führungserfahrung von vierzehn Jahren im Schulleitungsamt zurückblicken. Das Kollegium besteht mit Ausnahme einer Person, die einen vollen Lehrauftrag hat, aus Teilzeitkräften. Auch die Schulleiterin arbeitet in Teilzeit. Ihre Wochenarbeitszeit kann mit etwa 29,5 bis 32 Stunden angegeben werden (vgl. Z. 602ff.). Hinzu kommen allerdings noch die weiteren Nachmittags- bzw. Abendtermine (vgl. Z. 81ff.; Z. 610ff.).

Thematische Gliederung

Tabelle 47: Thematische Gliederung Interview_06SLGSStr

Zeile(n)/ Person	*Thema*
3-313	**Oberthema 1:** **Belastungen bzw. Belastungssituationen im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit**
3-14 I:	*Unterthemen:* *-Veränderungen/Zunahme von Belastungen?*
16-58 SL:	-Zunahme organisatorischer Bereich (Statistik, E-Stat, Zahlen verwalten) -Zeitaufwand selbst bei kleiner Schule -große Zunahme im Bereich Schulentwicklung -stärkere Zunahme dieses Bereichs mit der Einführung der Fremdevaluation -keine Zunahme der Entlastung für Schulleiter, nicht mehr Anrechnungsstunden -umfangreicher organisatorischer Bereich, kein Konrektorat oder Sekretärin
60 I:	-Unterrichtsverpflichtung kommt noch dazu
64-87 SL:	-aus familiären Gründen einen halben Lehrauftrag -Reduzierung gleicht Aufwand durch Verpflichtungen nicht aus

	-war bewusste Entscheidung, als Schulleiter dennoch weiter zu machen
90-112 I:	-*versteckte Tätigkeiten an kleinen Grundschulen?*
114-124 SL:	-Schulleiter-AG mit gegenseitigen Besuchen -Kooperation mit Vereinen am Ort -Erwartungshaltung bezüglich Präsenz bzw. Anwesenheit
126-137 I:	-*größten bzw. höchsten Belastungen/Belastungssituationen als Schulleiterin?*
143-179 SL:	-Rolle bzw. Führungsrolle, Schulleiterin als Teil des Kollegiums -psychische Belastung -kollegiales Verhältnis, Teamarbeit, führt zu Spannungsverhältnissen -für Schulleiterin manchmal belastend -als Schulleiterin keine Instrumente einer Führungsperson -Vielfalt als Herausforderung, manchmal so vielfältig, dass es zu einer Belastung wird -belastend, dass Verantwortung komplett bei der Person der Schulleiterin liegt
196-218 I:	-*Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen („Belastungskaskaden" bzw. „Dominoeffekte")?*
221-308 SL:	-Versuch, in Konfliktsituationen Dinge gleich zu regeln -Strukturen anlegen, dass die Vorgehensweise klar ist, besonders hilfreich -Vorgehensweise bzw. Leitfaden für bestimmte Dinge festlegen -bestimmte Dinge, die man nicht beeinflussen kann, man muss hinnehmen und ab warten -ein Bereich Zusammenarbeit mit der Stadtverwaltung (Beispiel Baustelle) -Sicherheit der Kinder muss im Vordergrund stehen -unterschiedliche Ansichten, die Schulleiterin akzeptieren muss
315-574	**Oberthema 2:** **Strategien der Stressverarbeitung**
315-321 I:	*Unterthemen:* *-Strategien der Stressverarbeitung („klassische" Strategien)?*
323-336 SL:	-Sport wichtig -regelmäßiges Jogging, sich bewegen, Möglichkeit, vieles zu verarbeiten -Standbein Musik, momentan nicht machbar
338-343 I:	-*Grenzen der Strategien, beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten?*
345-381 SL:	-keine Erhöhung so lange Kinder klein sind, privater Bereich ist Grenze -in Strukturen der Schule etabliert, System läuft -jetzige Situation als zu bewältigender Rahmen, mithilfe unterschiedlichster Unterstützungssysteme -Eltern springen sehr viel ein bei Nachmittags- und Abendterminen
384-407 I:	-*Managementstrategien und -methoden (Stressreduzierung, Stressabbau, Stressvermeidung)?*
410-425 SL:	-schwierig, Kollegium sehr klein -Entlastungsmoment würde bedeuten, Aufgaben abgeben zu können -Kollegium besteht aus Frauen -nur eine Kollegin mit vollem Lehrauftrag, andere Kolleginnen haben reduziert -Aufgaben abgeben schwierig, wiederholte Versuche -Steuergruppenarbeit in den letzten zwei Jahren (Leitbild, Qualitätssicherung) -Stück Entlastung, dass Dinge gemeinsam in der Steuergruppe vorbereitet und gemeinsam vertreten wurden -Arbeitszeit nicht weniger durch gemeinsame Vorbereitungszeit -bezüglich Umsetzung fruchtbar und entlastend
428-433 I:	Akzeptanz in der Breite vorhaben und dadurch nicht so viel Überzeugungsarbeit leisten und mit Widerständen umgehen?
438-456 SL:	-bei Widerständen einfacher, wenn drei Personen vorbereitet haben -geringe Bereitschaft aus dem Kollegium, Verantwortung für verschiedene Bereich zu übernehmen

	-schwierig, über den Lehrauftrag hinaus Leute zu motivieren -schwer, jemand mit zusätzlichen Stunden zu belangen
458-464 I:	-*weitere Möglichkeiten oder Grenzen im Zusammenhang mit der Anwendung von sogenannten Managementstrategien?* -Stichwort auch Personalentwicklung
466-490 SL:	-kein Einfluss als Schulleiterin -Mitarbeitergespräche können geführt werden, Schulleiterin versucht das -Kommunikation wichtiger Bereich, in vierzehn Jahren gelernt -Weiterbildung ein Muss, Schulleiterin sieht sich hier gefordert -ins Kollegium reinhören, Kontakt pflegen -Versuch, Kolleginnen zu unterstützen und zu motivieren -kein Einfluss auf Einstellung -starke Grenzen des Personalmanagements
492-522 I:	-*Vorstellung der These Person-Funktion-Kontext-Passung*
527-569 SL:	-nur entsprechend den Kollegen vorwärts gehen, um eine Weiterentwicklung zu erreichen -Einfluss auf Personal nur durch Kommunikation und sonstiges -Agieren nur bei einem entsprechenden Budget möglich -als kleine Schule durch pro-Kopf-Zuweisung im Nachteil -bestimmtem Grundstock wie Lehrerarbeitsplatz oder Faxgerät und Telefonanlage hat jede Schule -Kontext passt nicht immer -Versuch, über Sponsoren eine PC-Ausstattung zu erhalten -Gründung eines Fördervereins, um Mittel zu generieren -Selbstläufer, wenn das mal läuft -mit Arbeit und repräsentativen Aufgaben verbunden
577-696	**Oberthema 3: ergänzende/abschließende Fragen**
577-578 I:	*Unterthemen:* *-Grundphilosophie im Umgang mit Belastungen?*
580-589 SL:	-Herausforderung, Schulleiterin sieht sich als Optimist -geht gerne an Grenzen -das, was Schulleiterin auszeichnet -kein Motto -Ausdauer und Bereitschaft, Ausdauer zu zeigen -Herausforderungen annehmen
591-599 I:	-*Ad-hoc-Frage Arbeitszeit im Hinblick auf die besondere Situation?*
602-646 SL:	-berichtet über Arbeitstage und Arbeitszeit -es gibt Spitzen mit weiteren Terminen und Wochen mit nur einem Termin -Wellenbewegungen im Jahresverlauf (bestätigend) -viel im Oktober und vor Weihnachten, dann wieder zum Schuljahresende -insgesamt relativ viel geworden -wenig Wochen, wo man sagen kann, jetzt ist es lockerer, jetzt kann man sich ans Alltagsgeschäft machen
617-622 I:	-Wellenbewegungen im Jahresverlauf?
653-654 I:	-*Fünf Kennzeichen (oder Kernfähigkeiten/-kompetenzen) einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?*
656-681 SL:	-Ruhe bewahren, egal was kommt -für die Schule vorausdenken -Offenheit gegenüber allen, gegenüber pädagogischen Inhalten, gegenüber Eltern, gegenüber Menschen -gut zuhören können -Ausdauer, steter Tropfen höhlt den Stein

	-in allen Bereichen, im Kollegium, in der Stadtverwaltung -dranbleiben, gewisse Dinge aufs Tablett bringen
683-696 I:	-Abschluss des Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Die Schulleiterin sieht auf Basis ihrer langjährigen Schulleitungserfahrung im organisatorischen Bereich und in der Schulentwicklung eine deutliche Zunahme an Belastungen. Für den organisatorischen Bereich (vgl. Z. 23ff.) führt sie E-Stat als Beispiel auf und umschreibt diese Tätigkeiten mit der Verwaltung von Zahlen, die an die Schulleitungen abgegeben wurde. Dies ist ein Umstand, der sich aus Sicht der Schulleiterin sogar an der kleinen Schule als Zeitaufwand bemerkbar macht und bestimmte Zeiträume im Herbst sowie im Frühjahr, nämlich zum Schuljahresende bzw. zum Schuljahresbeginn, betrifft. Aus ihrer Sicht kommt hier jedes Jahr noch ein zusätzlicher Zeitraum für diese Art von Erhebungen hinzu (vgl. Z. 31f.). Den organisatorischen Bereich sieht sie für sich als Schulleiterin einer kleinen Schule seit jeher als umfangreich an, da sie für alles zuständig ist und ihr kein Konrektorat bzw. keine richtige Sekretärin zur Verfügung steht. Lediglich eine von ihr so bezeichnete „Schreibhilfe“ (Z. 56) unterstützt sie für wenige Stunden in der Woche.

Die große Zunahme im Bereich der Schulentwicklung, den sie schon immer als eine ihrer Aufgaben ansieht, jedoch einhergehend mit einer größeren Verantwortung der Schulleitung, „die Leute mit ins Boot zu holen“ (Z. 44), macht sie vorrangig am Beispiel der Einführung der Fremdevaluation fest. Des Weiteren konstatiert sie, dass Qualitätsmanagement im Zuge dessen einen spürbaren Bedeutungszuwachs erfahren hat. Die Schulleiterin versichert, dass sie diese neuen Bereiche und Aufgaben gut findet und als wichtig erachtet. Eine Entlastung für sie als Schulleiterin bezüglich dieser Aufgaben durch Anrechnungsstunden oder Ähnlichem bliebt jedoch aus.

- *Unterrichtsverpflichtung der Schulleiterin*

Die Schulleiterin hat aufgrund ihrer derzeitigen familiären Situation und der Betreuung ihrer Kinder den eigenen rechnerischen Lehrauftrag gemessen an einem vollen Deputat um die Hälfte reduziert. Dies entspricht bei Anrechnung ihrer Schulleitungsstunden immer noch einer Unterrichtsverpflichtung von zehn Wochenstunden (vgl. Z. 64ff.). Diese offensichtliche Mehrarbeit im Verhältnis zu ihrer rechnerischen Reduzierung nimmt sie in Kauf, um ihrer Aufgabe als Schulleiterin gerecht werden zu können (vgl. Z. 77ff.). Sie hat sich also bewusst dafür entschieden, die Schulleitung mit dieser Form der Reduzierung weiter zu führen, obwohl ihr klar ist, dass es sich unter dem Strich überhaupt nicht für sie rechnet und sie letztlich dauerhaft einen gewissen Anteil unbezahlter Mehrarbeit leisten muss.

- *versteckte Tätigkeiten*

An versteckten Tätigkeiten führt die Schulleiterin (vgl. zum Folgenden Z. 114ff.) zunächst die Kooperation innerhalb einer Schulleiter-AG mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern in der örtlichen Umgebung auf. Ob diese Form der Zusammenarbeit wie im ersten oder neunten Fall auch Formen gegenseitiger kollegialer und niedrigschwelliger Beratungen und Hilfen einschließt, wird abschließend nicht deutlich, kann jedoch durchaus vermutet werden. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit werden beispielsweise gemeinsame Sitzungen abgehalten, bei denen die Schulleiterinnen ihre Kooperationen absprechen, oder die Schulleiterinnen besuchen sich gegenseitig bei Schulfesten. Im Zusammenhang mit der engen Kooperation mit Vereinen wird bei Festivitäten oder Aufführungen im Gegenzug wiederum Präsenz als Schulleiterin erwartet.

- *die größten Belastungen*

Die Schulleiterin stellt zunächst fest, dass bei den größten Belastungen verschiedene Bereiche tangiert werden. Zum einen empfindet sie es als psychische Belastung, in einer Doppelrolle zu agieren, etwa im Rahmen der gezielten Schulentwicklungsarbeit an der Schule, dass sie also „als Schulleiterin ein Teil vom Kollegium [ist], aber anderseits trotzdem die Führungsrolle [hat]“ (Z. 145f.). Den Lehrerinnen gegenüber (vgl. zum Folgenden Z. 151ff.) sieht sie sich in einem kollegialen Verhältnis. Sie geht gern im Team vorwärts

und versteht sich selbst als Teil des Teams, was ihrer Aussage nach zu Spannungsverhältnissen – wenngleich zu keinen Konflikten – führt, welche die Schulleiterin manchmal als belastend empfindet. Sie sieht einen Mangel an Instrumenten für sich als Führungsperson, um bei von Einzelpersonen entgegengebrachten Widerständen entsprechend zu agieren. Gleichzeitig sieht sie sich in der Teamplayerrolle, einer Konstellation, die sie oft als schwierig empfindet.

Eine vergleichbare Schulleiterrolle bei vergleichbarer Schulgröße liegt im vorherigen Fall fünf vor. Allerdings gibt diese Schulleiterin im Unterscheid zu den eben erfolgten Ausführungen zu verstehen, dass sie sich in ihrer ‚Chefrolle' trotz des im weiteren Verlauf dieses Interviews beschriebenen gemeinsamen kollegialen Agierens absolut gefestigt und nicht hinterfragt sieht. Probleme mit der für Schulleiterinnen und Schulleiter häufig nachgesagten typischen „Sandwichposition" sieht diese Schulleiterin bei sich selbst nicht (vgl. Interview_05SLGSStr, Z. 91ff.). Das Kollegiale bzw. die intensive Zusammenarbeit mit den Lehrkräften führt die Schulleiterin des fünften Interviews befragt nach den Managementstrategien als erstes auf, was die große Bedeutung nebst hoher Wirkung (vgl. ergänzende Fragebogenerhebung) unterstreicht. Dabei wird sie selbst von Aufgaben entlastet, welche die anderen Lehrkräfte über- und ihr selbst somit abnehmen. Der Vollständigkeit halber soll nochmals auf die besondere Situation dieser Schulleiterin hinsichtlich der ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen verwiesen werden, welche auch den Hintergrundinformationen (Postscriptum) des entsprechenden Falles (Interview_05SLGSStr) entnommen werden können. Zusammenfassend kann an dieser Stelle kontrastierend angemerkt werden, dass die Schulleiterin des Falles fünf trotz der von ihr so beschriebenen praktizierten Kollegialität über eine Rollenklarheit verfügt, die der Schulleiterin im vorliegenden Fall sechs, ihren eigenen Aussagen folgend, nicht zu eigen ist bzw. nicht zugeschrieben werden kann.

Eine weitere Herausforderung sieht die Schulleiterin im vorliegenden sechsten Interview in der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben (vgl. zum Folgenden Z. 162ff.), die das Schulleitungsamt mit sich bringt. Diese reichen von Kleinigkeiten wie einer lockeren Schraube am Klettergerät (nur eine scheinbare Kleinigkeit, da die Funktionstüchtigkeit des Klettergeräts absolut sicherheitsrelevant ist) bis hin zu Konfliktgesprächen mit Eltern. Diese Vielfalt kann bei einem sich einstellenden Übermaß der von ihr prinzipiell als

positiv erachteten Herausforderung, also ab einem bestimmten Punkt, „wenn es dann einfach zu viel ist“ (Z. 172), zu einer Belastung werden. Vieles passiert gleichzeitig. Zudem sieht die Schulleiterin die ganze Verantwortung im Grunde bei sich bzw. ihrer Rolle als Schulleiterin verortet.

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Die Schulleiterin führt zunächst Konfliktsituationen als erstes Beispiel auf. Sie ist um eine sofortige Konfliktlösung bemüht und versucht „schon immer, Dinge gleich zu regeln, oder zumindest Strukturen auch anzulegen, so dass die Vorgehensweise auch klar ist“ (Z. 222f.), etwa mittels eines Leitfadens zur Vorgehensweise bei Konflikten. Belastungskaskaden bezieht die Schulleiterin sodann auf bestimmte Dinge, die sie nicht beeinflussen kann und bei denen ihre eigenen Einflussmöglichkeiten irgendwann enden und „die [sie] dann einfach hinnehmen muss und abwarten muss“ (Z. 229f.). Einen Bereich mit Belastungskaskaden sieht sie bisweilen in der Kooperation mit der zuständigen Stadtverwaltung. Diese Textpassage ist recht umfangreich und nimmt im Transkript etwas mehr als eine Seite ein (vgl. Z. 230-261), was den Grad der Bedeutung für die Schulleiterin unterstreicht. Im Zusammenhang mit einer großen Baustelle direkt vor Ort sah und sieht die Schulleiterin die Sicherheit der Schülerinnen und Schüler gefährdet. Dies ist ein Umstand, der ihrer Meinung nach mit höchster Priorität zu bewerten ist. Deswegen hat sie sich sehr für eine Änderung der Situation eingesetzt, aber in der Sache bei der Stadtverwaltung nichts erreicht. Dies führt sie letztlich auf finanzielle Gründe im Zusammenhang mit einem geplanten Großprojekt zurück, welches sie zwar begrüßt, allerdings erst in mehreren Jahren realisiert sieht. Es wird deutlich, dass die Schulleiterin trotz des aus ihrer Sicht dringenden Handlungsbedarfs und trotz ihres großen Einsatzes akzeptieren muss, dass sie in der Sache nicht weiterkommt und aus eigener Kraft keine Änderung herbeiführen kann.

> „[…], das dann zu akzeptieren, dass man da einfach nicht mehr weiterkommt. Dass man zwar alle Hebel in Bewegung setzt und vielleicht das dann sogar noch gegen einen verwendet wird in irgendeiner Form. Da gab es dann Presse und so, Veröffentlichungen, die einfach nicht schön waren. Und, (.) ja, da/(,)/so was finde ich dann (,) sehr belastend“ (06GSStr, Z. 256-260).

Zusätzlich kommt also noch hinzu, dass dieses für die Schule im positiven Sinne erbrachte Engagement offensichtlich auch noch gegen sie verwendet wurde, indem aus

ihrer Sicht unfaire Presseberichte veröffentlicht wurden, was sie als sehr belastend empfindet.

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Auch im sechsten Fall kann man Strategien unterscheiden, die deutlich dem beruflichen oder schwerpunktmäßig dem privaten Umfeld zuzuordnen sind. Jedoch wird auch hier deutlich, dass Verbindungen zwischen diesen beiden Bereichen vorhanden sind und entsprechende Strategieausrichtungen bzw. einen Strategieabgleich erfordern.

Der Sport, das regelmäßige Jogging und die Bewegung als Stressverarbeitungsstrategie werden von der Schulleiterin zuerst genannt (vgl. Z. 323ff.). Der Zusatz „Und da kann ich viel verarbeiten." (Z. 324f.) deutet an, dass hier zur körperlichen Aktivität als solche eine psychische, mentale Form der Bewältigung hinzukommt, was die Schulleiterin jedoch nicht näher konkretisiert. Der Sport ist ihr so wichtig, dass sie morgens früher aufsteht, bevor sie in die Schule geht, um ihn beibehalten zu können (vgl. Z. 333ff.). Ganz im Gegensatz dazu räumt der Schulleiter eines Gymnasiums[5] freimütig ein, dass ihm der sportliche Ausgleich fehle. Dadurch macht er bei sich, in Kombination mit seinen Rauch- und Essgewohnheiten, eindeutige körperliche bzw. gesundheitliche Folgen aus, z. B. durch stetige Gewichtszunahme über die Jahre hinweg (vgl. Interview_02SLGymStr, Z. 435ff.).

Der langjährige Schulleiter eines weiteren Gymnasiums im vergleichbaren Alter (vgl. Interview_15SLGymStr) hingegen macht rein vom äußeren körperlichen Gesamteindruck im Gegensatz dazu einen trainierten Eindruck. Er berichtet, er habe es sich angewöhnt, körperlich aktiv zu werden, indem er seit einiger Zeit regelmäßig in der Mittagspause ins Fitnessstudio geht. Für ihn stelle dies die effektivste Form des Stressabbaus dar und spende sogar Energie für den restlichen Tag. Diese Form der regelmäßigen körperlichen Bestätigung ergänzt er durch Entspannungsübungen, die er wiederum in Übungen unterteilt, die zum einen die Konzentration fördern und zum anderen den Stress abbauen helfen. Darüber hinaus tangieren Elemente des Gesundheitsmanagements auch das Kollegium, die teilweise an den Übungen teilnehmen.

[5] Der Verfasser dieser Arbeit konnte der Presse entnehmen, dass der Schulleiter inzwischen krankheitsbedingt frühzeitig in den Ruhestand verabschiedet wurde.

> „Ich habe mir tatsächlich angewöhnt, dreimal in der Woche in der Mittagspause ins Fitnessstudio zu gehen. Also statt Mittagessen. Ist der bisher effektivste Stressabbau für mich. Ich komme danach frisch geduscht und (lacht), körperlich einfach ein bisschen beansprucht und geistig abgelenkt wieder zurück ins Büro und glaube da sogar Kräfte gesammelt zu haben, dass der Rest des Tages gutgeht. Also das ist der effektivste Bereich. Ich habe mir sogar ein paar Entspannungsübungen angewöhnt. [...], Konzentrations-übungen einerseits und Stressabbauübung andererseits. Da machen […] Lehrer zum Teil mit, auch der Schulleiter, und da haben wir uns ein paar […] Übungen angewöhnt, die helfen“ (SL_15GymStr, Z. 137-146).

- Grenzen der Strategien

Die Schulleiterin im vorliegenden sechsten Fall geht zwischen ihren Ausführungen allerdings auch auf entlastende Aktivitäten ein, zu denen sie aufgrund ihres Arbeitsvolumens während des Tagesablaufs nicht so häufig kommt. Dazu gehört das Singen in einem Chor, welches nicht regelmäßig gepflegt werden kann. Aufgrund der damit zusammenhängenden Kontakte mit den dazugehörigen Personen kann dies als soziale Ressource für die Schulleiterin angesehen werden, die sie derzeit aufgrund der fehlenden Regelmäßigkeit des Chorbesuchs jedoch nicht voll ausschöpfen kann.

Solange ihre Kinder klein sind, sieht sie auch keinerlei Möglichkeit, ihr Deputat zu erhöhen oder irgendeinen Wechsel ihrer beruflichen Situation – in welcher Form auch immer – vorzunehmen (vgl. Z. 356ff.).

Auch bei ihren Managementstrategien gibt es Grenzen. So kann sie innerhalb ihres Kollegiums mit nur einer Vollzeitstelle Aufgaben und Verantwortungsbereiche über den Lehrauftrag hinaus nur schwer delegieren (vgl. Z. 410ff.; Z. 442ff.), zumal diese Lehreinnen selbst aus guten Gründen, die der Schulleiterin bekannt sind (vgl. z. B. Z. 444ff.; Z. 455ff.), reduziert haben. Im Bereich des Personalmanagements sieht sie starke Grenzen und wenig Möglichkeiten der Einflussnahme, z. B. in Bezug auf eine konkrete Person als Nachfolge einer aktuell bevorstehenden Pensionierung einer Lehrerin (vgl. Z. 477ff.).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin antwortet zunächst, sie „sehe schon immer auch die Herausforderung in dem Ganzen“ (Z. 580), und spricht damit insbesondere die Schulleitungstätigkeit als Herausforderung im positiven Sinne an. Sie bezeichnet sich dabei als Optimistin, die zunächst einmal das Gute sieht und auch gerne an ihre Grenzen geht (vgl. Z. 581ff.). Sie ist

der Meinung, dies zeichne sie auch aus (vgl. Z. 583), und ein „Sachbearbeiterjob“ (Z. 584) wäre für sie daher überhaupt keine Option. Ein Motto oder einen entsprechend formulierten Satz habe sie zwar nicht, aber sie bringe Dinge mit wie Optimismus oder die Bereitschaft, Ausdauer zu zeigen und Herausforderungen anzunehmen (vgl. Z. 586ff.).

- *weitere Bemerkungen*

Befragt nach der Person-Funktion-Kontext-Passung, gibt die Schulleiterin zunächst zu bedenken, dass Weiterentwicklung nur mit einem entsprechenden Kollegium zu erreichen ist. Hier versucht sie über Kommunikation Einfluss zu nehmen (vgl. Z. 528ff.). Auch kann sie nur mit einem ausreichenden Budget entsprechend agieren. Ihre Schule bzw. Schulgröße sieht sie diesbezüglich im Nachteil, da es verschiedene Dinge obligatorisch zu finanzieren gibt, die Zuweisung von Geldern jedoch pro Schülerin bzw. Schüler erfolgt (vgl. Z. 538ff.). Auch den Kontext sieht die Schulleiterin mit Blick auf Personal und finanzielle Ausstattung gewissermaßen als Management-Grenze für sie als Schulleiterin: „Also da, da finde ich, der Kontext passt halt auch nicht immer. Da habe ich keinen Einfluss drauf, den kann ich nicht optimieren. (--) Da sind Grenzen“ (vgl. Z. 544-546.). Dennoch war sie auch in diesem Bereich aktiv, indem sie beispielsweise Sponsoring betrieben hat oder auf eine Initiative hin ein Förderverein gegründet wurde (vgl. Z. 552ff.).

Die Schulleiterin benennt fünf Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters. Für sie ist dies eine Person, die Ruhe bewahrt, ein „ruhender Pol, auch wenn das Kollegium schon in Aufregung (lacht) ist oder sonst irgendwas“ (Z.658f.). Es ist auch eine vorausschauende Person, „jemand, der einfach schon immer (---) (.) für die Schule vorausdenkt“ (Z. 660f.), und eine Person, die Offenheit mitbringt, „gegenüber neuen pädagogischen Inhalten, gegenüber Eltern, gegenüber überhaupt Menschen […]“ (Z. 669f.). Man müsse gut zuhören können (vgl. Z. 677) und Ausdauer in vielerlei Belangen mitbringen:

> „Steter Tropfen (,) höhlt den Stein, sozusagen (lacht) also in allen Bereichen, egal, ob´s im Kollegium oder bei einer Stadtverwaltung oder so, dass man immer wieder dranbleibt und gewisse Dinge auf´s Tablett bringt, ja.“ (SL_06GSStr, Z. 678-681).

Vertiefende Darstellungen auf Basis der reflektierenden Interpretation

Bezugnehmend auf diesen letzten Interviewausschnitt verdeutlicht dies, dass die Schulleiterin grundsätzlich eine offensichtlich größere Strecke in Kauf zu nehmen bereit wäre, um am Chor teilzunehmen. Dies unterstreicht dessen große Bedeutung für sie und vor allem auch der damit verbundenen sozialen Kontakte. Lieber verzichtet sie auf die Teilnahme, als dass sie einen Chor in der Nähe sucht. Dies scheint für die Schulleiterin letztlich keine echte Alternative darzustellen.

> „[…], und das sind einfach d/ähm, auch die/da gehören auch diese Personen dazu, die in diesem Chor sind. Weil sonst könnte ich ja auch irgendwie hier in der Nähe mir was suchen, aber das ist jetzt nicht so das (zieht Luft durch die Zähne) dann. Und, ähm, ja, von daher komme ich da gerade einfach nicht so dazu“ (SL_06GSStr, Z. 330-333).

Auf die Frage nach den (weiteren) Grenzen ihrer Strategien geht sie zunächst genauer auf ihre familiäre Situation ein und macht dem Interviewer die Sinnlosigkeit z. B. eines Wechsels in der aktuellen Situation plausibel:

> „Sind für mich ganz klar, ist die Grenze da, dass ich für mich sage, also so lange meine Kinder so klein sind, kann ich auch (,) mir überhaupt nicht vorstellen, zu erhöhen jetzt. Also das war zum Beispiel jetzt auch in diesem Schuljahr aktuell, jetzt am Ende, dass ich überlegt habe, bei der Planung für das neue Schuljahr, weil eine Kollegin bei uns in Pension geht, und zwar mitten drin, mitten im Schuljahr, also absolut schlecht. Und um eine Konstanz für diese Klasse herzustellen, habe ich mir überlegt, ob ich erhöhe und einfach in die Klasse reingehe, so damit wir eine Konstanz haben. Aber (,) ist überhaupt nicht denkbar für mich. Es ist auch für mich im Augenblick kein Wechsel denkbar irgendwie in irgendeiner Form, weil ich weiß, ich bin jetzt schon seit 14 Jahren hier, ich kenne mich in den Strukturen gut aus. Das ist einfach ein System, das schon ganz gut läuft (`). Wenn ich mich jetzt irgendwo neu einarbeiten müsste, zunächst mal, würde ich nicht leisten können im Augenblick. (,) Schaffe ich nicht. […] Also von daher, ja, das ist so der Rahmen, den ich so bewältigen kann, (,) mit (,) unterschiedlichsten Unterstützungssystemen sozusagen. Ich habe meine Eltern da im Hintergrund, die sehr viel einfach einspringen dann, wenn ich so auch Nachmittags- und Abendtermine habe. Und alles andere, (..) da sind die Grenzen“ (SL_06GSStr, Z. 356-382).

Die Ausführungen der Interviewpassage weisen darauf hin, dass die Schulleiterin nicht das erste Mal über die Änderung ihrer Situation nachdenkt. Zum jetzigen Zeitpunkt mit einem halben Deputat in der Schulleiterposition an der Schule zu bleiben, erscheint ihr offensichtlich aufgrund der gefestigten Strukturen und der Systemkenntnis als das kleinere Übel. Schließlich scheint ihr die Aufrechterhaltung ihrer Rolle nur zu gelingen, da sie auf unterschiedliche Unterstützungssysteme, z. B. ihre Eltern, zurückgreifen kann. Die Schulleiterin ist in durch die Arbeit an ihrer Schule und der familiären Situation

belastet, in den Strukturen gefestigt und doch in ihnen gefangen. Eine Veränderung der beruflichen Situation, etwa durch eine Schulleitungsstelle an einer anderen Schule, würde zu Instabilität und damit zu einer deutlichen Zunahme der Belastungen führen.

Die Schulleiterin sieht die vielfältigen Aufgaben in der Schulleitung dabei insgesamt als Herausforderung, betont jedoch auch an verschiedener Stelle, dass diese auch zur Belastung werden kann (vgl. z. B. Z. 169ff.). Ihre Grundeinstellung mit ihrem Engagement führt somit zu Belastungen mit negativen Folgen, wie das Beispiel im Umgang mit der Stadtverwaltung und den sanierungswürdigen Schülertoiletten zeigt. Man könnte überspitzt formulieren: Engagement wird bestraft. Um ihren Beruf in der Form weiter ausüben zu können, hat sie ihr Deputat deutlich um die Hälfte reduziert. Der tatsächlichen Arbeitsleistung stehen deutliche – auch finanzielle – Nachteile und Einbußen gegenüber, was diesbezüglich insgesamt zu einem Missverhältnis führt.

Orientierungsrahmen

Die Schulleiterin sieht ihre Arbeit als Herausforderung und geht gerne an Grenzen. Deutlich wird jedoch insbesondere in diesem Zusammenhang, dass die Schulleiterin mit der beruflich-privaten Gesamtsituation nicht wirklich zufrieden ist. Dies ist bedingt durch die Belastungen im Beruf, die familiäre Situation mit der Erziehung ihrer beiden Kinder sowie die umfangreiche Reduzierung ihres Deputats. Diese bringt letztlich nicht die erhoffte Entlastung für das Privatleben mit sich. Als Schulleiterin sieht sie sich für alle Belange der Schule verantwortlich. Ein entsprechendes Sekretariat, die Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit der Aufgaben und Herausforderungen in der Führungsrolle tragen ebenfalls zur Belastung der Schulleiterin bei. Ein besonderer Belastungsfaktor ist die Rollenambiguität. Die Schulleiterin sieht sich einerseits als Teamplayer. Andererseits tut sie sich in ihrer Führungsrolle gerade dadurch nicht leicht. Es treten, auch nach den vielen Jahren im Amt, gewisse Schwierigkeiten auf, sich hinsichtlich der Führungsposition und des Führungsanspruchs klar zu positionieren beziehungsweise durchzusetzen. Jedoch sieht die Schulleiterin derzeit offensichtlich keine Möglichkeit für eine bessere (berufliche) Alternativlösung, die jetzige Situation stellt den Rahmen dar, den sie in der Gesamtsicht gerade noch bewältigen kann. Sie befindet sich so mehr oder weniger an der Grenze des Machbaren mit der latenten Gefahr, diese zu überschreiten und sich in

Richtung einer „Work-Life-Dysbalance“ und womöglich insgesamt einer Überforderung zu bewegen.

Resümee

Im Vergleich beispielsweise zum vorherigen Interview zeigen sich trotz vergleichbarer Voraussetzungen wie z. B. Schulart und -größe eklatante Unterschiede zwischen den Fällen. Ursachen für relevante Belastungen im sechsten Fall finden sich in der Aufgabe, neben der Schulleitung die Erziehung der beiden Kinder bewerkstelligen zu müssen, auch wenn hier eine Unterstützung gegeben ist. In der Schulleitung kommen weitere, unterschiedliche Faktoren hinzu. Die Schulleiterin kann in der Gesamteinschätzung ihre Belastungen zwar bewältigen und sieht ihre Aufgabe grundsätzlich als Herausforderung. Allerdings nimmt sie hier persönliche Einbußen bewusst in Kauf.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 48: Fundstellen (fact sheet) Interview_06SLGSStr

Interview_06SLGSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-insgesamt eher positiv (vgl. z. B. Z. 46ff.) -konstruktiv-kritisch (vgl. z. B. Z. 48ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-etwa 29,5 bis 32 Stunden (vgl. Z. 602ff.) -hinzu kommen noch weitere Nachmittags- bzw. Abendtermine (vgl. Z. 610ff.).
• Unterrichtsverpflichtung?	-acht Stunden Anrechnung für Schulleitungstätigkeit entspricht zehn Stunden eigener Unterricht bei halbem Deputat (vgl. Z. 64ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-organisatorischer Bereich, z. B. Statistik (vgl. Z. 23ff.) -Bereich der Schulentwicklung (vgl. Z. 32ff.) -Verantwortung für Schulentwicklung (vgl. Z. 43ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Rolle als Schulleiterin oftmals psychische Belastung (vgl. Z. 144ff.) -Bewältigung der vielfältigen Aufgaben (vgl. Z. 162ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-Dinge, bei denen Einflussmöglichkeiten enden, und die man hin nehmen und abwarten muss, z. B. bei der Zusammenarbeit mit der Stadtverwaltung (vgl. Z. 227ff.) -in der Folge entsteht große Belastung aus einer kleinen Belastungssituation (vgl. Z. 253ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:*

	10 Punkte: -Sport, Bewegung (vgl. z. B. Z. 323ff.); *9 Punkte:* -Singen, Musik (vgl. z. B. Z. 325ff.); *8 Punkte:* -Familie (vgl. z. B. Z. 356ff.); *Des Weiteren Interview:* -Sport, regelmäßiges Joggen und Bewegung (vgl. Z. 323ff.) -hier viel Verarbeitung möglich (vgl. Z. 324f.) -Musik und Chor, Personen im Chor (vgl. Z. 325ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Chor einmal in der Woche derzeit [zeitlich] nicht machbar (vgl. Z. 327ff.) -keine Erhöhung des Deputats möglich, so lange Kinder klein sind (vgl. Z. 356ff.) -kein Wechsel denkbar, in welcher Form auch immer (vgl. Z. 363ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Kommunikation (vgl. z. B. Z. 467ff.); -Vorbereitung von Themen für Schulentwicklung (vgl. z. B. Z. 421ff.); *9 Punkte:* -Teambildung (vgl. z. B. Z. 149ff.; -Steuergruppe (vgl. z. B. Z. 421ff.); *8 Punkte:* -Delegation von Aufgaben im Rahmen der Möglichkeiten (vgl. z. B. Z. 410ff.); *Des Weiteren Interview:* -versuchen zu delegieren (vgl. Z. 485ff.) -Beispiel Steuergruppe entlastend (vgl. Z. 416ff.) -Kommunikation und Umgang mit Widerständen dadurch einfacher (vgl. Z. 421ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Grenzen bei der Delegation (vgl. Z. 410ff.) -kein Einfluss auf Einstellung nach Pensionierung einer Lehrerin (vgl. Z. 477ff.) -starke Grenzen im [Personal-] Management (vgl. Z. 485ff.) -Schwierigkeit, Personen [Teilzeitlehrkräfte] zu motivieren, Verantwortung über ihren Lehrauftrag hinaus zu übernehmen (vgl. Z. 442ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-nur mit entsprechendem Kollegium ist Weiterentwicklung zu Erreichen, hier Einfluss über Kommunikation (vgl. Z. 528ff.) -Agieren nur mit entsprechendem Budget (vgl. Z. 534ff.) -Kontext passt nicht immer, keinen Einfluss (vgl. Z. 544ff.)
• Führungsverständnis?	-kooperativ-kommunikativ (vgl. z. B. Z. 161f.; Z. 469ff.).
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-Herausforderung (vgl. Z. 580) -kein Motto oder entsprechend formulierter Satz (vgl. Z. 585f.) -Optimismus oder die Bereitschaft, Ausdauer zu zeigen und

	Herausforderungen anzunehmen (vgl. Z. 586ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-jemand der Ruhe bewahrt, ruhender Pol (vgl. Z. 657ff.) -jemand, der für die Schule vorausdenkt (vgl. Z. 660f.) -Offenheit gegenüber allen (vgl. Z. 667ff.) -gut zuhören können (vgl. Z. 677) -Ausdauer (vgl. Z. 678ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.2.7 Interview 07SLGSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der nächste Fall erweist sich ebenfalls als besonders bedeutsam. Dieser veranschaulicht, welche Anforderungen und welche Belastungen auf eine Schulleiterin oder einen Schulleiter an einer Schule zu Amtsbeginn zukommen können. Die Schulleiterin dieses Fallportraits kann zum Zeitpunkt des Interviews auf ein Jahr Schulleitungserfahrung an ihrer neuen Schule zurückblicken. Laut eigener Aussage konnte sie in ganz unterschiedlichen Bereichen auf keine entsprechende Vorarbeit im Schulmanagement durch die Vorgängerin bzw. den Vorgänger aufbauen. Hinzu kommt die Vakanz in der Schulleitung von zwei Schuljahren Dauer (vgl. Z. 22f.), bevor sie die Leitung dieser Schule übernommen hat. Die Antworten im ergänzenden Fragebogen weisen ebenfalls einige Besonderheiten auf. So bewertet die Schulleiterin als einzige Person im Interviewpool das zweite Item „In bestimmten Bereichen im Zusammenhang mit meinen Aufgaben als Schulleiter habe ich meine Kompetenzen zu erweitern“ mit „trifft überhaupt nicht zu“. Eine Einschränkung mit „trifft eher zu“ macht sie wie ihre Vorgängerin im Rahmen der Interviewreihe bei der Bewertung des Items elf „Ich bin gerne Schulleiter“. Während das Item 22 „Ich habe zum überwiegenden Teil meines Kollegiums ein gutes oder sehr gutes Verhältnis“ von ihr noch neutral bewertet wird, wird das darauffolgende Item „Das Kollegium ist für mich eine soziale Ressource und bietet mir Unterstützung“ auf der Skala eine Stufe kritischer bewertet. Das Item „Das Klima an meiner Schule trägt dazu bei, dass ich mein Aufgabenpensum gut bewältigen kann“ erhält von ihr mit „trifft überhaupt nicht zu“ die schlechtestmögliche Einschätzung. Entsprechend fällt mit der zweitschlechtesten Bewertung die Einschätzung des Items 30 „Ich habe das Gefühl, dass mich meine Kollegen in meiner Arbeit als Schulleiterin unterstützen wollen“ aus. Damit lassen bereits diese

Fragebogendaten problematische Gegebenheiten im Bereich der Qualität der Sozialbeziehungen innerhalb des situativen Bedingungsfelds vermuten, was sich im weiteren Verlauf mithilfe der qualitativen Daten konkretisieren und deutlich herausarbeiten lässt. Die Unterrichtsverpflichtung der Schulleiterin (vgl. Z. 41ff.) beträgt 17 im abgeschlossenen bzw. 13 Stunden im darauffolgenden Schuljahr. Die Wochenarbeitszeit gibt sie einschließlich der Arbeit am Wochenende mit rechnerischen 56 bis 64 an (vgl. Z. 585ff.), was sie als „extrem hoch“ (Z. 591) empfindet.

Tabelle 49: Merkmale von Schule und Schulleiterin 7

Interviewbezeichnung:
07SLGSStr

▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	31 und mehr Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	Bis 5 Jahre
▪ Schulart:	Grundschule
▪ Größe des Kollegiums:	6-10
▪ Schülerschaft:	150-199

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Gliederung

Tabelle 50: Thematische Gliederung Interview_07SLGSStr

Zeile(n) Person	*Thema*
5-299	**Oberthema 1:** **Belastungen bzw. Belastungssituationen im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit**
5-12 I:	*Unterthemen:* *Veränderungen/Zunahme von Belastungen?*
14-36 SL:	-Beurteilungen verfassen ist neu und zusätzlich, kostet Zeit -vorherige Vakanz in der Schulleitung, Stundenpool reicht nicht für Aufarbeitung -(Schüler-)Dateien führen, Schulportfolio erstellen -Schulleiterin möchte Qualitätsmanagement machen, Zeit dazu fehlt -Schulleiterin ist auch Klassenleitung, zwei organisatorische Aufgaben -Klassenführung belastet übermäßig, nicht die Schulleitung
38-39 I:	*Unterrichtsverpflichtung?*
41-53 SL:	-Schulleiterin gibt bis auf eine Anrechnungsstunde keine Anrechnungsstunden mehr ab, damit möglichst Unterricht anfällt -wenn Anrechnungsstunden weggegeben würden, beträgt Unterrichtsverpflichtung bis zu 18 Wochenstunden
55-58 I:	-*Weitere Beispiele für die Veränderung oder Zunahme von Belastungen?*
65-104 SL:	-Statistik nur punktuell, Sekretärin der wichtigste Bestandteil -Servicestelle vom Kultusministerium unterstützend wahrgenommen -hier: Lehrerfortbildungen online, Information an die Schulleitung wurde eingeführt

	-Onlinerückmeldung ist von Vorteil -Angaben der Kollegen in STEWI muss von Schulleiterin freigeschaltet werden, Beispiele für Zusatzarbeit für die Schulleiterin
106-10 I:	-als Voraussetzung müssen viele Personen mitdenken, damit die Arbeit der Schulleitung letztlich nicht noch mehr wird
110-151 SL:	-Problem, Schule hatte zwei Jahre keinen Schulleiter, Struktur aufbauen schwierig -größte Belastung, auch gefühlsmäßig, negativ, wie Qualitätsmanagement machen, wenn es in den Schulen gar nicht angekommen ist -geht nicht, Schulaufsicht hätte hier eine Aufgabe, das wird nicht gemacht -dann kommt Fremdevaluation, fünf Jahre keine Selbstevaluation, ist jedoch Gesetz -Schulleiterin ertrinkt in Alltäglichkeiten -nicht die Zeit für das, was von oben gewollt ist -Schulentwicklung muss in den nächsten Jahren laufen
159-176 SL:	-Sonderfall, Schulamt weiß um diese Schulentwicklung -Ressourcenfrage -dieses Jahr fünf Sitzungen wegen Schulentwicklung, mit Nachbereitung; dafür benötigt Schulleiterin Zeit, auch um Leute für Gremienarbeit zu finden
178-184 I:	-*die größten bzw. höchsten Belastungen/Belastungssituationen als Schulleiterin?*
186-270 SL:	-Verantwortung für das Engagement der Kollegen, auch emotionale Belastung -Verantwortung der Leitungsfunktion als Belastung -Schulleiterin kann sich ihr Personal nicht aussuchen -belastet, macht Schulleiterin auch wütend -viel Ärger im Kollegium, Schulleiterin sieht sich für Spaltung verantwortlich -Problem, Schulentwicklung zu machen, Kollegen zur Anwesenheit überreden -Änderung des zukünftigen Wettbewerbscharakters, Kampf der Grundschulen um Schülerinnen und Schüler -Kollegen tun ihre Pflichten nicht, wollen aber wertgeschätzt werden -Akquirierung von Personen für die Betreuung bereits in den Kernzeiten auch aufgrund der Bezahlung schwierig -Schulleiterin möchte gerne Ganztagsschule werden, Form wurde mit dem Realschulrektor bereits abgestimmt, sieht das Gesetz nicht vor
272-275 I:	-*Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen?*
277-299 SL:	-Probleme mit Eltern können langwierig sein, hat sich bis jetzt alles im Rahmen gehalten, Schulleiterin sieht da im Moment keine Belastung -auf die Zukunft gesehen, wenn Schulleiterin einen Ganztag einführen muss -wenn Schulleiterin Kollegen ins Boot holen muss -zwei, drei Jahre, bis ein Kollegium umgekrempelt ist, bis man das machen kann, was man machen will -Schulleiterin ist der Meinung, man habe die Zeit dafür nicht -geht nur, wenn man Kollegen, die Beamte sind, hin- und herschieben kann Schulleiterin ist der Meinung, das könnte Engagement befördern
301-554	**Oberthema 2:** **Strategien der Stressverarbeitung**
301-307 I:	*Unterthemen:* -*Strategien der Stressverarbeitung („klassische" Strategien)?*
309-339 SL:	-von allem ein bisschen, aber noch nicht sehr strukturiert -sich zwingen, weiterhin zum Singen zu gehen, Schulleiterin ist im Chor -Schulleiterin zwingt sich zu Sport, dient der Entspannung -Arbeit sein lassen, Sozialkontakte pflegen, konsequent umsetzen -Schulleiterin arbeitet durch bis nachmittags, heimfahren lohnt sich nicht, dadurch hat die Schulleiterin ein sehr ungesundes Leben -Schulleiterin arbeitet am Freitag nach Dienstschluss in der Regel nichts mehr für die Schule, dafür Wochenendarbeit am Sonntag
341-343	-*Grenzen der Strategien, beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten?*

I:	
347-382 SL:	-Erstellung Stundenplan, Schulleiterin hat zwölf Stunden durchgearbeitet -Schulleiterin arbeitet ungesund durch, um Entlastung zu haben, sich nicht neu ein denken zu müssen -Schulleiterin merkt den Schlafmangel -Schulleiterin weiß manchmal nicht, wie sie die liegengebliebenen Dinge aufarbeiten soll
403-413 I:	-*Managementstrategien und -methoden?*
415-427 SL:	-Schulleiterin gibt an, digital zu arbeiten -Dinge sind jetzt schon durchstrukturiert, gleiche Protokolle -Entlastung für Kollegen, wird direkt in den Rechner protokolliert, hohe Akzeptanz -Vorlage für Elternbriefe -Organisationsstrukturen nach draußen, vorgefertigte Formulare -für die Schulleiterin keine Strategie, normale Organisation -Organisationsmanagement, das man in der Schule haben muss -viele Aufgaben gerade in der Schulentwicklung können abgegeben werden -Schulleiterin hat noch nicht die Menschen, die das machen
463-469 I:	-*weitere Grenzen der Strategien, beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten?*
471-495 SL:	-Schulleiterin gibt an, noch positiv eingestellt zu sein -alles erreichbar, wenn Menschen da sind, die mitziehen -Schulleiterin als Vorsitzende ist Grenze -Teamentwicklung an einer kleinen Schule funktioniert nicht -Schulleiterin immer gleich Teamleiter, steht gleich oben -Team formen, ohne im Team drin zu sein -Schulleiterin siezt bewusst Kollegen
497-506 I:	-*Vorstellung der These Person-Funktion-Kontext-Passung*
508-554 SL:	-Teilung des Schulleitungsamtes wünschenswert -Schulleiterin bzw. Schulleiter nur als pädagogische Beraterin bzw. Berater stellt Schulleiterin wie ganz viele andere unten an -andere machen nur Qualitätsmanagement, schreiben auch eine Stelle aus -Vergleich der Besoldung, Schulleiter bekommt genauso viel wie der A13 Qualitätsmanager der anderen Schule -Schulleiterin hinterfragt ihre Tätigkeiten wie ASD-BW -aus Sicht der Schulleiterin muss ein Schulleiter Schulentwicklung machen, -Überbegriff Qualitätsmanagement -Elternarbeit mit Elterngesprächen eine zeitliche Belastung, hält Schulleiterin für wichtig, Vertrauensbildung gegenüber Lehrkräften und Eltern -Schulleiterin sieht Möglichkeiten der Entflechtung -Verwaltung laut Schulleiterin nicht einmal viel, wenn Arbeit durchstrukturiert ist -Arbeit könnte bei entsprechender Anrechnung auch abgegeben werden
556-692	**Oberthema 3:** **ergänzende/abschließende Fragen**
556-558 I:	*Unterthemen:* *-Grundphilosophie im Umgang mit Belastungen?*
560-579 SL:	-noch keine Grundphilosophie entwickelt -bei Wut genügend Adrenalin vorhanden, um Dinge durchzuackern -Schulleiterin zweifelt, ist in der Mühle drin -Generation „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“ -Vorsatz in den Ferien wegfahren, an Pfingsten teilweise durchgehalten -viel aufgestaut, nur in Ferien zu erledigen, Schulleiterin geht im Prinzip nicht weg -Herbstferien erneut geplant, Umsetzung Vorhaben über zwei Drittel geschafft
581-583 I:	*Ad-hoc-Frage Wochenarbeitszeit?*

585-605 SL:	-Schulleiterin rechnet nur in Tageszeit, Stundenbelastung extrem hoch -in diesem Jahr noch keine 30 Tage Urlaub -Schulleiterin lässt vieles liegen, arbeitet in den Ferien zwei, drei Stunden am Tag für die Schule
609-610 I:	*-Fünf Kennzeichen (oder Kernfähigkeiten/-kompetenzen) einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?*
612-626 SL:	-Geduld, Verständnis haben für Probleme -Struktur, man muss organisiert sein -sich selbst motivieren können, fleißig sein
628-637 I:	*Ad-hoc-Frage Belastung ist für mich, wenn…*
639-653 SL:	-erst den ganzen Tag in der Schule sein und abends nichts mehr tun können, weil man platt ist, körperlich und geistig -Schulleiterin liest kaum noch, fällt lesen schwer -Schulleiterin weiß, am nächsten Tag hat sie die gleiche Mühle wieder
655-658 I:	*-weitere Äußerungswünsche im Zusammenhang mit der Belastungsthematik?*
661-689 SL:	-Schulleitungsbehörde als latente Belastung -Schulleiterin fehlt die Unterstützung vonseiten des Schulamts -Hierarchie für Schulleiterin als latente Belastung (je nachdem, wie Kontakte sind) -Schulleiterin empfindet die latente Belastung als sehr unangenehm
691-692 I:	-Abschluss des Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Die Schulleiterin benennt zunächst die aufwändigen Aufgaben im Zusammenhang mit unterschiedlichen Beurteilungssituationen (vgl. Z. 14ff.). Diese nehmen bei entsprechender Durchführung und Nachbereitung je zu beurteilender Person wenigstens zwei Stunden in Anspruch. Die entsprechende Zeit geht von ihrem zehnstündigen Schulleitungspool ab, der ihr laut eigener Aussage „hinten und vorne nicht [reicht]“ (Z. 23). Dazu kommt – Schüler und Lehrkräfte betreffend – die Dateiführung sowie der Umgang mit diesen Informationen und Daten, was etwa Haltefristen anbelangt (vgl. Z. 24f.). Zu den Belastungen im Sinne der Fragestellung zählt sie auch die Erstellung eines Schulportfolios. Zwar wurde die Schule bereits evaluiert. Die Schulleiterin kann jedoch nicht auf ein geführtes Schulportfolio zurückgreifen, da es nach der Durchführung der Fremdevaluation nicht mehr aktualisiert worden ist. Dementsprechend beschreibt sie es als einen „löchrige[n] Käse“ (Z. 27) und sie konstatiert: „Also, ich kann im Prinzip mit dem Schulportfolio neu anfangen“ (Z. 28f.). Für die Durchführung von Qualitätsmanagement (vgl. Z. 29ff.), welches sie aus eigenem Antrieb gerne betreiben möchte, fehlt ihr im Alltag

neben ihrer Klassenlehrertätigkeit die Zeit. Entsprechend spricht sie von zwei organisatorischen Aufgaben – der Klassenleitung und der Schulleitung – was in ihren Augen keinesfalls zusammenpasst. Was sie nach eigenem Ermessen allerdings übermäßig belastet, ist nicht die Schulleitung, sondern die Klassenführung bzw. -leitung.

Auf weitere Nachfrage hin bezeichnet sie das Anfertigen der Statistik als „schon aufwändig“ (Z. 65). Sie führt dies darauf zurück, dass diese nur punktuell angefertigt werden muss. Konkret benennt sie das System ASD-BW als „Schimpfwort zwischen uns Kollegen inzwischen, bei den Schulleitern. Das ist viermal im Jahr zu machen. Zweimal klein und zweimal groß“ (Z. 66ff.). Dieses lediglich viermalige Anfertigen ist laut ihrer Meinung das eigentliche Problem, da jeweils eine neue Einarbeitung vonnöten ist. Die zuständige Servicestelle des Kultusministeriums und deren schnellen und niedrigschwelligen Support hebt sie deutlich positiv hervor (vgl. Z. 76ff.). Die weiteren Ausführungen der Schulleiterin weisen darauf hin, dass hier auf vorhandene Probleme auch mit Prozessoptimierung reagiert wird, die Verbesserungen in der Handhabbarkeit und im Informationsfluss generieren: „Und was sie jetzt eingeführt haben, diese Onlinerückmeldung, das finde ich jetzt von Vorteil. Ich muss nicht mehr dran denken, in dieses STEWI-Programm zu gehen“ (Z. 97ff.).

- *Unterrichtsverpflichtung*

Die Unterrichtsverpflichtung der Schulleiterin betrug im vergangenen Schuljahr 17 Stunden (vgl. 38ff.). Hinzu kam die Funktion der Klassenleitung, sie hatte also als Schulleiterin zusätzlich die Leitung einer eigenen Klasse in der Funktion als Klassenlehrerin inne. Sie beschreibt, im darauffolgenden Schuljahr noch 13 Stunden unterrichten zu wollen, da sie keine Anrechnungsstunden mehr abgebe mit Ausnahme einer Anrechnungsstunde, die ein Kollege für Vertretungsregelungen erhalte. Ihre Motivation benennt sie selbst: „Alle anderen sind bei mir, damit ich möglichst wenig unterrichten muss“ (Z. 49f.). Zwölf Stunden Unterricht hält sie auch mit einem aufwändigen Fach wie Deutsch für machbar (vgl. 50ff.), aber mehr Stunden kommen für sie nicht in Frage. Sie weist auf ihr theoretisches rechnerisches Minimum von 14 Unterrichtsstunden hin und führt weiter aus, dass sie im Falle der Vergabe von Anrechnungsstunden an Lehrkräfte sogar bis zu 18 Stunden eigenen Unterricht zu leisten hätte.

- die größten Belastungen

Für die Schulleiterin ist die gerade aufgrund ihrer eigenen eingeschränkten Handlungsfähigkeit zugewiesene Verantwortlichkeit in Bezug auf ihr schulisches Personal die größte Belastung. Sie umschreibt dies folgendermaßen:

> „Größte Belastung ist mich letztlich, das ist natürlich auch emotional gesehen, dass ich im Endeffekt verantwortlich dafür bin, dass die Leute hier gerne an die Schule gehen und freiwillig was machen, was sie eigentlich nicht machen wollen. Also das empfinde ich als Belastung, zu sagen, Sie haben die Leitungsfunktion, und deshalb sind Sie dafür verantwortlich, dass die Leute dann auch arbeiten wollen. Und das finde ich/empfinde ich persönlich als Frechheit, als Affront, weil ich kann mir mein Personal nicht aussuchen“ (SL_07GSStr, Z. 186-192).

Ihre folgenden Ausführungen konkretisieren die eingangs mithilfe der Fragebogenergebnisse skizzierte Situation:

> „Und das ist (.)/das, etwas, was mich nicht belas/doch, so gesehen schon belastet, es macht mich einfach wütend. Ich krieg´ Leute zugewiesen, Teilzeitleute, und die kommen dann mit Forderungen, denen ich im Prinzip teilweise gerecht werden muss, teilweise geht es nicht. Und das führt auch dazu im Moment im Kollegium, dass ich ein zweigespaltenes Kollegium habe. Die einen, die sagen, wir wollen das und das und die anderen, die sagen: "Das kann ja nicht sein, dass die nur kommen und fordern.". Also, das ist gerade ziemlich viel Ärger auch im Kollegium und es spaltet sich. Und, was mich wie gesagt belastet ist, ich bin für diese Spaltung verantwortlich, obwohl ich halt eine Kollegin mit drei Kindern nicht überreden kann, jeden Montag in der Kooperationszeit hier zu sein. Die kommt nur, wenn das dann auch eingeladen ist als Dienstbesprechung oder sonst was. Sonst hat sie keine Zeit. Wie soll ich da Schulentwicklung machen, wie soll ich diese Frau überreden? Und das ist etwas, was eine Belastung ist, die einfach ärgerlich ist. Also, das gehört für mich schon längst geändert. Der Schulleiter darf sich sein Personal suchen, oder die Schulen werden einfach öffentlich vorgestellt, an der Schule ist das und das. Das ist Wettbewerb dann auch. Der wird kommen. Ich bin davon überzeugt, in drei, vier Jahren haben die Grundschulen, gerade hier auch in […], heftigst um die Schüler zu kämpfen. Und dann geht´s drum, wenn ich gute Lehrer hab´, kommen die Eltern zu mir, und die Eltern sehen sehr wohl, wie die Lehrer sind“ (SL_07GSStr, Z. 197-216).

Dieses ausführliche Zitat macht – zusammen mit den bisher angeführten Interviewausschnitten – auf die komplizierte Gemengelage an der Schule aufmerksam. Die wahrgenommene Emotion der Schulleiterin in diesen Zusammenhängen trifft ihrer eigenen Aussage nach „Wut“ besser als „Belastung“ (vgl. Z. 197f.). Tangiert werden Themen wie der Umgang der Schulleiterin mit einem zunehmend gespalteten Kollegium und im Umgang mit einzelnen Lehrkräften, die Frage nach Mitteln und Möglichkeiten für die Motivation von Lehrkräften zur Mitarbeit in der Schulentwicklung und der von der Schulleiterin prognostizierte zunehmende Wettbewerb im Grundschulbereich beim „Kampf“

um die Schülerinnen und Schüler insbesondere in ihrem direkten Umfeld. Die Eltern sieht sie als Personengruppe, der sie eine Bewertung der Qualität des Personals durchaus zutraut und die ihrer Meinung nach auch entsprechend die Schulwahl für ihre Kinder – konkret gegebenenfalls die Wahl (oder auch Nicht-Wahl) ihrer Schule – danach ausrichten dürfte.

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Entgegen naheliegender Vermutungen bzw. Erwartungen angesichts des bisherigen Interviewverlaufs antwortet die Schulleiterin auf die Frage nach Zusammenhängen zwischen Belastungen sowie Belastungskaskaden bzw. Dominoeffekten: „Im Moment nicht, also habe ich jetzt/hab´ich jetzt keine“ (Z. 277). Mögliches Stresspotenzial vermutet sie aufgrund der Langwierigkeit im Falle von Problemen mit Eltern: „Das dauert ewig, bis da was passiert, weil auch Eltern träge sind. Aber das hat sich bis jetzt alles im Rahmen gehalten. Da sehe ich im Moment bei mir keine Belastung“ (Z. 279ff.). Im Falle der Einführung des Ganztags sieht sie solche Zusammenhänge für die Zukunft, insbesondere wenn es um die Organisation und dies Umsetzung geht. Dies kann sie ihrer Auffassung nach nicht allein bestreiten und muss deshalb Lehrerinnen und Lehrer dafür gewinnen. Die Schulleiterin macht den Erfolg der Schule dabei insgesamt von einer erfolgreichen Umsetzung der ihr zugeschriebenen Verantwortung als Schulleiterin insbesondere mit Blick auf die zukünftige Schulentwicklung abhängig. Diesen Umstand, den sie als gewissen Druck verspürt (vgl. Z. 229ff.; 531ff.), wurde bereits weiter oben mithilfe eines Zitats der Schulleiterin deutlich und unterstreicht damit die von ihr empfundene Belastungssituationen.

- Strategien im Umgang mit Belastungen

Zunächst meint die Schulleiterin auf die Fragestellung hinsichtlich Strategien im Umgang mit Belastungen, dass sie „[…] von allem ein bisschen mach[e], aber nicht sehr strukturiert“ (Z. 309). Gleich im zweiten Satz beschreibt sie, sich dazu zu zwingen, zum Singen zu gehen. Im Chor übernimmt sie ehrenamtliche Aufgaben, die sie „im Prinzip reduzieren müsste“ (Z. 312). Sie bezeichnet dieses private Ehrenamt als aufwändig, dennoch würde sie es als eine Schande ansehen, dieses nicht [mehr] zu machen. Sie beschreibt

weiter, sie habe damit angefangen, einmal in der Woche Sport zu treiben, jedoch nicht ohne Überwindung ihres inneren Schweinehundes: „Ich zwinge mich dazu, das zu tun, weil die Erfahrung ist, gerade auch bei Sport, wenn ich dann mal eine Stunde durch den Wald laufe, bin ich nachher total entspannt, das bringt etwas. Nur denkt man immer, man kann´s nicht“ (Z. 315ff.). Erfahrungsgemäß tut ihr der Sport also gut und entfaltet eine ausnehmend positive Wirkung. Eine andere Vorgehensweise (als Strategie will es die Schulleiterin allerdings nicht bezeichnen) ist, dass sie sich spontan Zeit für Treffen oder private Termine nimmt, dahingehend ihren Tagesablauf ändert bzw. diesen sogar danach ausrichtet. Was sie ihrer Aussage nach noch nicht selbst umsetzt, jedoch bei einer Kollegin wahrgenommen hat, ist die konsequente Einhaltung der Mittagspause. Dies sieht sie in Bezug auf sich selbst kritisch, indem sie bemerkt: „Während ich, ich komme und arbeite durch bis nachmittags. Weil halt heimfahren, es ist zwar nicht weit, dann denke ich immer, es lohnt sich nicht, und arbeite dadurch durch, hab´ aber ein sehr ungesundes Leben“ (Z. 327-329). Als letzte Strategie führt sie auf, insbesondere den Samstag frei von Arbeit zu halten:

> „Was ich als Strategie sonst noch habe, ist im Endeffekt meine Wochenenden. Ich arbeite Samstag nichts für die Schule. Samstags ist absolut frei. Sonntag, ok, da arbeite ich eigentlich für meine Klasse, also, das ist natürlich das andere Problem. Aber Samstag wird komplett nichts gemacht und in der Regel, wenn ich freitags rausgehe, mache ich auch nichts mehr“ (SL_07GSStr, Z. 334-339).

Deutlich wird damit, dass es ihr die Tätigkeit als Klassenlehrerin nicht erlaubt, das gesamte Wochenende frei von beruflicher Arbeit zu halten und beispielsweise für ihre eigene Erholung zu nutzen.

Auf die dezidierte Frage nach den angewandten Managementstrategien antwortet sie zunächst – etwas im Widerspruch zur Aussage, sie sei ein Schriftmensch und lasse sich im Zuge dessen vieles aufschreiben („Und Dinge, die mir gesagt wurden, auch von den Kollegen, sage ich knallhart, aufschreiben“, Z. 367f.) – sie sei „[…] der Mensch, der total digital arbeitet“ (Z. 416). Die Angelegenheiten und Arbeiten, die sie betreffen, sind entsprechend bereits durchstrukturiert, etwa Konferenzen, Protokolle und Elternbriefe (vgl. Z. 416ff.). Protokoll direkt am Computer einzugeben hält sie für eine Erleichterung auch für das Kollegiums, und dieses Vorgehen habe bereits eine hohe Akzeptanz (vgl. Z. 419ff.). Diese Vorgehensweise bezeichnet sie jedoch nicht als Strategie, sondern als

obligatorisches Organisationsmanagement, welches eine Schule benötige: „Also das ist eine Strategie, wobei es keine Strategie ist, das ist für mich normale Organisation. Also ist Organisationsmanagement, das muss man eigentlich als Schule haben“ (SL_07GSStr, Z. 427ff.). Bei Aufbau dieser Strukturen arbeitet sie eng und direkt mit dem Sekretariat zusammen (vgl. zum Folgenden 439ff.). Allerdings sieht sie hier noch verstärkt Abstimmungsbedarf, was die Strukturen anbelangt, derzeit sei noch „viel Suchen“ (Z. 446) dabei. Während die Schulleiterin die Struktur für ihre Arbeit „gefunden“ hat, fehlt ihr diese Struktur im Hinblick auf die Einbindung des Kollegiums, auf dessen Unterstützung sie im Gesamtzusammenhang mit dem Aufbau eines schulischen Qualitätsmanagements als Schulleiterin letztlich angewiesen ist, wie sie selbst konstatiert:

> „Also, für mich eine Struktur, die habe ich gefunden, (,) […] wo ich jetzt auch spürbar […] eine Erleichterung habe. Wo ich´s halt noch nicht habe, es ist in dem Moment, wo ich mehr (,), also Unterstützung durch Kollegen brauche. (,) Da habe ich noch keine Struktur gefunden, um die Kollegen so einzubinden. Wo ich dann/dann sagen muss, vielleicht ist es nächstes Jahr oder übernächstes Jahr der Fall. Aber es ist eben diese Schwierigkeit, Leute mit in diese Struktur einzubinden, um dann ein Qualitätsmanagement und da das aufzubauen, dass es alle akzeptieren und dass man sich gegenseitig entlastet.“ (SL_07GSStr, Z. 450-458).

- Grenzen der Strategien

Hier liegen also auch gleichzeitig Grenzen ihrer Strategien begründet, da bestimmt Aufgaben immer bei ihr als Schulleiterin verortet bleiben, wohingegen es ihrer Auffassung nach an aktiver Mitarbeit in der Schulentwicklung innerhalb des Kollegiums, also bei Aufgaben, die abgegeben werden könnten, mangelt (vgl. Z. 458ff.).

Neben der mehrfach angesprochenen Zeitproblematik (vgl. z. B. Z. 17ff., Z. 31ff., 84ff., 142ff., Z. 168ff.) beschreibt die Schulleiterin des Weiteren, dass sie sich bei bestimmten Arbeiten geradezu gezwungen sieht, diese quasi am Stück zu erledigen, da ansonsten eine wiederholte Einarbeitung oder ein Sich-Eindenken vonnöten wäre. Der Prozess wird also von Anfang bis Ende durchgeführt, um eine erneute Einarbeitung in den Denkprozess zu vermeiden. Als Beispiel führt sie die eben erfolgte Stundenplangestaltung an, was von den Arbeitszeiten her ein geradezu extremes Beispiel darstellt und für sie – auch in körperlicher Hinsicht – nicht folgenlos bleibt:

> „Auch zum Beispiel Stundenplan machen. Wenn ich da anfange, dann muss ich dabeibleiben. Und dann schaffe ich halt zwölf Stunden durch. Also, ich habe bei dem Stundenplan um halb vier/um drei/zwischen drei und halb vier mittags angefangen und war um halb zwei nachts fertig. Und dann habe ich am nächsten Tag nur noch die Feinjustierung gemacht und heute kommt noch ein Kollege, dann gehen wir es noch einmal durch. Aber ich wusste, wenn ich jetzt aufhöre, fange ich morgen mit der ganzen Denkweise neu an, das ist wie bei ASD-BW. Ich muss dann wirklich vier, fünf Stunden am Stück das durchmachen, weil ich mich am nächsten Tag wieder sonst neu einarbeiten muss, und das ist wieder aufwändig. Also arbeite ich dann völlig ungesund mal durch, um dann wenigstens diese Entlastung zu haben. Wobei das schon extrem ist. Ich merke, was bei mir fehlt, ist Schlaf. Ich komme oft heim, aufs Sofa, am nächsten Morgen stehe ich wieder auf und gehe in die Schule, und das kann es irgendwo nicht sein“ (SL_07GSStr, Z. 348-360).

Als Folgen dieser Arbeitsweise stellt sich bei ihr Schlafmangel ein. Zudem hadert sie mit ihrem alltäglichen Tagesablauf allgemein, der – den Eindruck erwecken ihre Ausführungen an dieser Stelle – oft nur aus ausruhen bzw. schlafen sowie aufstehen und zur Schule gehen und arbeiten zu bestehen scheint und sie an der Sinnhaftigkeit dessen zweifelt.

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Die Schulleiterin antwortet auf die Frage nach dem Umgang mit Belastungen zunächst, dass sie diese noch nicht entwickelt habe (vgl. Z. 560). Erneut kommt ihre „Wut“ ins Spiel (vgl. Z. 560ff.). Diese sorge dafür, dass sie richtig anpacken und arbeiten kann („Und wenn ich wütend bin, habe ich dann genügend Adrenalin […]“, Z. 561f.). Dies allerdings, nicht ohne im Handumdrehen an der Gesamtsituation und womöglich Sinnhaftigkeit ihres Tuns zu zweifeln („Ähm, aber letztendlich, äh, komme ich auch oft heim und schüttel´ den Kopf und sag´, also das kann´s nicht sein“, Z. 562ff.). Das Problem bestehe ihrer Meinung nach jedoch darin, dass man in dieser „Mühle“ (Z. 564) einfach drin sei. Sie stellt hier einen Zusammenhang mit den Werten bzw. der Art der Erziehung ihrer Generation her gemäß dem Motto „erst die Arbeit, dann das Vergnügen!“ (Z. 566), und dieses Phänomen bzw. diese Einstellung treffe für viele weitere Schulleiterinnen und Schulleiter ihrer Generation ebenfalls zu (vgl. Z. 566ff.). Und sie führt hierzu weiter aus:

> „Also, das ist ein allgemeines Phänomen, dass man halt da drin ist und dann meint man auch, es machen zu müssen. Man verweigert die Arbeit nicht. Man lässt sie höchstens mal liegen oder man sitzt was aus, aber letztlich lässt man sich immer in der Mühle fortführen, dass man (holt Luft). Also man geht nicht raus und sagt „Hoppla“ je/. Eigentlich sollte man rausgehen und sagen: "Schluss jetzt!" (-) Und das mache ich nicht konsequent, das gebe ich zu“ (SL_07GSStr, Z. 567-572).

Die Schulleiterin hat sich vorgenommen, in den Ferien regelmäßig wegzufahren (vgl. zum Folgenden Z. 572). Bis zu den Sommerferien hat sich jedoch so viel Arbeit aufgestaut, dass sie nur innerhalb der Ferien erledigt werden kann. Die Herbstferien sind jedoch wieder verplant. Zu zwei Dritteln habe sie ihr Vorhaben somit umsetzen können.

- *weitere Bemerkungen*

Ein Problem, welches in diesem, aber auch in weiteren Interviews zutage tritt, ist die Frage der Ressourcenverteilung in Abhängigkeit von der Schulgröße bzw. der Anzahl der Klassen. Aufgaben müssen personell besetzt werden, egal, wie klein die Schule ist. Im vorliegenden Interview sieht dies die Schulleiterin als Problem:

> „Ja, das Schulamt verlangt jetzt, dass man einen Fortbildungsbeauftragten hat, das wusste ich ja. Ist niemand da, der es machen will. Und das ist, äh, das Schulamt verlangt Dinge von allen Schulen, egal, wie groß die Schulen sind, und das ist das Problem. Wenn ich das von kleinen Schulen verlange, dann muss ich einen Stundenpool zur Verfügung stellen, und das gibt es nicht. Die kleinen Schulen kriegen ja immer weniger Stunden. Also hätte ich jetzt eine Klasse weniger, müsste ich zwanzig Stunden unterrichten. Muss man sich auf der Zunge zergehen lassen. Und ich habe einen Sicherheitsbeauftragten. Ich muss einen Krisenplan machen, wo ich fünf Leute brauche, für diesen Plan schon. Ich brauche einen Ersthelfer, ich brauche den Pressechef und und und. In einem kleinen Kollegium hat dadurch jeder doppelt Aufgaben. Und hast du eine Kollegin, die unterhälftig arbeitet und sagt ‚Das muss ich nicht machen, ich arbeite unterhälftig.'(-) Also, das sind so diese Dinge, da kann ich gar nichts machen, die si/das gebe ich zu, sitze ich aus, war früher nicht meins. Aber ich schaff`s sonst nicht" (SL_07GSStr, Z. 389-402).

Dieses Problem hat zur Folge, dass die Schulleiterin entgegen ihrer eigenen Gepflogenheiten Dinge einfach aussitzt. Erschwerend kommt hinzu, dass sie Aufgaben an unterhälftig teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte nicht einfach abgeben oder delegieren kann. Teilzeitkräfte – dies macht die Schulleiterin in weiteren Interviewpassagen dieses Interviews sehr deutlich – stellen ihrerseits Bedingungen bzw. Forderungen (vgl. Z. 172ff.; Z. 198ff.).

Das vorliegende Interview führt auch vor Augen, dass Belastungen mit Bezug auf Beanspruchungsfolgen deutlich werden (vgl. auch weiter oben Punkt „Grenzen der Belastung"). So berichtet die Schulleiterin als Antwort auf den Einstiegsformulierung „Belastung ist für mich, wenn..." (Z. 628) von großer körperlicher und geistiger Erschöpfung am Ende eines Arbeitstages, was zu einer Einschränkung des Freizeitverhaltens und in gewisser Weise letztlich auch zu einer Einschränkung der Lebensqualität führt.

> „Ha, für mich ist im Endeffekt Belastung (-), wenn ich abends, wenn ich quasi erst den ganzen Tag in der Schule bin und abends heimkomme und nur noch müde bin (-) und quasi (,) nichts mehr tun kann, weil ich einfach (,) platt bin. […] Körperlich und (,), ja geistig im Prinzip mit. Es ist selten, dass ich dann auch noch geistig fit bin. (,) Ich lese kaum noch. (,) Es fällt mir sogar schwer inzwischen zu lesen. (,) Paar Seiten, und ich kann fast nicht mehr, weil ich ja den ganzen Tag auch hier lese. Also früher habe ich meine Ferien verbracht, dass ich morgens ein Buch angefangen habe und abends habe ich es zugeschlagen. Das habe ich im Moment nicht. (,) Also wirklich Belastung ist, wenn ich abends heimkomme und platt bin, (,) und weiß aber, am nächsten Tag hast du die gleiche Mühle wieder.“ (SL_07GSStr, Z. 639-653).

Vertiefende Darstellungen auf Basis der reflektierenden Interpretation

Zum Folgenden wird eine Antwortpassage auf die Frage nach den Belastungszusammenhängen sowie nach Belastungskaskaden bzw. Dominoeffekten vorgestellt, die im Interview noch um einiges länger ist. Der Inhalt dieses Ausschnitts bietet sich an dieser Stelle für eine vertiefende Darstellung an, da sich hier zentrale Grundeinstellungen der Schulleiterin andeuten, die auch noch an weiteren beispielhaften Interviewausschnitten festzumachen sein werden. Zunächst der zweite Teil der Passage im Wortlaut:

> „Du hast auch nachher kein Gefühl mehr, das merke ich jetzt. Tut sich was schon bei den Kollegen oder tut sich noch nichts. Schule ist extrem träge, das [ist] was, was ich lernen muss, nach wie vor. Wenn ich etwas will, will ich´s immer gleich. Und das ist in der Schule nicht machbar. Also dies, du brauchst, zwei, drei Jahre, bis du ein Kollegium umkrempelst, bis du das, was du [willst, machen kannst]. Und das Erschreckende ist, ich finde, du hast die Zeit nicht. Ich habe sie eh` nicht, weil ich schon älter bin und nicht mehr lange da bin. Aber es geht auch nicht. Wir haben nicht die Zeit, das sacken zu lassen und sonst was. Auch der neue Bildungsplan, was jetzt kommt. Im April laufen Fortbildungen, im September gilt der. (--) Da ist die Schnelligkeit auch da. Diese Trägheit im Schulsystem, die müsste aufgelöst werden, und das geht für mich nur, dass man Kollegen hin und herschieben kann, schlichtweg. Ich bin Beamter, und als Beamter muss ich in einem soundso großen Kreis arbeiten können. In dem Moment, wo sie wissen, ich muss vielleicht weg, dann tun sie vielleicht auch was, engagieren sich für eine Sache, arbeiten sich ein“ (SL_07GSStr, Z. 285-299).

Die Schulleiterin stellt bereits nach einem Jahr fest, dass ihr das Gefühl abhandengekommen ist, ob sich schon etwas bei ihren Lehrkräften „tut“ oder nicht. Sie lässt sich in dieser Hinsicht offensichtlich nicht von Fakten leiten, sondern verlässt sich auf ihr Gefühl. Von (Personalentwicklungs-) Instrumenten, die sie hier einsetzt oder einzusetzen plant, spricht sie nicht. Es wird deutlich, dass sie die etwa das Thema Fortbildung „aussitzt“ (vgl. Z. 374ff.). Sie verweist auf die Trägheit des Systems Schule und konstatiert diesbezüglich nach wie vor eigenen Lernbedarf. Ihr eigenes Bestreben, Dinge immer gleich umzusetzen, ist ihrer Auffassung nach in der Schule nicht mach- bzw. umsetzbar.

Die notwendige Zeitdauer von zwei bis drei Jahren für die Herbeiführung von Veränderungen innerhalb des Kollegiums sieht sie nicht gegeben. Dabei verwendet sie das Verb „umkrempeln“ gerade so, wie wenn sich ein Kollegium so leicht umkrempeln ließe wie eine zu lange Hose oder ein zu langer Pullover. Sie betont die „Schnelligkeit“ von schulischen Veränderungen und führt, beispielhaft vorangestellt, die Einführung des neuen Bildungsplanes mit der kurzen Zeitspanne zwischen laufenden Fortbildungen sowie dessen Inkrafttreten an. Die Auflösung des schulischen „Trägheitsproblems“ sieht sie als Notwendigkeit an. Die einzige Lösung besteht ihrer Meinung nach darin, dass die Möglichkeit geschaffen wird, Lehrkräfte hin- und her zu verschieben. Dies bedeutet nichts anderes, als dass sie einfordert, Lehrkräfte entsprechend unkompliziert und ohne große Barrieren von einer zur anderen Schule hin- und her versetzen zu können. Dies kommt letztlich in Bezug auf das Schulsystem und dessen Personal einer äußerst radikalen Maßnahme gleich. Dieses Vorgehen letztlich als Druckmittel einzusetzen könnte ihrer Meinung nach dazu führen, dass sich die Lehrer als Beamte auch tatsächlich für eine Sache engagieren oder entsprechend einarbeiten. Damit trifft sie indirekt eine Aussage über ihr eigenes Kollegium, bei dem sie dieses von ihr geforderte Engagement offensichtlich vermisst. Auch wird damit klar: Sie selbst würde von dieser Möglichkeit ohne Hemmungen Gebrauch machen und Kollegen einfach „hin- und herschieben“ bzw. zu versetzen. Andere Lösungen oder Herangehensweisen nennt sie nicht. Lässt man diese gesamte Passage mit der Eingangsantwort auf die Frage nach den Belastungszusammenhängen bzw. den Kaskaden und Dominoeffekten in ihrer Gesamtheit wirken, so beschleicht einen der Eindruck, dass die Schulleiterin das Problem ausschließlich bei den Lehrkräften bzw. deren Engagement sieht, jedoch keinesfalls an ihrer eigenen Schulführung und ihren Einflussmöglichkeiten als Schulleiterin sieht. Die Schulleiterin der vorherigen Interviews fünf beispielweise attestiert ihren Teilzeitkräften nachvollziehbare Motive: „Die anderen, die haben aus guten Gründen reduzierte, einfach Familie oder sonstigem“ (Z. 414f.). Sie zeigt somit Verständnis für deren Situation, wohl nicht zuletzt auch deswegen, da sie sich selbst in einer vergleichbaren Lage befindet. Dass die Schulleiterin der vorliegenden Interviews von ihrem Kollegium offensichtlich eher keine positive Meinung hat, wird auch an einer späteren Stelle im Interview deutlich: „[…] und mein Kollegium geht um ein Uhr, wenn der Unterricht zu Ende ist, deshalb spreche ich auch von meinem dreizehn-Uhr-Kollegium […]“ (Z. 332-334). Insgesamt verstärkt sich der Eindruck, dass

sie sich selbst als Schulleiterin in dieser Sache letztlich nicht in der eigentlichen Verantwortung sieht. Dass sie diese Verantwortung im Prinzip geradezu ablehnt, wurde bereits weiter oben beschrieben und anhand eines Zitats verdeutlicht. Insgesamt zeigt sich die deutlich problematische Beziehung zum Kollegium und auch im Verhältnis zum Schulamt, wertschätzende Äußerungen der Schulleiterin sucht man an dieser Stelle vergeblich.

> „Aber ich weiß manchmal nicht, wann ich diese ganzen Dinge, die liegengeblieben sind, ich rede jetzt nur von den Dingen, die liegengeblieben sind in den zwei Jahren, wann ich die aufarbeiten soll. Und da lasse ich inzwischen viel liegen. Termine, hätte es früher nie gegeben, verlasse ich mich inzwischen voll und ganz auf meine Sekretärin, obwohl die nur drei Tage in der Woche da ist. Wir führen/(.)/sie kommt auf meinen Terminkalender, sie trägt für mich Termine ein beziehungsweise ich, sie hat den Überblick. Und ich habe es natürlich auch noch schriftlich, weil ich halt noch ein Schriftmensch bin. Und Dinge, die mir gesagt wurden, auch von den Kollegen, sage ich knallhart, aufschreiben. Ich merke mir nichts zwischen Tür und Angel. Also ganz konsequent, das wissen sie. Aufschreiben, Zettel, egal was. Das ist jetzt bald bei allen drin, wenn, Zettel. Oder auch bei Absprachen, sage ich, schreiben Sie mir einen Zettel, dass ich es dann weiß. Und alles andere hake ich ab. Ich habe eine Schublade, da kommt alles rein, was nicht wichtig ist, aber wichtig werden könnte. Und die gehe ich so einmal die Woche vielleicht durch. Vieles erübrigt sich dann. Und dann sitze ich Sachen aus, gebe ich offen und ehrlich zu. Also Sachen vom Schulamt, die beantworte ich immer als Letztes. Nur mit Druck, also einfach auch deshalb, um zu demonstrieren, wenn ihr mir das schickt, ihr kriegt´s erst auf den ersten achten dann auch. Also, weil wenn ich jetzt vom Schulamt alles gleich erledige, dann heißt´s doch, die hat doch Zeit. Also, für mich heißt es das, und darum, Sachen vom Schulamt bleiben liegen, fertig. Fortbildungen, das ganze Problem Fortbildungsmanagement sitze ich aus. Kollegen, es war kein einziger Kollege auf einer Fortbildung in diesem Schuljahr. (---) Und ich schicke denen alle Fo/ich/ich müll‘ die zu mit Fortbildungen, (,) passiert nichts. Also das sitze ich im Prinzip auch aus“ (SL_07GSStr, Z. 360-383).

Zunächst wird deutlich, dass die Schulleiterin die Terminplanung nach Möglichkeit ihrer Sekretärin überlässt, was nichts anderes als eine Form der Delegation darstellt. Sie selbst bewertet das Fragebogenitem zwölf „Ich habe das Gefühl, dass es mir gelingt, Aufgaben zu delegieren“ mit „Trifft eher nicht zu“. Den Terminkalender führt sie doppelt, neben der Pflege durch die Sekretärin auch noch in schriftlicher Form, die Schulleiterin bezeichnet sich als Schriftmensch. Ihr Kollegium hat sie ein gutes Stück weit dazu erzogen, ihr jegliche Art von Anliegen per Zettel mitzuteilen. Die zu erledigenden Angelegenheiten, die ihrer Ansicht nach unwichtig sind, bewahrt sie in einer Schublade auf, die sie etwa einmal in der Woche durchgeht, wobei ihr vieles davon dann nicht mehr relevant erscheint. Sie gibt zu, Dinge auszusitzen. Um gegenüber dem Schulamt den Grad ihrer Beschäftigung und Arbeitsintensität zu signalisieren, schickt sie Schulamtssachen zu den spätmöglichsten Terminen zurück, um von dieser Seite aus nicht dahingehend

fehlinterpretiert zu werden, zu viel Zeit zu haben. Das Fortbildungsmanagement ist einer der Bereiche, den sie ihrer eigenen Aussage nach aussitzt. Ihre eigene Arbeit hier erschöpft sich darin, die Lehrkräfte mit Fortbildungen „zuzumüllen", wie sie die Weiterleitung der Fortbildungsangebote an ihre Lehrkräfte bezeichnet. Wiederum scheint der Vorwurf an das Kollegium durch, diese Angebote nicht angenommen zu haben und sozusagen „fortbildungsfaul" zu sein, denn keine einzige Lehrkraft hat offensichtlich im gesamten laufenden Schuljahr eine Fortbildung besucht.

Orientierungsrahmen

Im Interview ergeben sich mehrere ambivalente Äußerungen der Schulleiterin. Es treten verschiedene Widersprüche zutage, wenn man bestimmte Textinhalte, die nicht unmittelbar aufeinanderfolgen, miteinander vergleicht. Die Schulleiterin scheint keine professionelle Distanz, sondern eher eine formalisierte und ‚kühle' Distanz zum Kollegium zu wahren. Sie ist mit allen ‚per Sie' (vgl. Z. 490ff.), was sicherlich auch dem Ausdruck eines Hierarchieverständnisses gleichkommt. Man sollte sich hier noch einmal die Größe des Kollegiums vergegenwärtigen: Es handelt sich um eine kleine Grundschule mit höchstens zehn Lehrpersonen. Insgesamt äußert sich die Schulleiterin wenig wertschätzend oder zumindest ambivalent gegenüber ihrem Kollegium und einzelnen Lehrkräften: Zunächst mit dem Begriff des ‚Schlendrians' be- bzw. umschrieben und auf fehlende Strukturen durch die zweijährige Vakanz in der Schulleitung zurückgeführt (vgl. Z. 110ff.) steigert sich dies geradezu in Äußerungen wie der bereits beschriebenen Notwendigkeit, „Kollegen hin- und her[zu]schieben" (Z. 296). Sie selbst hat ihre Gepflogenheiten geändert und teilweise sich selbst zugeschriebene Tugenden wie Pflichtbewusstsein verloren bzw. zumindest zwangsweise teilweise aufgegeben. Wichtige Aufgaben sitzt sie einfach aus. Ambivalent erscheint in diesem Zusammenhang auch der Umstand, dass die Schulleiterin alle Anrechnungsstunden mit Ausnahme einer Stunde für die Stundenplangestaltung bei sich behält. Sie nimmt sich somit selbst jede Möglichkeit, Engagement seitens des Kollegiums mit einer zeitlichen Anrechnung zu honorieren. Schließlich hat die Schulleiterin Schwierigkeiten im Umgang mit Vorgesetzten bzw. Autoritäten, was sie zumindest indirekt auch selbst zugibt (vgl. 672ff.). Sie führt aus, sich als Untergebene gegenüber dem Schulamt bzw. dem Schulrat selbst nicht „rausziehen" (Z. 681) zu können.

Des Weiteren beschreibt sie, dass das Kollegium ihr aus dem Wege gehen könne, so wie sie es als Lehrerin früher selbst getan hat. Dies bedeutet wiederum, dass sie ihre Lehrkräfte gewissermaßen selbst als ihre „Untergebenen“ sieht, was die Frage nach der Wertschätzung nochmals verstärkt in den Blickpunkt rückt. Die Lehrkräfte sind nicht also nicht ihre Anvertrauten, sondern ihre Untergebenen. Insbesondere das Verhältnis mit dem für sie zuständigen Schulrat scheint aus ihrer Sicht ungünstig, von dem sie sich nicht angenommen und unterstützt fühlt und von dem ihrer Meinung nach ihr gegenüber wie auch anderen Schulleitungskollegen keine Empathie entgegengebracht wird (vgl. Z. 663). Dieses Verhältnis führt zu einer von ihr so beschriebenen latenten Belastung (vgl. Z. 667f.), obwohl die Zahl der persönlichen Kontakte zahlenmäßig gering ausfällt, da sie insgesamt wenig direkt mit ihm zu tun hat (vgl. Z. 668ff.). Was die Gesamtbelastung der Schulleiterin angeht, so zeigen sich zwar in der Gesamtsicht durchaus ambivalente Tendenzen. Die bezeichnet sie den Bereich der Verwaltung als ‚Klacks‘ (vgl. 550ff.), das Problem sieht sie im Umfang und im Aufwand für ihren eigenen Unterricht gegeben (vgl. Z. 50ff.). In der Gesamtsicht ist so allerdings keine gute Ausgangsbasis für eine erfolgreiche Schulentwicklung an der Schule gegeben. Die betrifft hauptsächlich die Sicht der Schulleiterin auf ihr Kollegium nach der längeren Vakanz in der Schulleitung und die fehlenden Strategien der Schulleiterin, damit konstruktiv umzugehen. Ihr eigenes Tun, Angestrebtes immer gleich zu wollen, scheint nicht kompatibel mit dieser Systemträgheit. Echte Ansatzpunkte, wie die Schulleiterin damit umgehen und das Kollegium mitnehmen und aktivieren möchte, sind somit kaum erkennbar.

Resümee

Das Interview ist gekennzeichnet von verschiedenen Widersprüchlichkeiten bzw. Ambivalenzen. Das Interview in diesem Fall ist insofern eine Besonderheit, als dass die Schulleiterin sich selbst als sehr kompetent einstuft und doch einige Dinge als Belastungen in unterschiedlicher Ausprägung empfindet. Vor allem hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem Kollegium scheint ein gewisses Konfliktpotential zu bestehen. Die Schulleiterin sieht die Ursache dafür hauptsächlich in der für sie eingeschränkten Handlungsfähigkeit bei der Auswahl des Personals. Klare und umfassende Erfolg versprechende Strategien im Umgang mit Belastungen sind genauso wenig erkennbar wie Strategien im Umgang

mit Veränderungsprozessen. Dabei stellen sich die hohe Unterrichtsverpflichtung und der Bereich der Führung als zentrale Problemfelder dar, weniger der Bereich des Managements. Der Gesamtblick erweckt daher den Eindruck einer Überforderung, und die Unzufriedenheit der Schulleiterin ist an vielen Stellen spürbar.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 51: Fundstellen (fact sheet) Interview_07SLGSStr

Interview_07SLGSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-vom Grundsatz eher positiv (vgl. z. B. 29ff.), konstruktiv-kritisch (vgl. 31ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-rechnerische 56 bis 64 Wochenstunden (vgl. Z. 585ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-17 Stunden im abgeschlossenen und 13 Stunden im kommenden Schuljahr (vgl. Z. 41ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Aufwand bei Beurteilungssituationen (vgl. Z. 14ff.) -Dateiführung (vgl. Z. 24f.) -Erstellung eines Schulportfolios (vgl. Z. 25ff.) -Aufwand für Statistiken (vgl. Z. 65ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Leitungsfunktion mit Verantwortlichkeit, dass Lehrerinnen du Lehrerinnen und Lehrer gerne an die Schule gehen und frei willig Zusatzarbeit übernehmen (vgl. Z. 186ff.) -Schulleiterin empfindet das als Frechheit/Affront (vgl. Z. 191f.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-Schlafmangel nach Erstellung des Stundenplans (vgl. Z. 348ff.) -körperliche und geistige Erschöpfung nach Arbeitstag (vgl. Z. 639ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-bei Problemen mit Eltern (vgl. Z. 277ff.) -ist bis jetzt alles im Rahmen (vgl. Z. 280) -auf die Zukunft gesehen Einführung des Ganztags (vgl. Z. 281ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Freizeitangebote wahrnehmen (vgl. z. B. 309ff.) -soziale Kontakte (vgl. z. B. 318ff.) *Des Weiteren Interview:* -mit Sport angefangen (vgl. Z. 314ff.) -am Samstag (und in der Regel ab Freitagnachmittag) nichts für die Schule arbeiten (vgl. Z. 334ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Stundenplanerstellung erfordert Durcharbeiten mit entsprechenden Folgen (vgl. 348ff.)

	-Aufbereitung der liegengebliebenen Arbeiten kommt an Grenze (vgl. Z. 360ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Unterscheidung: wichtig – kann warten – kann länger warten (vgl. Z. 372ff.) -gute Alltagskultur -Zeitmanagement -vorausplanend arbeiten (vgl. z. B. 677) -Vorlagen erarbeiten und nutzen können - Formulare, Briefe etc. (vgl. Z. 423ff.) *Des Weiteren Interview:* -digital arbeiten (vgl. Z. 416ff.) -Organisationsmanagement mit Vorlagen etc. (vgl. Z. 423ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-sich selbst zu viel auflasten (vgl. Z. 472f.) -als Schulleiterin Teamentwicklung betreiben (vgl. Z. 474ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-Aufgabe(n) als Schulleiterin und Kontext passen nicht zusammen (vgl. Z. 508ff.)
• Führungsverständnis?	-Schulleiterin steht allem vor, ist verantwortlich, aber nicht Teil des Teams (vgl. z. B. Z. 474ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-noch nicht entwickelt (vgl. Z. 560) -vieles macht Schulleiterin wütend (vgl. Z. 560ff.) -erst die Arbeit, dann das Vergnügen (vgl. Z. 566)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Geduld (vgl. Z. 612ff.) -Verständnis (vgl. Z. 614ff.) -Struktur (vgl. 616ff.) -sich selbst motivieren können (vgl. Z. 617ff.) -einfach fleißig sein (vgl. Z. 626)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	[-Schulleitungsaufgaben aufsplitten, Schulleiter als pädagogischer Berater (vgl. Z. 508ff.)]
• Sonstiges?	-Schulaufsichtsbehörde als latente Belastung (vgl. Z. 661ff.) -keine Unterstützung des Schulrats (vgl. Z. 669ff.) -sehr unangenehm (vgl. Z. 687ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.8 Interview 08SLRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin leitet eine große Realschule in einer größeren Stadt mit einem deutlich heterogenen Einzugsgebiet. Sie unterrichtet mit vier Stunden in der Woche das vorgesehene Minimum (vgl. Z. 783f.). Durch ihre Tätigkeit als geschäftsführende Schulleiterin

verfügt sie über zusätzliche Anrechnungsstunden. Diese stellt sie wiederum ihrem Schulleitungsteams zur Verfügung (vgl. Z. 787ff.). Ihre Wochenarbeitszeit gibt sie mit 50 bis 60 Stunden an.

Tabelle 52: Merkmale von Schule und Schulleiterin 8

Interviewbezeichnung: 08SLRSStr	
▪ Alter:	61 und mehr Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	31 und mehr Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Realschule
▪ Größe des Kollegiums:	51-60
▪ Schülerschaft:	800-899

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Veränderungen bzw. Zunahme von Belastungen sieht die Schulleiterin im Rahmen der Verwaltungsarbeit („Ja, es sind Einzelteile, die sich alle, fast alle im Rahmen der Verwaltung abspielen.“, Z. 30f.). Zumindest am Anfang haben diese für sie einen entsprechenden Arbeitsaufwand bedeutet (vgl. Z. 36.). Dieser ist nun aber offenbar nicht mehr so hoch, denn „[i]n der Zwischenzeit, das ist ja dann, wenn irgendwie Wiederholungen da sind, hält sich es wieder in Grenzen, weil [sie] genau weiß, welcher Klick auf den Computer, was muss [sie] alles ausdrucken und die Kollegin hat´s“ (Z. 37ff.). Sie konstatiert, dass sich hier Routinen einstellen (vgl. Z. 50), „und trotzdem [sei] es immer noch ein Baustein mehr, noch ein Baustein mehr“ (Z. 50f.). Hinzu kamen die Zielvereinbarungen mit dem Staatlichen Schulamt im Zuge der Fremdevaluation, denen sie positiv gegenübersteht („das halte ich für ganz positiv für eine Schule, dass man nicht nur irgendwas macht, wozu wir gerade Lust haben, sondern dass es gezielt ist“, Z. 101f.). Dennoch bedeuten auch diese einen entsprechenden Mehraufwand (vgl. Z. 103). Ebenfalls zugenommen habe der Zeitbedarf für eine größere Zahl an Elterngesprächen, an denen sie direkt beteiligt ist (vgl. Z. 139ff.).

- die größten Belastungen

Die größten Belastungen findet die Schulleiterin in Bereichen und Zusammenhängen, die sich sowohl in zeitlicher als auch emotionaler Hinsicht auf sie auswirken. Der deutliche Zuwachs an Schülerinnen und Schülern führte in der Vergangenheit zu einer Vergrößerung des Kollegiums, ohne dass damit eine Veränderung der räumlichen Gegebenheiten einhergegangen wäre. Vorhandene Lehrerbelastung wiederum wirke auf sie als Schulleiterin zurück, da auf ihr ein gewisser Verantwortungs- und Handlungsdruck lastet, diesbezüglich im Hinblick auf ganz unterschiedliche Gegebenheiten und Situationen mit entsprechend passenden Handlungen zu reagieren.

> „Also, es ist ja manchmal auch parallel, zeitlich plus emotional. Das heißt für unsere Schule, es gilt jetzt speziell für diese Schule, die ist in den letzten zehn Jahren unendlich gewachsen, entgegen dem demographischen Trend. Es ist halt gezielt diese Stadtschule. Und das bedeutet, man bekommt immer mehr Lehrer. Das Lehrerkollegium hat sich enorm vergrößert. Diese Lehrer haben keinen Platz im Lehrerzimmer. Man muss aber trotz allem, dann haben wir das Stichwort ‚Lehrergesundheit', schauen, dass es für die Lehrer so erträglich wie möglich ist. […] Und wenn man dann mitkriegt und hört, wie manche Lehrer doch auch unter einer Belastung, richtiggehend zu leiden haben, dann ist das etwas, was emotional natürlich zur Schulleitung auch wieder als Belastung kommt. Weil in gewisser Weise ja schon erwartet wird, dass dem Abhilfe geschaffen wird und die Schulleitung schauen muss, was möglich ist. Und ich bin eine Schulleitung, die sehr viel mit Emotionen arbeitet. Und ich habe im Laufe der Jahre festgestellt, auf der emotionalen Ebene Erfolge vorzuweisen ist langfristiger. Es dauert länger, bis Erfolge zu sehen sind, als wenn ich ein Projekt nach dem anderen lostrete, aber es ist haltbarer. Es ist nicht abhängig von Lehrerversetzungen hin - her, weil das eine Basis ist. Das heißt, das ist auch für mich eine Belastung, wenn ich merke, fünf meiner Lehrer geht es gar nicht gut. Was kann ich tun als Schulleitung, um sie zu unterstützen. Das sehe ich als Belastung an" (SL_08RSStr, Z. 118-139).

Das Zitat verdeutlicht auch, dass die Schulleiterin mit dem Faktor Zeit arbeitet, um ihre auf Emotionalität fußende und aus ihrer Sicht Erfolg und Nachhaltigkeit versprechende Arbeit an der Schule umzusetzen. Eine zweite Belastung – ebenfalls vorrangig unter dem zeitlichen Aspekt – macht sie in der deutlichen Zunahme der Elterngespräche fest (vgl. Z. 140f.). Diese bringt sie in Verbindung mit dem – wie sie es nennt – Schultourismus (vgl. Z. 145) und dem Wegfall der Grundschulempfehlung (vgl. Z. 147ff.). Insbesondere zum letzten Punkt führt sie weiter aus:

> „In der Zwischenzeit durch den Wegfall der Grundschulempfehlung haben wir auch Schüler in der Schule, die nicht in diese Schulart reingehören. Und auch da muss man mit den Eltern zum Wohle des Kindes reden. Die Eltern, die sich sofort angegriffen fühlen. Das heißt, man muss seine Worte auch noch wählen, dass sie auch noch auf einen guten Grund fallen. Das ist eine enorme zeitliche Belastung. […] Das hat enorm zugenommen. […] Das war früher bei uns in der Realschule dieser

> Übergang aus dem Gymnasium bis auf wenige Ausnahmen festgezurrt in Klasse neun. […] Das ist jetzt runter bis fünf. Im Halbjahr Klasse fünf wollen die ersten Kinder schon kommen. Parallel zu denen, die wir in unserer Schule als total falsch am Platz ansehen, ohne zu sagen, wir wollen die loshaben. Aber wir müssen nach den Unterstützungsmöglichkeiten schauen, müssen den Eltern sagen ‚Das Kind leidet bei uns'. Ah, das ist ja auch eine emotionale Ebene, gepaart mit der zeitlichen Belastung. Und das ja nicht nur hier im Rektorat, sondern das überträgt sich ja auf alle Lehrer" (SL_08RSStr, Z. 147-178).

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

Zahlreiche bisherige Ausführungen könnten sinnvoller Weise auch unter diesem Punkt aufgeführt werden. Entsprechend beantwortet die Schulleiterin die Frage nach Belastungszusammenhängen zunächst auch dahingehend, dass sie an der Problematik der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft anknüpft und auf Folgebelastungen eingeht, die sich daraus ergeben. So sieht sie die ihre Schule in der Pflicht, auf diese veränderte Situation zu reagieren „[…,man muss darauf reagieren. Wir können ja nicht wieder sagen, alle Schüler, die einen bestimmten Notenschnitt haben, müssen wieder raus. Die Zeiten sind ja vorbei.", Z. 196f.) und die Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit auch aufzufangen (vgl. Z. 198). Die Berücksichtigung entsprechender Fortbildungen für die Lehrer zählt für sie genauso dazu wie konkrete schulinterne Verbesserungen (vgl. Z. 199ff.). Das wiederum führt zu einem erhöhtem Gesprächsbedarf mit Lehrkräften und somit zu einem erhöhten Zeitbedarf insgesamt (vgl. Z. 203f.). Das im Zusammenhang mit dieser Problematik angedachte Netzwerk zwischen Schulen und Schulamt ist offensichtlich erst im Werden begriffen und noch nicht funktionsfähig. Dieser Prozess benötigt seinerseits wiederum viel Zeit im Zuge von Treffen und Arbeitssitzungen.

> „[…] das ist, sage ich mal, das stolpert sich so langsam ein. Das dauert ja auch bis das funktioniert. Auch da braucht man wieder Termine, indem man sich trifft mit den Grundschulen, indem man sich trifft mit sogar den anderen gleichen Schularten. Wie machen denn die es? Und da wieder in Diskussion kommt. Das hat unheimlich viele Vorteile, das will ich gar nicht von der Hand weisen. Aber man braucht die Nachmittage dafür" (SL_08RSStr, Z. 221-226).

- *Strategien im Umfang mit Belastungen*

Für ihr Hobby bleibt der Schulleiterin während den normalen Arbeitswochen kaum Zeit, weswegen sie diesem mittlerweile hauptsächlich in den Ferien nachkommt („Also ich schaue auch schon sehr danach, dass zumindest in den Schulferien für mich ein körperlicher Ausgleich da ist.", Z. 246f.). Des Weiteren ist ihr der kulturelle Aspekt mit

Veranstaltungen in diesem Bereich wichtig („davon kann ich sehr zehren, […]. Das lasse ich mir auch nicht nehmen“, Z. 250f.), auch wenn sie solche Termine lediglich in eher größeren Abständen wahrnehmen kann („[…] sage mal im Schnitt jeden zweiten Monat irgendwas.“, Z. 252f.). Schließlich gehört zu ihren Strategien bzw. vielmehr zu ihren Fähigkeiten, nach der Schule direkt abschalten zu können („Ich kann im Großen [und] Ganzen, bildlich gesprochen, hier aus dem Haus rauslaufen und den Rollladen runtermachen.“, Z. 254f.). Dies bezeichnet sie als großen, persönlichen Vorteil (vgl. Z. 253). Mitunter kommt es zwar nachts zur Schlaflosigkeit, wenn sie etwas gedanklich beschäftigt (vgl. Z. 255f.). Dennoch stellt sie fest: „Aber ich nehme, (,) also bildlich gesprochen, Ärger nicht mit nach Hause. Das habe ich mir erhalten können bis heute“ (Z. 258f.). Und sie fügt bestätigend hinzu: „Das kann ich. Das konnte ich auch schon als Lehrerin. […] Ich konnte das schon immer“ (Z. 272ff.). In dem Zusammenhang beschreibt sie im späteren Verlauf, sich jeden Tags aufs Neue motivieren zu können, um Probleme anzugehen ("Und trotzdem schaffe ich das bis heute, zu sagen, morgen kümmere ich mich wieder drum, wenn ich hier rausgehe.“, Z. 686ff.). Auch beschreibt die Schulleiterin Gespräche mit Schulleiterkollegen als einen Weg für sich zu erkennen, dass andere Schulleiterinnen und Schulleiter vor ähnlichen und womöglich im Vergleich vor noch größeren Herausforderungen stehen.

> „[…] dass man merkt, ich habe jetzt den einen Frust, weil hier irgendetwas nicht läuft. Und man trifft sich mit denen und merkt, oh Gott, die haben ja ganz andere Probleme. Bin ich froh, dass ich deren Probleme gerade eben zumindest nicht habe. Also man merkt, man ist nicht alleine“ (SL_08RSStr, Z. 290-294).

Sie beschreibt den Austausch mit dem Kollegium geradezu als ein Bedürfnis für sich selbst. Die bewährte Form des Gesprächs mit Kollegen vermittle ihr das Gefühl, angenommen zu werden. Dies wirkt bei ihr nicht nur als Entlastung, sondern ist ihr ein ureigenes Bedürfnis.

> „Und das zweite ist, was für mich ganz arg wichtig ist, das ist das Gespräch im Kollegium. (,) Und das hat die ganzen Jahre über sehr gut funktioniert. Also ich habe nicht das Gefühl, ich kenne das aus Kollegien, die Schulleitung kommt rein, und die Gespräche verstummen im Lehrerzimmer. Das würde ich als enorm belastend empfinden. Also, ich kann mir sehr wohl vorstellen, dass man Manches nicht vor mir jetzt bespricht. […] Aber trotzdem, dass man reinkommt, sich angenommen fühlt, mit einem Ohr irgendwie was Privates hört, sich dazustellen kann, da mitredet. Das habe ich als[/]ja, das brauche ich. Ich muss nicht nur sagen, das empfinde ich als Entlastung, sondern das brauche ich“ (SL_08RSStr, Z. 294-303).

Sie ergänzt im Hinblick auf die hier zugrunde liegenden Themen Kommunikation und Transparenz bzw. mit Blick auf ihr Führungsverständnis insgesamt (vgl. Z. 306):

> „Wenn ich hier in meinem Elfenbeinturm sitzen würde zum Beispiel und würde mich als der große Macher empfinden mit der Faust auf dem Tisch, so könnte ich Schulleitung nicht betreiben“ (SL_08RSStr, Z. 308-310).

Zu den Managementstrategien zählt die Schulleiterin die Abgabe von Arbeit bzw. Aufgaben im Sinne von Delegation mit einer echten Übertragung von Verantwortung, z. B. innerhalb ihres Schulteams (vgl. Z. 355ff.). Dies führt in der Folge wiederum dazu, dass ihr selbst mancher Stress erspart bleibt („das Jugendbegleiterprogramm, das wär‘ jetzt sowas, […]. Da ist dann jemand eingelernt worden und jedes Papier, jede E-Mail, die kommt, lese ich gar nicht, wird sofort weitergegeben. Da entfällt mir natürlich sehr, sehr viel Stress“, Z. 361ff.). Allerdings gibt die Schulleiterin Aufgaben nicht ab, ohne diese zu kontrollieren, denn sie hat in der Vergangenheit auch negative Erfahrungen mit Delegation im Zusammenhang einer unzureichenden Aufgabenbearbeitung machen müssen. Dies hat mitunter dazu geführt, dass übertragene Aufgaben von ihr auch wieder zurückgenommen wurden. Für gelungene Delegation ist die Schulleiterin wiederum auch gerne bereit, eine zeitliche Anrechnung zu gewähren, um selbst wieder mehr Zeit für Kontakte mit den Schülerinnen und Schülern zu haben.

> „Ich habe natürlich auch schon manchmal Kollegen wieder eine Arbeit weggenommen. Wenn ich sage: ‚Ich bin da nicht zufrieden, das geht nicht.‘ Das gibt es auch. Aber wenn ich weiß, das hat sich eingespielt, dann kann ich diesen Baustein aus meiner Alltagsbelastung ganz rausnehmen und weiß, das ist in ganz vertrauensvollen Händen. Und mir ist mehr damit geholfen, ich habe eine Schulleitungsstunde weniger, wenn ich weiß, da wird die Arbeit gemacht und ich habe dafür wieder den Kontakt mehr mit den Schülern, zu denen ich dann kann“ (SL_08RSStr, Z. 374-380).

Dennoch ist die Rückkopplung bei delegierten Aufgaben an sie als Schulleiterin dadurch gegeben, dass beispielsweise ein Arbeitsgremium mit ihr ein Gespräch zum Arbeitsstand führt und gegebenenfalls mit Verbesserungsvorschlägen in die weitere selbstständige Arbeit entlassen wird (vgl. Z. 412ff.). Für die Delegation von Aufgaben ist sie – wie bereits weiter oben angedeutet – sogar bereit, ihre eigene Leitungszeit zu kürzen bzw. für sie selbst zur Verfügung stehende Anrechnungsstunden an andere Personen abzugeben (vgl. Z. 419ff.; Z. 787ff). Zusammenfassend zählt sie neben einer intensiven Teamarbeit (vgl. zum Folgenden Z. 465ff.) die Begleitung der Teams und deren Wertschätzung durch sie als Schulleiterin zu ihren wichtigsten Strategien. Die Öffnung der Schule nach außen

mit entsprechender Netzwerkarbeit, welche beispielsweise Kontakte zu Firmen, dem Jugendamt oder weiteren Organisationen umfasst, gehört ebenfalls dazu. Auch erwähnt die Schulleiterin im weiteren Verlauf die von ihr so bezeichnete „Tröpfchenmethode“ (Z. 604), mit der sie seit Jahren versucht, ihre Ziele in Bezug auf die angestrebte Gebäudesanierung zu erreichen (vgl. Z. 601ff.). Dies sei, käme eine solche Aufgabe gleich am Anfang hinzu, ihrer Meinung nach für einen Schulleitungsanfänger zwangsläufig eine zeitliche Überforderung (vgl. Z. 605f.).

- Grenzen der Strategien

Der Datenschutz (vgl. zum Folgenden Z. 319ff.), dessen Notwendigkeit die Schulleiterin einsieht, verhindert das Sammeln wichtiger Informationen, wenn es beispielsweise um den Schulwechsel von Schülerinnen und Schülern oder Hintergrundinformationen zur Familiensituation geht („Aber das ist so etwas, was uns, sage ich mal, ab und zu in unserer Arbeit auch behindert. Das wäre jetzt so das Einzige, was mir gerade dazu einfallen würde, […].“, Z. 330ff.). Befragt nach den Grenzen ihrer Managementstrategien (vgl. Z. 492ff.) nennt sie den Zeitfaktor bzw. die Begrenzung der zeitlichen Ressourcen, was bei der Verwaltungsarbeit oder bei der Stundenbegleitung von Anwärterinnen und Anwärtern oder Referendarinnen und Referendaren zu Buche schlägt. Dieser Umstand verhindert ihrer Auffassung nach auch, dass sie ihrem eigenen Wunsch nachkommen kann, sich über Schulentwicklungsprojekte anderer Schulen besser informieren oder mehr Zeit für Gespräche mit einzelnen Lehrkräften zu nehmen (vgl. Z. 496ff.).

> „Und was ich gerne, gerne hätte, wäre, dass ich mich mehr belesen mache, was bestimmte Projekte anbelangt, wie´s anderen Schulen gegangen ist. Dass ich noch mehr Gespräche führe. Also, sage ich mal, mich irgendwo hin einlade oder andersrum, jemanden in die Schule herhole. Da sind die zeitlichen Ressourcen sehr begrenzt. […] Also das würd´ ich zum Beispiel lieber tun als irgendwelche Papiere für den Mutterschutz auszudrucken oder sowas. Oder auch mehr, vielleicht manchmal mehr Zeit für einzelne Kollegen für ein Gespräch zu haben, wäre mir wichtig“ (SL_08RSStr, Z. 496-500).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin berichtet von ihrer Einstellung (vgl. Z. 712ff.), nie zuzulassen, dass ein Problem sie in ihrem Inneren bzw. persönlich tangiert („Das lass´ ich nicht an mich rankommen, das frisst nicht in mir.“, Z. 729f.). Dies stellt sie ganz plakativ und bildlich vor

und bezeichnet dieses Vorgehen zudem als Strategie („Also das ist meine Strategie, und das führ´ ich mir wirklich immer bildlich vor Augen. […] Ich hab´ bildlich diese Eltern immer vor mir, wie man sie ja auch wirklich vor sich sitzen hat.“, Z. 722ff.). Es gelingt ihr auch, Probleme an den Rand zu stellen und zu einem späteren, passenderen Zeitpunkt erneut zu bearbeiten (vgl. Z. 715f.). Diese Strategie versucht sie nach eigenen Angaben auch Lehrkräften in entsprechenden Situationen nahezubringen beziehungsweise sie zu ermutigen, diese Strategien für sich selbst sukzessive zu erarbeiten bzw. anzueignen (vgl. Z. 717ff.).

- *weitere Bemerkungen*

Die Schulleiterin (vgl. zum Folgenden Z. 441ff.; Z. 465ff.) verfügt über ein Führungsverständnis, welches deutlich kooperativ angelegt ist und ihrer Aussage nach auf Gleichberechtigung abzielt. Sollte es vonnöten sein, zeigt die Schulleiterin allerdings klares Führungsverhalten dahingehend, dass sie beispielsweise bei drohenden Fehlentwicklungen einschreitet, auf Basis ihres Hintergrundwissens als Schulleiterin ihre Positionen verdeutlicht bzw. verteidigt und den „richtigen Weg“ weist. Die Frage nach der These der Person-Funktion-Kontext-Passung beantwortet sie dergestalt, dass man sich zwar auf bestimmte Dinge konzentrieren und somit priorisieren müsse, andererseits an einer großen Schule verschiedene Dinge parallel fahren müsse (vgl. Z. 586ff.). Einem Anfänger in der Schulleitung rät sie hier, zunächst Verbindung zu den zentralen schulischen Gruppen aufzubauen und ein stabiles Alltagsgeschäft zu gewährleisten, bevor bewusst der direkte Kontakt mit dem Schulträger oder außerschulischen Partnern gesucht wird:

> „Ich würd´ mich als Anfänger dann vielleicht erstmal auf so´n Kennenlernen vom Kollegium stützen, weil ich die brauch´ ich ja als Allererstes. Ich guck´ parallel dazu aber immer nach Schülern und Eltern, das lässt sich nicht trennen. Aber wenn ich jetzt mit der Stadt irgendwas aufziehen möchte, das würde ich jetzt wahrscheinlich erst zu einem Zeitpunkt tun oder mit außerschulischen Partnern, wenn ich weiß, in der Schule läuft´s einigermaßen. Das ist auch ein Erfahrungswert, den man dann kriegt. Also, am Anfang muss man schon immer kucken, wie […] man mit dem Zeitmanagement so umgeht, dass die Schule jetzt, sag´ ich mal, erstmal einigermaßen positiv läuft. Man muss sich ja selber noch orientieren, was geht gut, was geht nicht gut. Und wenn dann merkt, da läuft irgendwas Gutes, hat sich eingespielt, eingependelt, dann kann man das so ein bisschen auf die Seite legen, und dann kann man wieder neue Dinge anfangen“ (SL_08RSStr, Z. 589-601).

Auch der Schulleiter einer anderen Realschule bestätigt die außerordentliche Intensität der Arbeit während des Neubaus seiner Schule (vgl. Interview_11SLRSStr, Z. 189ff.). Eine vergleichbare Situation trat ebenfalls beim Schulleiter des ersten Interviews ein, der gleich im zweiten Jahr seiner Schulleitertätigkeit die Generalsanierung seiner Schule mit betreute und beaufsichtigte (vgl. Interview_01SLRSStr). Im Zusammenhang mit den weiteren Ausführungen zur These der Person-Funktion-Kontext-Passung im laufenden Fall tritt auch der Aspekt der (Berufs-) Erfahrung verstärkt in den Mittelpunkt. Dies wird am Beispiel folgender Ausführungen der Schulleiterin deutlich, wo die Schulleiterin eine schwerwiegende Problemlage zu lösen hatte, die sie im Falle eines erneuten Vorkommnisses heute anders angehen würde, um die Passung womöglich schnell wiederherzustellen.

> „Ja, also das war ein ganz gravierendes Ereignis an unserer Schule. Und wie wir damit umgegangen sind, war nicht fürs ganze Kollegium positiv. Nicht, weil wir was falsch gemacht haben, sondern weil [dem] Kollegium manche, sagen wir, Verfahrensschritte unverständlich waren. Das hat zu ganz großen Verletzungen teilweise geführt, vor allen der betroffenen Kollegen […]. Und das musste wieder aufgearbeitet werden. Und wenn jetzt so ein Fall wiederkäme, […] dann wüsste ich zum Beispiel, dass ich damit anders umgehen muss. Also, man lernt auch aus dem was man macht, ne. Man macht nicht immer das gleiche Schema für alles, […], sondern man lernt auch, dass man sich ändern muss und dass man bestimmte Dinge anders angehen muss“ (SL_08RSStr, Z. 613-629).

Die Schulleiterin führt ein weiteres konkretes Szenario aus, bei der es um die Wiederherstellung des inneren Friedens geht, etwa im Zuge eines innerkollegialen Zerwürfnisses. Hier sieht sie ihre Aufgabe darin, Lehrkräfte, die Neuerungen umsetzen möchten und dabei auf innerkollegiale Widerstände stoßen, zu unterstützen und zu ermutigen. Dies führe allerdings in der Folge auch zu einer Belastung für sie als Schulleiterin.

> „Es sind ja auch andere Beispiele. Wir wollten zum Beispiel mit einer Gruppe Englisch-Lehrer hier bilinguales Unterrichten einführen, und ein Großteil des Kollegiums war dagegen. […] Die GLK muss es abstimmen. Die GLK war aus Gründen der Mehrbelastung dagegen. Ulkigerweise ein Mathe- und Sportlehrer ist dagegen, obwohl er bilingual nie unterrichten müsste, aber so war das eben. Dann sind die Verletzungen, die da sind ja bei denen, die eigentlich das machen wollten. Das heißt, man muss praktisch [denen] erst mal da wieder eine Unterstützung geben, dass man sagt, nicht aufgeben. Wir probieren´s in zwei Jahren nochmal. Dann haben wir andere Konstellationen vielleicht. Das ist das eine. Und auf der anderen Seite dieses Zerwürfnis unter den Kollegen, wo es immer gleich persönlich genommen wird. Der hat mir das bestimmt nur zerschossen, weil er mich nicht leiden kann oder so. Also, da reagieren Erwachsene nicht viel anders wie Kinder, ne. Auch das wieder auf die Reihe zu kriegen. Auch so was läuft in eine Belastung.“ (SL_08RSStr, Z. 663-685).

Sie berichtet auf gezielter Nachfrage von zahlreichen so genannten verdeckten Tätigkeiten bzw. Belastungen (vgl. Z. 520ff.), die ihre Anwesenheit erfordern und somit zusätzlich Zeit kosten. Im Zusammenhang mit ihrer Zusatzfunktion als geschäftsführende Schulleiterin seien so in einer normalen Woche im Schnitt drei Abende mit schulischen Themen belegt (vgl. Z. 551ff.). In Verbindung mit den Angaben zur zeitlichen Arbeitsbelastung gibt sie an, am Wochenende nicht zu arbeiten („Was ich nicht mache, prinzipiell nicht mache. Ich arbeite samstags und sonntags nicht für die Schule.“, Z. 750f.). Dies relativiert sie kurz darauf zumindest teilweise, da z. B. Korrekturarbeiten am Wochenende erledigt werden („Also, was ich tun muss, genauso wie jeder Lehrer, das ist, dass ich am Wochenende korrigiere.“, Z. 765f.) und ab und an kleinere vorbereitende Aufgaben für die Schulleitungsarbeit erledigt werden („[…] es sei denn, ich nehm´ mir irgendwelche Amtsblätter mit und les´ die am Wochenende durch und denke ‚Au, das musst du dann am Montag aber beachten, was da drin steht.‘“, Z. 767ff.). Befragt nach ihren Wünschen gibt die Schulleiterin zur Antwort, sich mehr Begleitung durch das Staatliche Schulamt zu wünschen (vgl. Z. 796ff.). Jedoch sieht sie auch hier die Kapazitätsgrenzen („Was das Staatliche Schulamt aber einfach nicht leisten kann, weil die in der Zwischenzeit dort auch stundenmäßig sehr, sehr begrenzt, […].“, Z. 800ff.). Weiterhin wünscht sie sich eine Entlastung von Verwaltungsaufgaben, um mehr Zeit für die Schulentwicklung an ihrer Schule zu haben (vgl. Z. 805ff.). Begrüßen würde sie dabei die Trennung von Verwaltungs- und Leitungsaufgaben („[…], Verwaltungen, man nennt uns ja auch schon Verwaltung, das ist ja schon eigentlich das Hirnrissige, dass das getrennt wird, die Verwaltung und die pädagogische/sozialpädagogische Leitung einer Schule.“, Z. 813ff.), wie sie laut ihren Aussagen in anderen Ländern zum Einsatz kommt und in der sie einen Nutzen für gelingende Schulentwicklungsarbeit sieht („[…] und das wäre sicherlich zum ganz großen Vorteil von Schulentwicklung. Und damit wieder Zielvereinbarungen und so weiter.“, Z. 818ff.). Die Schulleiterin benennt vier Kennzeichen einer guten Schulleiterin. Hierzu zählt sie Freundlichkeit bzw. ein freundlicher Empfang im Rektorat seitens der Schulleitung „[…] ganz banal, der Einstieg, um zu einer Schulleitung zu kommen, ist ja mal die Tür, durch die man durchkommt und die Freundlichkeit, mit der man empfangen wird.“, Z. 836ff.) sowie Gesprächspartnern das Gefühl zu geben, sich ernst genommen zu fühlen (vgl. Z. 838ff.). Belastbarkeit gehört für sie genauso dazu („Weiter ist wichtig, dass ein Schulleiter belastbar ist, auch gesundheitlich belastbar ist, das hat man

nicht immer in der Hand. Aber das ist ja das Problem mit der Stressbewältigung.“, Z. 843ff.) und schließlich „schon eine gewisse Dominanz, die man in gewisser Weise ausstrahlen muss“ (Z. 850f.). Zum letzten Punkt führt sie schließlich weiter aus:

> „Nur mit Freundlichkeit kriegt man zwar Türen geöffnet, aber weiter kommt man nicht. Man muss auch hinstehen können und sagen können, so muss es laufen. So will ich´s haben. Das kann ich dem eigenen Kollegium gegenüber als Vorgesetzte machen. Aber wir haben ja auch noch andere Verflechtungen, Netzwerke, in denen man drinsteckt, vor allen Dingen der Gemeinde gegenüber. Und dann man da deutlich sagen kann ‚Diese Ansprüche habe ich. Wenn sie dieses Jahr nicht zu verwirklichen sind, ich erwarte im nächsten oder übernächsten Jahr spätestens.‘ Auch das muss eine Schulleitung können, um ernst genommen zu werden“ (SL_08RSStr, Z. 851-858).

Zum Abschluss des Interviews spricht die Schulleiterin noch eine Problematik an, die verdeutlicht, dass ihrer Meinung die beruflichen Belastungen nicht unabhängig von den privaten Belastungen gesehen werden können bzw. sollten (vgl. zum Folgenden Z. 867ff.). An ihrer Schule funktioniere der Austausch mit dem Konrektor „wunderbar“ (Z. 877), jedoch sieht sie grundsätzliche Schwierigkeiten für Schulleiterinnen und Schulleiter, auch bei möglichen eigenen Problemen, die sie schließlich genauso treffen können wie Lehrkräfte, möglichst barrierefrei echte Ansprechpartner zu finden.

> „[…], Belastungen kommen ja auch von außerhalb. Also sprich privat, ne. Dass der Lehrer nicht nur genervt ist, weil er eine laute Klasse hat, sondern weil´s zu Hause mit einem Kind Probleme gibt oder weil die Partnerschaft kaputt gegangen ist. Also, auch das ist ja im Hintergrund. Und das kann ja Schulleitungen ganz genauso treffen. Und da wird für Schulleitungen, denke ich manchmal, die Luft schon sehr dünn. Hm, wohin kann man sich da wenden? Man kennt schon den einen oder anderen Schulleiter, mit dem man gut kann, oder man kann mit seinem Konrektor gut, das funktioniert hier zum Beispiel wunderbar. Aber wie viel gebe ich denn Preis, wie´s geht´s mir denn gerade? […] Da sag´ ich mal, wird der Kreis derer, denen man sich da öffnen kann, das wird immer weniger. Oder ich kenn´ jemand und sag´, jetzt muss ich da mal unbedingt hin, und muss mir meinen Kopf leeren, weil so geht´s jetzt hier nicht weiter. Aber dann sind wir bei der nächsten Schulleitung vielleicht, die grad keine Zeit hat, na. Das meint´ ich auch mit Luft dünn werden, wo funktioniert´s denn, dass man da noch irgendwie unterkommt? Das darf man natürlich auch nicht unter den Tisch fallen lassen. Das finde ich auch noch ganz wichtig. Man ist ja nicht das Neutrum, das hier Schule leitet, sondern bringt auch einen Hintergrund mit und die Kollegen ganz genauso“ (SL_08RSStr, Z. 867-887).

Resümee

Bei der Schulleiterin handelt es sich um eine sehr erfahrene Schulleitungsperson. Zur Thematik insgesamt hat sie viel beizutragen, entsprechend ist dieses Interview auch eines der längsten. Dass und wie sie ihre Belastungen in der in der Gesamtbetrachtung gelingend managt, wirkt überzeugend und glaubhaft. Konfliktmanagement und ihre Art

und Weise, Gespräche offen zu führen, hat für sie einen hohen Stellenwert. Ihrem Führungsverständnis entsprechend ist ihr insgesamt die gelingende Beziehungsarbeit wichtig, Emotionalität spielt eine große Rolle. Das Zwischenmenschliche und der zwischenmenschliche Austausch sind tragende Elemente, und zwar sowohl in beruflicher als auch in privater Hinsicht. Als geschäftsführende Schulleiterin verfügt sie zudem über Anrechnungsstunden, die sie nicht selbst in Anspruch nimmt, sondern anderen Personen ihres Teams für ihre Arbeit zur Verfügung stellt.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 53: Fundstellen (fact sheet) Interview_08SLRSStr

Interview_08SLRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-grundsätzlich eher positiv (vgl. z. B. Z. 93ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-etwa 50-60 Stunden (vgl. Z. 511ff.; Z. 739ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-vier Stunden (vgl. Z. 783f.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-hauptsächlich im Rahmen der Verwaltung (vgl. Z. 30ff.) -Zielvereinbarungen mit SSA als Mehraufwand (vgl. Z. 93ff.) [-Zunahme der Elterngespräche mit zeitlichem Aspekt (vgl. Z. 139ff.)]
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-(zeitliche und) emotionale Belastung (vgl. Z. 118ff.) -Zunahme der Zahl der Elterngespräche mit entsprechendem Zeitbedarf (vgl. Z. 139ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-mitunter nachts Schlaflosigkeit (vgl. Z. 255ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	[-Zunahme der Zahl der Elterngespräche mit entsprechendem Zeitbedarf (vgl. Z. 139ff.)] -Zeitbedarf für Netzwerk (vgl. Z. 220ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Vorbeugen bzw. Bewältigen von Konflikten durch offene Gespräche *9 Punkte:* -Freizeitausgleich *8 Punkte:* -Rückzugsmöglichkeit zu Hause *Des Weiteren Interview:* -körperlicher Ausgleich zumindest in den Ferien (vgl. Z. 245) -Kultur/Konzerte (vgl. Z. 249ff.)

	-schnelles Abschalten können (vgl. Z. 253ff.) -Austausch mit Schulleiterkollegen und Gespräche im Kollegium (vgl. Z. 290ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Datenschutz erschwert Informationsgewinnung (vgl. Z. 319ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Teamarbeit (vgl. z. B. Z. 354ff.; Z. 465ff.) *9 Punkte:* -Delegation von Aufgaben (vgl. z. B. Z. 358ff.; Z. 383ff.) *8 Punkte:* -Einholen von Informationen von außerhalb der eigenen Schule (vgl. z. B. Z. 323ff.) *Des Weiteren Interview:* -Delegation ggf. mit Rückkopplung Schulleiterin (vgl. Z. 412ff.) -neben Teamarbeit Begleitung der Teams (vgl. Z. 465ff.) -Wertschätzung für Teams (z. B. bei Zusatzarbeit) vermitteln (vgl. Z. 473ff.) -Öffnung der Schule nach außen mit Netzwerkarbeit (vgl. Z. 479ff.) -Tröpfchenmethode (vgl. Z. 603ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	[-Datenschutz verhindert das Einholen wichtiger Informationen (vgl. Z. 319ff.)] -Zeit (vgl. Z. 492ff.) -Zeitfaktor Verwaltungsarbeit (vgl. Z. 494f.), Stundenbegleitung von Anwärtern und Referendaren (vgl. Z. 495f.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-muss sich konzentrieren/priorisieren (vgl. Z. 586f.) -je größer die Schule, desto mehr parallel (vgl. Z. 587ff.) -Erfahrungen verändern ggf. Herangehensweise an Dinge/Probleme (vgl. Z. 623ff.) -als Schulleitung bei innerkollegialen Zerwürfnissen unterstützend agieren (vgl. Z. 663ff.)
• Führungsverständnis?	-eher kooperatives Führungsverständnis mit flachen Hierarchien, jedoch klare Führung falls nötig (vgl. Z. 442ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-Einstellung – nie zulassen, dass das Problem (bildlich) in die Person kommt (vgl. Z. 712ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	- Freundlichkeit/freundlicher Empfang durch Schulleitung (vgl. Z. 836ff., vgl. Z. 851) -Gesprächspartner müssen sich ernst genommen fühlen (vgl. Z. 839ff.) -(auch gesundheitliche) Belastbarkeit (vgl. Z. 843ff.) -gewisse Dominanz/Ausstrahlung, um eigene Vorstellungen/ Ansprüche zu vertreten (vgl. Z. 850ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-mehr Kontakt zum Staatlichen Schulamt im Sinne von mehr Begleitung (vgl. Z. 796) -mehr Zeit für die Entwicklung der Schule und weniger Verwaltungsaufwand (vgl. Z. 805ff.) -Trennung von Verwaltung und pädagogischer/sozial-

	pädagogischer Leitung (vgl. Z. 801ff.)
• Sonstiges?	-Belastungen kommen von innerhalb und außerhalb der Schule (vgl. Z. 867ff.) -Austausch mit Konrektor funktioniert (vgl. Z. 875ff.) -Frage nach Austauschmöglichkeiten bzw. Ansprechstationen für Schulleiterin wichtig (vgl. 873ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.9 Interview 09SLGSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin des neunten Falles leitet eine große städtische Grundschule mit einem heterogenen sozialen Milieu bzw. Einzugsgebiet. Etwa ein Drittel der Schülerschaft stammt aus sozial schwachen oder bildungsfernen Elternhäusern (vgl. Z. 51ff.). Dennoch bezeichnet sie ihre Schule als eine ‚einfach' zu leitende Schule (vgl. Z. 721ff.).

Tabelle 54: Merkmale von Schule und Schulleiterin 9

Interviewbezeichnung:
09SLGSStr

▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	21-30 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	6-10 Jahre
▪ Schulart:	Grundschule
▪ Größe des Kollegiums:	11-20
▪ Schülerschaft:	300-349

Quelle: Eigene Darstellung

Das Regeldeputat, also ihre wöchentliche Unterrichtsverpflichtung, beträgt 13 Stunden (vgl. Z. 208ff.). Bezüglich der Höhe der Wochenarbeitszeit kann auf Basis der Angaben der Schulleiterin im Schnitt rechnerisch auf etwa 42,5 Stunden geschlossen werden. Auf die entsprechende Frage nach der Wochenarbeitszeit antwortet sie:

> „Also, ich habe das mal aufgeschrieben. Ähm, (,) also die Zeit, die ich in der Schule verbringe. (,) Ich bin morgens um sieben die erste, ich koche auch Kaffee. Ich finde, das ist auch ein Teil meiner/(,)/meiner Aufgabe, dass ich morgens die Kollegen empfange, weil ich ja deren (,) Umfeld auch gestalte (´). Ahm, (-) ich fange morgens um sieben an und gehe in der Regel (,) zwischen drei und vier nach Hause, (,) aber ich gehe auch mal um zwei. Was ich dann auch mit gutem Gewissen dann mache." (SL_09GSStr, Z. 524-529).

In Ausnahmefällen bleibt die Schulleiterin auch länger in der Schule, etwa dann, wenn sie sich um Schülerangelegenheiten kümmert (vgl. Z. 231ff.). Bevor sie als Schulleiterin offiziell ins Amt eingesetzt wurde, leitete sie die Schule einige Jahre allein, d. h. ohne Konrektorat (vgl. Z. 375ff.).

Thematische Gliederung

Tabelle 55: Thematische Gliederung Interview_09SLGSStr

Zeile(n)/ Person	Thema
12-239	**Oberthema 1:** **Belastungen bzw. Belastungssituationen im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit**
12-24 I:	*Unterthemen:* *Veränderungen/Zunahme von Belastungen?*
26-109 SL:	-laut Schulleiterin in vielen Bereichen eigentlich -Kerngeschäft wird schwieriger, die Kinder, veränderte Elterngeneration -Aufgaben von Schulen, weg von der Bildungsvermittlung und hin zur Erziehung -viele administrative Sachen haben sich verändert -Verwaltung ist wesentlich größer geworden -Verantwortung für Schulleiterinnen und Schulleiter ist größer geworden -Aufgaben sind vielfältiger geworden -Fälle mit neuer Qualität, Ansprüche der Eltern von Kindern aus sozial schwachen Familien und bildungsfernen Elternhäusern viel größer geworden -Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, ist zeitlich viel aufwändiger geworden
38-45 I:	Zunahme der Elterngespräche für Sie als Schulleiterin?
48-109 SL:	-deutliche Zunahme in der Zeit als Schulleiterin, Fälle mit neuer Qualität -Ansprüche der Eltern von Kindern aus sozial schwachen Familien und bildungsfernen Elternhäusern viel größer geworden -Ansprüche als Schule nicht zu erfüllen, großer Bedarf -Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, ist zeitlich viel aufwändiger geworden -Schulleiterin sagt, durch gute Schulung wenig Probleme mit Verwaltung zu haben -täglicher Kleinkram, Menge an Input für die Schulleitung wird immer größer
111-126 I:	*-Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen („Belastungskaskaden" bzw. „Dominoeffekte")?*
134-182 SL:	-bei Krisen oder besonderen Dingen -schwierig, wenn solche Sachen zum normalen Schulalltag hinzukommen - Weg zur Ganztagsschule läuft einfach parallel neben dem normalen Alltagsgeschäft -Schulart planen, Termine mit Schulamt, Nachbarschulen, potenziellen Trägern -das Ganze zusätzlich zu machen ist sehr mühsam -bewusst viel Zeit für den Prozess zur Ganztagsschule lassen -sind genötigt worden, früh darüber nachzudenken -eigentlich gut, so früh zu starten, weil man viele mitnehmen kann
185-196 I:	*-die größten bzw. höchsten Belastungen/Belastungssituationen als Schulleiterin?*
198-206 SL:	-wenig Zeit, an einem Thema dranzubleiben, man ist sehr zerrissen -Ansprechpartnerin für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kollegen -eigener Unterricht relativ viel, fast ein halbes Deputat bei der Schulgröße -nachmittags fängt für die Schulleiterin die Büroarbeit an -Schulleiterin hätte gerne mal einen Vormittag, wo sie in Ruhe ihr Büro machen

	kann
208-209 I:	*-Ad-hoc-Frage Unterrichtsverpflichtung?*
212-239 SL:	-zwölf Stunden im Moment, es wären eigentlich 13 Stunden -Kerngeschäft sind die Kinder, hier Priorität -Schulleiterin arbeitet laut eigener Aussage viel nachmittags, abends -Schule „arbeitet“ weiter, laut Schulleiterin ist das eine hohe Belastung
241-483	**Oberthema 2:** **Strategien der Stressverarbeitung**
241-253 I:	*Unterthemen:* *Strategien der Stressverarbeitung („klassische“ Strategien)?*
255-275 SL:	-wichtig, Wochenende frei zu halten, auch für Privatleben, und versuchen, Arbeit Freitagnachmittag oder Freitagabend abzuschließen -Kommunikation zwischen Nachbarschulen wichtig -Treffen und Telefonate mit den benachbarten Schulleitern, bei Problemen direkte Kommunikation, Back-up System von Schulleitern, hilft ungemein -sehr gute Konrektorin, hervorragende Sekretärin entlasten, wenn es zu viel wird -Schulleiterin kann auch mal schimpfen, Frust ablassen -Arbeitsklima wichtig, Schulleiterin arbeitet ganz bewusst daran
277-282 I:	*-Grenzen der Strategien?*
284-305 SL:	-das Geld, Geld ist ganz wichtig -zu wenig Lehrerstunden bzw. Personal, müsste finanziert werden -gute Ausstattung wie Arbeitsmaterialien, Schreibtische und oft nicht die Menschen, die das machen können
307-337 I:	*-Managementstrategien und -methoden (klassisches Management, angewendete Methoden, eigenes Verständnis von Führung im beruflichen Kontext)?*
339-345 SL:	-kein theoretisches Hintergrundwissen über Managementformen -Schulleiterinnen und Schulleiter sind eigentlich nicht ausgebildet, sind Lehrerinnen und Lehrer, die peu à peu in die Schulleitung reinkommen -Schulleiterin fehlt die theoretische Basis -Schulleiterin versucht, im Team zu arbeiten -Schulleiterin weiß, dass sie bei vielen Entscheidungen einsam ist -ist Chefin, muss entscheiden, manchmal gegen den Willen anderer -Schulleiterin versucht Unterstützung durch Schulleiterkollegen zu holen -Arbeit im Schulleitungsteam -Verantwortung erschlägt die Schulleiterin laut eigener Angaben nicht -Schulleitungsteam bewusst ins Leben gerufen -Zusammenarbeit mit Konrektorin als große Kollegialität bzw. berufliche Partnerschaft
389-391 I:	*-Grenzen der Strategien, beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten?*
393-395 SL:	-viele pädagogische Ziele und Wünsche -es kommt wieder das Geld, die Ressourcen, die einfach nicht da sind, zum Tragen
397-437 I:	*-Vorstellung der These Person-Funktion-Kontext-Passung*
440-454 SL:	-laut Schulleiterin war von Anfang an klar, dass das ihre‘ Schule ist -Entscheidung für die Schule war reines Bauchgefühl -auf Posten wohlfühlen, Zukunft für sich und die Schule sehen -Grenzen durch die äußeren Rahmenbedingungen -Schulleiterin würde gerne viel mehr bewegen, Finanzen und Ressourcen kommen wieder ins Spiel -Menschen, die Schulleiterin nicht zwingen kann, sondern überzeugen muss -menschliche Ressource ist auch große Grenze -Passung herstellen durch viele Gespräche -nach eigenen Fehlern offen zu den Kollegen sein, Transparenz zeigen

	nur ureigene Schulleitungsaufgaben für sich behalten, ansonsten große Transparenz herstellen
485-736	**Oberthema 3:** **ergänzende/abschließende Fragen**
485-486 I:	*Unterthemen:* *-Grundphilosophie im Umgang mit Belastungen?*
488-515 SL:	-Schulleiterin sagt, nicht mit der Schule verheiratet zu sein -auch mal früher aufhören, an einem anderen Tag länger dableiben -Arbeit ist sehr intensiv, nicht mit einer Arbeit an der KfZ-Zulassungsstelle vergleichbar -Intensität ist nicht mit Zeit aufzuwiegen -Tätigkeit ist die Arbeit, aber nicht das Leben
517-522 I:	*-Ad-hoc-Frage Arbeitszeit?*
524-550 SL:	-morgens um sieben Beginn, nach Hause zwischen drei und vier, auch mal um zwei -was man tragen muss, nicht nach Hause nehmen, Zeitungsartikel, Paper schon mal -Schulleiterin nimmt die Schule als Ganzes im Kopf mit nach Hause
552-560 I:	*-Ad-hoc-Frage spezifische Belastungssituationen, die speziell mit der Schule zu tun haben?*
564-569 SL:	-im Vergleich relativ einfache Schule, Großteil engagierter Eltern, auch viele schwierige Eltern, vielleicht die Kombination aus Mittelstandseltern und den wirklich bildungsfernen Eltern -Schulleiterin nimmt problematische Kinder viel mit nach Hause, denkt viel darüber nach -Schulleiterin glaubt, sie hat eine relativ einfache Schule
571-572 I:	*-Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation als Schulleiterin oder für Arbeitssituation von Schulleitern für das Schulsystem allgemein und für Ihre Schule im Speziellen?*
575-580 SL:	-mehr Lehrer -Schulleiterin vertritt viel, wenn Kollegen ausfallen -Schulleiterin ist mit ihren zwölf Stunden am flexibelsten -auch mal drei, vier Stunden ad hoc einen Vormittag in einer Klasse Vertretung, auch mal zwei, drei Vormittage in der Woche -Schulleiterin wünscht sich, das nicht mehr machen zu müssen
582-589 I:	-die Zeit fehlt für andere Dinge, es soll vertreten werden
586, 591 SL:	-bestätigend -Schulleiterin vertritt viel
594 I:	-in den letzten Jahren verschärft?
596-607 SL:	-deutlich verschärft -viele Stunden weggefallen, Ergänzungsbereich komplett weggefallen -AG für die Kinder muss Schulleiterin aus den Rippen schneiden -Schwimmunterricht mit zwei Lehrerinnen, nicht mit einer Stunden, die im Pool fehlen -Aufgaben im Schulrahmen waren früher mit einer Entlastungsstunde verbunden -Schulleiterin hat diese konsequent zusammengestrichen -eine Entlastungsstunde für die Computer und eine für die Bücher -keiner bekommt sonst eine Entlastungsstunde, um die Vertretungssituation aufzufangen, das ist schwierig
610-632 I:	-Zunahme der Zahl an Teilzeitkräften?
634-651 SL:	-eher Problem viele Vollzeitkräfte, zu wenig Köpfe -Klima an der Schule sehr gut -Verdienst der Schulleiterin -Kollegen wollen nicht weg

	-viele junge Kollegen bekommen, wollen Vollzeit arbeiten -Teilzeitkräfte fehlen -bei deren Ausfall Chaos, dann ist Schulleiterin wieder dran -von Schule zu Schule unterschiedlich -Zufallsprodukt, wie das Kollegium zusammengesetzt ist
653 I:	-unter Umständen ganz massive Auswirkungen auf die Schulleitungstätigkeit…
656-661 SL:	-massive Auswirkungen, bestätigend
663-665 I:	-*Fünf Kennzeichen (oder Kernfähigkeiten/-kompetenzen) einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?*
668-678 SL:	-hinschauen, aufnehmen, ohne gleich irgendwie zu agieren -achtsam sein -eine der Kernaufgaben, Umfeld in der Schule zu organisieren -Schulleiterin als Diener und Leithammel - Alltagsgeschäft wichtiger als andere Dinge
681-685 I:	-weitere Äußerungswünsche im Zusammenhang mit der Belastungsthematik?
687-697 SL:	-so lange es der Schulleiterin gut geht, kann sie mit Belastungen im Beruf besser umgehen -bei einer anderen Baustelle leidet auch der Beruf drunter -Belastung etwas Individuelles, trifft zu, dass Schulleiter immer mehr aufgebürdet bekommen -Schulleiterin wünscht sich Schulmanager -Schulleiterin wünscht sich vernünftige Ausbildung vor Antritt des Amtes, anderer Beruf als Lehrersein -Schulleiterin wünscht sich mehr Zeit und mehr Geld -eigene Schule ist relativ einfach, Deckel passt auf den Topf, ist ganz entscheidend
699-703 I:	-Abschluss des Interviews
707-718 I:	-*Nachtrag einfache Schule?*
721-734 SL:	-nur eine Schulart -Schulleiterin war vorher jahrelang an Grund- und Hauptschulen -sehr gutes Kollegium, nicht immer harmonisch, aber willig -offenes Kollegium -zumindest ein Drittel der Eltern, die sich wirklich engagieren bei Festen, Feiern -wenn man die braucht, sind die da -das macht die Schule einfach -Kollegium, Elternschaft, homogene Altersstruktur -das ist eine einfache Schule
736-738 I:	-Abschluss des Nachtrags

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Eine Veränderung bzw. spürbare Zunahme von Belastungen sieht die Schulleiterin „[i]n ganz vielen Bereichen eigentlich“ (Z. 26). Sie stellt eine zunehmende Schwierigkeit im Kerngeschäft fest, und sie führt dies auf eine veränderte Elternschaft zurück, die ihrer

Meinung Probleme habe, ihre eigenen Kinder zu erziehen (vgl. 28ff.). Im Zuge dessen habe sich die Aufgabe von Schule verändert („[…] weg von der Bildungsvermittlung, hin zur Erziehung“, Z. 30f.). Zum zweiten sieht sie eine Zunahme bei den Verwaltungsaufgaben (vgl. Z. 31ff.). Zum dritten führt sie die „[größere] Verantwortung, die Schulleiter haben, für die Beschäftigten oder für alle, die am Schulleben teilnehmen“ (Z. 34f.), auf. Und sie merkt an: „Und die/also ich finde, die Aufgaben sind vielfältiger geworden“ (Z. 35f.). Auf weitere Nachfrage hin bestätigt sie die deutliche Zunahme der Zahl der Elterngespräche für sie als Schulleiterin (vgl. 43ff.), was sie im verhältnismäßig hohen Anteil von Kindern „aus bildungsfernen Elternhäusern“ (Z. 52) begründet sieht. Auch die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt „[sei] zeitlich sehr viel aufwändiger geworden“ (Z. 55). Was die Zunahme an Verwaltungsaufgaben anbelangt, kommen von der Schulleiterin konkretisierende und auch relativierende Aussagen. So habe sie selbst keine Probleme mit der Verwaltung und zudem eine große Unterstützung in Person ihrer Sekretärin. Im Hinblick auf die Anfertigung der Statistik „[sei sie] damals gut geschult worden und habe wenig Angst davor“ (Z. 84f.). Schwierigkeiten und Belastungen bereitet ihr offensichtlich eher der Umfang an Informationen und Kommunikation, etwa per Email, und die damit zusammenhängende Informationsverarbeitung bzw. -aufbereitung.

> „Also in den letzten sechs Jahren/ich habe wenig Probleme mit Verwaltung. Ich habe ein Problem damit, dass ich das nicht gelernt habe. Ich hatte Gott sei Dank, die Vorgängerin meiner jetzigen Sekretärin und die jetzige sind sehr fähige Helferinnen, die das gut im Griff haben und die manchmal auch mich gut im Griff haben und sagen: ‚Das und das und das muss jetzt gemacht werden‘. Insofern habe ich keinen Vergleich mit Schulleitern, die das auf sich allein gestellt machen müssen. Statistik ist immer so ein großer Horror für alle Schulleitungen. Ich bin damals gut geschult worden und habe wenig Angst davor. Aber der tägliche Kleinkram, […]/fängt bei der Ablage an, die viele Post, die uns jeden Tag erschlägt. Wo ordne ich was zu? Wo kann ich dann irgendwann wieder zugreifen. Also die Menge Input für die Schulleitung wird so groß, oder wird immer größer, dass man irgendwann den Überblick verliert. Also so geht es mir manchmal. Jetzt gerade nach den Ferien, fünf Wochen keine Mails gelesen. Über hundert Mails drin. Wo sortiere ich was hin, damit ich es hinterher wiederfinde. Irgendwelche Informationen über ein Adventskonzert oder über neue Schulleiter oder über ein[e] neue Verordnung vom Schulamt. Wo kriege ich was wie sortiert, also das ist größer geworden, mehr geworden und belastender geworden“ (SL_09GSStr, Z. 78-94).

- *die größten Belastungen*

Im Zeitmangel, der dazu führt, kaum kontinuierlich an einem Thema arbeiten zu können und in der Zerrissenheit (vgl. 198f.) sieht sie ihre größten Belastungen begründet. In dem Zusammenhang führt sie u. a. die Bearbeitung von Schülerproblemen, den Umfang des eigenen Deputats und die Verlagerung der Büroarbeit auf den Nachmittag an (vgl. Z. 199ff.). Hier meint sie: „Und das ist/ich hätte gerne mal einen Vormittag, wo ich einfach in Ruhe mal das Büro machen kann“ (Z. 205f.). Weitere Punkte benennt sie an dieser Stelle nicht.

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

Zusammenhänge zwischen Belastungen im Sinne von Belastungskaskaden oder Dominoeffekten sieht sie Schulleiterin zum einen, „wenn irgendwelche Krisen oder besondere Dinge auftreten“ (Z. 134). So sah sie sich bei einem Todesfall an der Schule „in der Aufgabe […], da zu stützen, zu beraten, mit den Eltern umzugehen, mit den Kindern umzugehen, […]“ (Z. 137ff.). Und sie führt weiter aus: „Also, wenn solche außergewöhnlichen Sachen dazukommen zum normalen Schulalltag, dann ist es schwierig“ (Z. 139f.). Als weiteres Beispiel führt sie die Planung und die Entwicklung zur Ganztagsschule auf, die nach ihrer Aussage verschiedene Termine mit sich bringt und ihr sehr viel zusätzliche Arbeit bereitet (vgl. Z. 140ff.).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Befragt nach ihren klassischen Strategien der Stressverarbeitung, benennt die Schulleiterin die Schaffung von Freiräumen. Diese manifestieren sich in für das Privatleben vorgesehene freien Wochenenden oder in von konkreten Schulleitungsaufgaben freien Ferienzeiten (vgl. Z. 255ff.). Ihrer Auffassung nach sehr wichtig sind der Austausch und Treffen mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der Nachbarschulen, bei denen sie sich selbst ggf. niedrigschwellig Rat bzw. Hilfe holen kann (vgl. Z. 262ff.). Diese betrachtet sie für sich als eine Art hilfreiches Back-up System (vgl. Z. 269). Schließlich führt sie ihre Konrektorin und Sekretärin auf, die ebenfalls zu ihrer Entlastung beitragen. Die Möglichkeit, auch einmal dem eigenen Frust freien Lauf lassen zu können, bringt sie in direkten

Zusammenhang mit dem Arbeitsklima an der Schule, von dem sie sich selbst zuschreibt, bewusst daran zu arbeiten (vgl. Z. 269ff.).

> „Und eine gute, ich habe eine sehr gute Konrektorin und eine hervorragende Sekretärin, die mich dann auch einfach entlasten, wenn es mir mal zu viel wird, dass ich auch mal sagen kann: ‚So, jetzt reicht es mir'. Ich kann hier drinnen auch schimpfen, ich kann auch drüben schimpfen und mal meinen Frust loslassen. Das ist/also das Arbeitsklima ist auch wichtig. An dem arbeite ich auch ganz bewusst" (SL_09GSStr, Z. 269-274).

Befragt nach ihren Managementstrategien (vgl. zum Folgenden 339ff.), konstatiert die Schulleiterin, diesbezüglich über wenig theoretisches Hintergrundwissen bzw. theoretische Basis zu verfügen. Sie kritisiert zudem die fehlende Schulleiterausbildung, die zur Folge hat, nur langsam und sukzessive in die Schulleitung hineinzukommen. Sie wiederholt bzw. führt hierzu weiter aus:

> „Also mir fehlt das die theoretische Basis. Wie/im Prinzip ist es ja, wie gestalte ich meine Arbeit, oder wie versuche ich eine Schule zu leiten. […] Aber jetzt wirklich theoretische oder Fachbegriffe könnte ich Ihnen jetzt keine nennen" (SL_09GSStr, Z. 343-350).

Die Schulleiterin beschreibt, dass sie versucht, im Team zu arbeiten (vgl. Z. 350f.). Jedoch ist sie sich bewusst, als Schulleiterin bzw. Chefin auch Entscheidungen allein treffen zu müssen („weiß aber natürlich auch, dass ich bei vielen Entscheidungen einfach einsam bin, und auch das einsam machen muss", Z. 351ff.). Hierbei baut sie mitunter wiederum auf Unterstützung von Schulleiterkollegen bzw. des Schulleitungsteams (vgl. Z. 355ff.). Insgesamt sieht die Schulleiterin die Last ihrer Verantwortung allerdings deutlich begrenzt („Die Verantwortung erschlägt mich jetzt nicht, […]. Also das ist nicht/(.)/manchmal muss man halt mal Sachen entscheiden und dann ist es auch gut so", Z. 357ff.). Das Schulleitungsteam hat sie nach einer längeren Vakanz in der Schulleitung bzw. nach der vertretungsweisen Leitung durch sie als Einzelperson bewusst ins Leben gerufen (vgl. Z. 366ff.). Sie beschreibt, eine Person aus dem Kollegium nach langer Überzeugungsarbeit für die Übernahme des Stellvertretungsamtes gewonnen zu haben. Diese habe sie im Hinblick auf ihre – von der Person her betrachtet – Unterschiedlichkeit bei dennoch gemeinsamer Zielsetzung bewusst ausgesucht (vgl. Z. 377ff.).

- Grenzen der Strategien

Die Schulleiterin sieht zwar ihre Schule mit Sachmitteln und Arbeitsmaterialien gut ausgestattet (vgl. Z. 297ff.), jedoch fehlt ihr das Geld für Lehrerstunden und weiterhin

schlicht das Personal, um beispielsweise Entlastung in Krankheitsfällen zu schaffen oder um eine intensivere Arbeit mit schwierigen Kindern, die man im normalen Alltag nicht auffangen kann, zu ermöglichen (vgl. Z. 291ff.).

> „Also da fehlen einfach die Mittel. Also wir sind gut ausgestattet, was Arbeitsmaterialien für Kinder und Lehrer angeht. Da/wir haben schöne Schreibtische, wir haben tolle Bücher, wir haben Arbeitsmaterialien zum Differenzieren für die Kinder. Aber wir haben oft nicht die Menschen, die das machen können“ (SL_09GSStr, Z. 297-300).

Befragt nach den Grenzen ihrer Managementstrategien führt die Schulleiterin das fehlende Geld bzw. fehlende Ressourcen auf, was sie wiederum in der Umsetzung ihrer pädagogischen Ziele einschränkt (vgl. Z. 394f.).

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Die Schulleiterin gibt diesbezüglich an, „nicht mit der Schule verheiratet [zu sein]“ (Z. 488) und abgesehen von Terminaufgaben „auch mal sagen [zu können], ‚So und heute gehe ich jetzt um zwei, weil ich Marmelade kochen will‘“ (Z. 490f.). Dafür schafft sie einen Ausgleich an einem anderen Tag (vgl. Z. 491f.). Sie ist zudem der Meinung, genug zu arbeiten (vgl. Z. 493f.), und dass die Schulleitungstätigkeit bzw. deren Intensität könne nicht mit der Tätigkeit an einer üblichen Verwaltungsstelle verglichen werden könne.

> „Wenn ich hier bin, weil die Arbeit sehr intensiv ist, ich glaube nicht, dass man eine Arbeit an der KfZ-Zulassungsstelle mit/ eine Stunde da ist was anderes als eine Stunde hier in der Schulleitung, wo ständig irgendwas auf einen einprasselt und man keine Minute Zeit hat, aus dem Fenster zu kucken. Ich glaube, die Intensität ist nicht mit Zeit aufzuwiegen. Und ich kann dann auch mal sagen ‚Nee, jetzt höre ich auf. Ich kann nicht mehr.‘ Ich will auch dann nicht mehr“ (SL_09GSStr, Z. 494-504).

Diese Grundeinstellung, so bestätigt die Schulleiterin auf Nachfrage hin, stelle für sie eine deutliche Entlastung dar (vgl. Z. 506ff.).

- *weitere Bemerkungen*

Befragt nach ihrer Einschätzung der These zur Person-Funktion-Kontext-Passung bestätigt die Schulleiterin zunächst nochmals, die Lehrkraft hin zur Konrektorin bewusst ausgesucht und hinsichtlich ihrer neuen Funktion entwickelt zu haben, um eine Passung herzustellen (vgl. Z. 409ff.). Trotz Alternativen habe sie selbst sich seinerzeit aus ihrem

Gespür heraus für die Bewerbung an dieser Schule entschieden („das war ein reines Bauchgefühl, einfach das Gefühl, das ist meine Schule, hier kann ich am ehesten wirken, und hier werde ich auch am ehesten etwas bewegen können“ (Z. 445ff.). Sie bezeichnet das als Voraussetzung, „dass man sich auf dem Posten, den man einnimmt, wohlfühlt und da eine Zukunft für sich und für die Schule sieht“ (Z. 447ff.). Finanzen und Ressourcen bzw. die menschlichen Ressourcen („[…] sind auch einfach die Menschen, […] die ich nicht zu irgendwas zwingen kann, wenn ich sie nicht überzeugen kann“ (Z. 451ff.) seien die Grenzen (vgl. 449ff.). Eine nicht vorhandene Passung, hervorgerufen etwa durch Schulleiterentscheidungen, mit denen einzelne Lehrkräfte nicht einverstanden waren, versucht sie durch viele Gespräche und „durch […] das, was man früher vielleicht auch ein bisschen Zuckerbrot und Peitsche genannt hat“ (Z. 475f.) wiederherzustellen und ihre Arbeit mit Ausnahme „ureigener Schulleitungsaufgaben“ (Z. 482) insgesamt transparent zu gestalten (vgl. 470ff.).

Vertiefende Darstellung auf Basis der reflektierenden Interpretation

Als Einstieg für eine reflektierende Interpretation soll der folgende kurze Interviewausschnitt herangezogen werden, der sowohl mithilfe vorheriger als auch nachfolgender Interviewaussagen ergänzt bzw. kontrastiert wird.

> „Ja, ich spreche dann auch mit anderen Kollegen, die sagen ‚Ja wie, ahm, wie, du kannst jetzt um zwei gehen?‘ Sage ich: ‚Ja was machst du denn jetzt noch?‘ ‚Ja, ich kuck´ noch hier und schau´ noch meine Mails an und so.‘ (.) Sage ich: ‚Laufen die weg bis morgen? Nein, tun sie nicht.‘ Ähm, (,) es ist eine Entlastung, ja, dass ich einfach mir sage, das ist/(,)/ist (.)/meine Arbeit, aber es ist, äh, es ist nicht mein Leben“ (SL_09GSStr, Z. 510-514).

Die Gespräche der Schulleiterin mit Schulleiterkollegen drehen sich nicht nur um gegenseitige Auskünfte oder Ratschläge (vgl. Z. 262ff.), sondern thematisieren auch die Arbeitszeiten bzw. den Umgang damit. Die Schulleiterin stellt hierzu ein mögliches Gespräch mit Schulleiterkollegin oder einem Schulleiterkollegen fiktiv nach bzw. generalisiert und reduziert dieses in seinem möglichen Ablauf. Auf erstaunte Nachfragen von Schulleiterkollegen, die nicht nachvollziehen können, dass die Schulleiterin einen Arbeitstag bereits um vierzehn Uhr beenden kann, beantwortet sie mit der Gegenfrage, was diese um diese Zeit denn noch an Arbeit erledigen würden. Die Antwort, noch hier und da nach Dingen zu schauen oder Mails abzurufen, kontert sie wiederum mit einer

gewissermaßen provokativen Frage, ob diese denn bis zum nächsten Tage weglaufen würden. Das suggeriert wiederum, dass die Schulleiterin durchaus Arbeiten oder Tätigkeiten verrichtet, die zumindest bis zum Folgetag warten können, um erst dann bearbeitet zu werden (die Antwort gibt die Schulleiterin selbst, indem sie in einer bildlichen Ausdrucksweise sagt, dass diese nicht weglaufen würden). Dies sorgt für eine gewisse Flexibilität, welche die Schulleiterin für sich ausnutzt bzw. in Anspruch nimmt, während sie andere Schulleiterinnen dadurch an ihrer Schule ‚festgehalten' betrachtet. Latent schwingt auch der adressierte Vorwurf der Schulleiterin an die Kollegen mit, selbst verantwortlich bzw. „Schuld" an diesem Zustand zu sein. Die von der Schulleiterin beschriebene Entlastung, die von ihrer Grundeinstellung ausgeht (vgl. Z. 506ff.), ergänzt sie hier um einen weiteren Aspekt, der die Einstellung gegenüber ihrer Schulleitungstätigkeit mit verdeutlicht. Sie sagt in dem Zusammenhang, die Tätigkeiten gehörten zu ihrer Arbeit, jedoch seien sie nicht ihr Leben. Diese Aussagen der Schulleiterin konterkarieren gewissermaßen zum einen vorherige Aussagen aus dem Interview, etwa zur Intensität der emotionalen Belastung (vgl. Z. 231ff.) oder zur beschriebenen Mailproblematik nach fünf Ferienwochen ohne Einsicht in den Mailaccount (vgl. Z. 90ff.). Auch nachfolgendes Zitat zu den Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters trägt dazu bei, die Belastung der Schulleiterin insgesamt einschätzen und Aussagen zur Bewertung ihrer Arbeitseinstellung bzw. Engagements machen zu können.

> „Dann ist eine meiner Kernaufgaben ist, das Umfeld in der Schule zu organisieren für die Kinder, für die Eltern und für Lehrer vor allem, damit die ordentlich arbeiten können. Also, denen möglichst einen Boden zu bereiten, wo sie arbeiten können. Ich seh` mich eher als, ja, auf einer Seite als Diener und dann auch wieder, was ein bisschen schwierig ist, als Leithammel, um irgendwelche neue Sachen anzustoßen. Aber mir ist wichtiger, dass das Alltagsgeschäft läuft, als dass ich irgendwelche Himmels(,)stürme da erober´" (SL_09GSStr, Z. 672-678).

Die reine Schulorganisation bezeichnet sie als eine ihrer Kernaufgaben, wobei sie jedoch keine weiteren Kernaufgaben benennt. Von den beiden „Rollen" Diener und Leithammel präferiert sie den „Diener" und damit die Organisation des Alltagsgeschäfts. Hehre (Schulentwicklungs-) Ziele verfolgt sie offensichtlich kaum („[…] mir ist wichtiger, dass das Alltagsgeschäft läuft, als dass ich irgendwelche Himmels(,)stürme da erober´", Z. 677f.). Sie benennt zumindest kein konkretes Schulentwicklungsziel. Eine Ausnahme bildet lediglich die Entwicklung der Schule zur Ganztagsschule (vgl. zum Folgenden Z. 173ff.), ein Schulentwicklungsziel, das sich eher zwangsläufig ergeben hat und welche

die Schulleiterin laut eigenen Aussagen womöglich eher kurzfristig angegangen wäre, wenn sie gewusst hätte, wie viel Arbeit hier anfällt (vgl. Z. 178ff.). Auch der Nachsatz („Aber eigentlich ist es gut, so früh zu starten, weil man dann wirklich viele mitnehmen kann.“, Z. 181f.) wirkt hier nicht besonders überzeugend bzw. relativiert die zuvor gemachten Aussagen kaum. Zudem lässt einer der Wünsche der Schulleiterin nach „Schulmanagern“ (vgl. Z. 692f.) zusätzlich aufhorchen und wirft nochmals ein besonderes Licht auf die bereits deutlich umrissene eigene Rolle als Schulleiterin. Auch werden die emotionalen Belastungen des Weiteren zumindest indirekt nochmals wiederholt tangiert. So bezeichnet sie ihre Schule als „relativ einfache Schule“ (vgl. 564), und sie führt hier weiter aus:

> „Ich hab´ einen Großteil engagierter Eltern. Ich hab´ auch viele schwierige Eltern. Was/(-)/ja, vielleicht die Kombination aus diesen Mittelstandseltern und den wirklich bildungsfernen Eltern. Ahm, (,) also problematische Kinder nehm´ ich, nehm´ ich schon viel mit nach Hause. Einfach dass ich/dass ich viel drüber nachdenke. Ahm, aber (,) ich glaub´, ich hab´´ne relativ einfache Schule“ (SL_09GSStr, Z. 565-569).

Die Schulleiterin gibt an, viel über die problematischen Kinder nachzudenken, bezeichnet dies jedoch keinesfalls als besondere emotionale Belastung. Quasi im gleichen Atemzug meint sie, eine einfache Schule zu leiten. Dieser Aspekt wird auf Nachfrage nach dem offiziellen Schluss des Interviews durch einen Nachtrag mit weiteren Ausführungen ergänzt.

> „`Ne einfache Schule. Es ist A nur eine Schulart. Ich war vorher jahrelang an Grund- und Hauptschulen. […] Und ich find´, die passen nicht zusammen. Also einfach deshalb, weil ich wirklich nur eine Altersklasse von Kindern hab´. Ich hab´ ein sehr gutes, ja, nicht immer harmonisches Kollegium, aber ein williges Kollegium, das gute Arbeit machen will, und das sich auch anstrengen will, das aber dann auch sagt, so und jetzt will ich nicht mehr. Also ein sehr offenes Kollegium. Das macht´s einfach. Und ich hab´ viele Eltern, das kenn` ich/ich war vorher an Brennpunktschulen, da gab´s wenig Elternschaft, die sich engagiert haben. Und hier hab´ ich zumindest ein Drittel der Eltern, die sich wirklich engagieren bei Festen, Feiern. Wenn man die braucht, sind die da. Und das macht die Schule einfach. Also das Kollegium, die Elternschaft und dass es, ja, so eine homogene Altersstruktur auch ist. (--) Das ist ´ne einfache Schule (lacht), find´ ich“ (SL_09GSStr, Z. 721-733).

Die Einfachheit ihrer Schule führt die Schulleiterin letztlich auf drei wesentliche Aspekte zurück: Die Beschränkung auf eine Schulart (Grundschule) mit einer homogenen Altersstruktur, auf ihr williges Kollegium, welches jedoch auch deutlich zu erkennen gibt, wenn es „nicht mehr will“ und auf ihre Elternschaft, welche zumindest zu einem Drittel als

engagiert gilt und dann, wenn man sie braucht, zur Stelle ist – nämlich bei Festen und Feiern.

Ein weiterer Aspekt betrifft ihr Handeln gemäß „Zuckerbrot und Peitsche“ (Z. 476) im Zusammenhang mit ihren Beschreibungen, „relativ transparent zu arbeiten“ (Z. 481), zu versuchen „im Team zu arbeiten“ (Z. 351) und bei vielen Entscheidungen „als Chefin letztlich entscheiden [zu müssen]“ (Z. 353f.). Auch hier werden gewissermaßen mehrere Gegenpole angesprochen. Führung mit „Zuckerbrot und Peitsche“ dient gerade nicht der Transparenz, da ihr Führungshandeln dadurch eher an Unberechenbarkeit gewinnt und geradezu intransparent erscheint. Etwas widersprüchlich mutet auch an, dass die Schulleiterin angibt, im Rektorat auch einmal ihren Frust ablassen zu können, wenn ihr die Arbeit zu viel wird, und dies gleichzeitig mit einem positiven Arbeitsklima in Verbindung bringt, von dem sie angibt, selbst bewusst daran zu arbeiten (vgl. Z. 271ff.).

Orientierungsrahmen

Die Schulleiterin kontrastiert mit ihrem Vergleich zu einem Bürojob in eine Richtung, die aufmerken lässt. Theoretisches Managementwissen ist ihr fremd. Als Führungskraft mit ihren Vorstellungen ist sie wenig greifbar. Selbst auferlegte Schulentwicklungsziele verfolgt sie kaum und fährt damit eine gewisse Schonhaltung als Leiterin einer Schule. Kontrastierend mit dem neunzehnten Interview (vgl. Interview_19SLGSStr, Z. 789ff.), die angibt, eine gute Schule machen zu wollen („Wer diesen Anspruch nicht hat, eine gute Schule zu machen (,) und macht eine durchschnittliche Schule, (,) da sind die Belastungen geringer“, Z. 784ff.), ist der vorliegende Fall ein Beispiel für eine Schulleiterin, die in ihrer Arbeit darauf abzielt, das Alltagsgeschäft am Laufen zu halten.

Resümee

Angesichts der faktisch anstehenden Aufgaben und der eigenen Rollenzuschreibung bzw. Bezeichnung der Kernaufgaben erscheint es zunächst eher unverständlich, weshalb die Schulleiterin ihre Schule als eine einfache bezeichnet. Insbesondere der Umgang mit der eigenen Arbeitszeit und die Angabe zur Wochenarbeitszeit im Zusammenhang mit den Angaben zu ihrem Führungshandeln lässt vermuten, dass notwendige (und mögliche) Arbeiten eher nicht proaktiv angegangen und vielleicht womöglich sogar

vermieden werden. Das fehlende theoretische Managementwissen, welches sie selbst bestätigt, (vgl. Z. 339ff.) könnte dabei einen Beitrag zur beschriebenen Grundeinstellung der Schulleiterin leisten bzw. geleistet haben.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 56: Fundstellen (fact sheet) Interview_09SLGSStr

Interview_09SLGSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-neutral bzw. nicht explizit vorhanden (vgl. auch Managementwissen Z. 339ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-rechnerisch etwa 42,5 Stunden (vgl. Z. 524ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-13 Wochenstunden Regeldeputat (vgl. 208ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Kerngeschäft wird schwieriger, Erziehungsarbeit im Zusammenhang mit veränderter Schüler- und Elternschaft nimmt zu (vgl. Z. 26ff.) -Zunahme von Verwaltungsaufgaben (vgl. Z. 31ff.; Z. 78ff.) -größere Verantwortung der Schulleiter (vgl. Z. 34f.) -vielfältigere Aufgaben (vgl. Z. 35f.) -Zunahme der Elterngespräche (vgl. Z. 43ff.) -Zusammenarbeit mit Jugendamt zeitlich aufwändiger (vgl. Z. 54f.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-wenig Zeit, um an einem Thema dranzubleiben/Zerrissenheit (vgl. Z. 198ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-Arbeit wird in Gedanken mitgenommen, Schule „arbeitet“ zu Hause weiter, hohe Belastung (vgl. Z. 235ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-bei Krisen oder besonderen Situationen (vgl. Z. 134ff.) -Planung einer Ganztagsschule mit Terminen und Absprachen (vgl. Z. 140ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Freiräume einhalten, mögl. keine Arbeit am Wochenende/Ferien (vgl. Z. 255ff.; Z. 261f.) *9 Punkte:* -kompetente Kollegen (Sekretärin, Konrektorin, Kollegen), Delegation von Arbeit u. Schaffung von Unterstützung (vgl. Z. 269ff.) *8 Punkte:* -positives Arbeitsklima schaffen (vgl. Z. 273f.; Z. 638ff.) *Des Weiteren Interview:* -Kommunikation und Austausch mit Schulleitern der Nachbarschulen/Back-up System (vgl. Z. 262ff.) -sehr gute Konrektorin und hervorragende Sekretärin können

	ggf. entlasten (vgl. Z. 269ff.) -auch mal schimpfen und Frust ablassen können (vgl. Z. 272f.), Arbeitsklima, an dem Schulleiterin bewusst arbeitet (vgl. Z. 273f.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Geld bzw. Lehrerstunden und Personal (vgl. Z. 291ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Leitung als Team verstehen (vgl. Z. 350f.) *Des Weiteren Interview:* -Entscheidungen als Chefin treffen (vgl. Z. 351ff.) -hier Unterstützung (Schulleiterkollegen, Schulleitungsteam) holen (vgl. Z. 355ff.) -Gründung eines Schulleitungsteam und Arbeit im Schulleitungsteam (vgl. Z. 366ff.) -Hinarbeiten auf Konrektorat einschließlich Passung der Person (vgl. Z. 377ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-fehlendes Geld/fehlende Ressourcen (vgl. Z. 394f.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-Lehrkraft als Konrektorin bewusst entwickelt (vgl. Z. 409ff.) -Schule als passend empfunden, rein nach Bauchgefühl ausgewählt (vgl. Z. 444ff.) -äußere Rahmenbedingungen (Finanzen und menschliche Ressourcen) als Grenzen (vgl. Z. 449ff.) -Passung wiederherstellen durch viele Gespräche sowie „Zuckerbrot und Peitsche“ (vgl. Z. 475ff.)
• Führungsverständnis?	-Schulleitung im Team (vgl. Z. 350f.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-Schulleiterin nicht mit der Schule verheiratet (vgl. Z. 488)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-(Hin-) Schauen, ohne gleich zu agieren/achtsam sein (vgl. Z. 668ff.) -Umfeld in der Schule organisieren als einer der Kernaufgaben (vgl. Z. 672ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-mehr Lehrer (vgl. Z. 575ff.) -selbst keine Vertretung mehr machen müssen (vgl. Z. 575ff.)
• Sonstiges?	-Schulleiterin sieht Belastung als etwas Individuelles an (vgl. Z. 687ff.) -privater/gesundheitlicher Aspekt wichtig (vgl. Z. 687ff.) -Schulleiterin wünscht sich Schulmanager (vgl. Z. 692f.) -Schulleiterin wünscht sich Ausbildung vor Übernahme des Schulleitungsamts (vgl. Z. 693f.) -Schulleiterin wünscht sich mehr Zeit und Geld (vgl. Z. 695)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.10 Interview 10SLGSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin ist erst seit wenigen Jahren im Amt und leitet die größte Grundschule in einer mittelgroßen Stadt. Zuvor war sie als Konrektorin an einer anderen Schule tätig (vgl. Z. 25ff.). Ihre Wochenarbeitszeit gibt sie mit einer Spanne zwischen 40 und 50 Stunden an („Das kann höher [sein], bei hoher Belastung, aber es kann auch mal weniger sein.“, Z. 713f.). Ihr wöchentliches Deputat beträgt 13 Unterrichtsstunden (vgl. Z. 130ff.).

Tabelle 57: Merkmale von Schule und Schulleiterin 10

Interviewbezeichnung: 10SLGSStr	
▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	11-20 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	bis 5 Jahre
▪ Schulart:	Grundschule
▪ Größe des Kollegiums:	21-30
▪ Schülerschaft:	250-299

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Veränderungen und Zunahme von Belastungen sieht die Schulleiterin in mehreren Bereichen. So führe die „dramatische Reduzierung der Lehrerstunden“ (Z. 28) zur „überdurchschnittlichen Belastung“ (Z. 31) bei den Lehrerinnen und Lehrern, „die dann auch wieder auf uns zurückfällt, weil sie bei jedem Krankheitsfall sehr viel vertreten müssen“ (Z. 31ff.). Somit wird hier dieselbe Problematik angesprochen wie im vorherigen Interview. Des Weiteren führt sie „sehr hohe Anforderungen, was die Schulentwicklung angeht“ (Z. 33f.), auf. Sie ergänzt hierzu: „Es kommt immer zu viel auf einmal. Das ist eigentlich das größte Problem“ (Z. 36). Im weiteren Verlauf des Interviews benennt sie in diesem Zusammenhang in positiver Hinsicht die Unterstützung bzw. Zusammenarbeit mit dem Schulträger und den Schulleiterkollegen (vgl. Z. 67ff.). Sie weist jedoch auch darauf hin, dass es „sehr viele Gespräche, runde Tische“ (Z. 71) gebe mit – quasi als Nebeneffekt – entsprechend vielen weiteren Terminen. Einen hohen anfallenden Verwaltungsaufwand sieht sie im Zuge der Vollbudgetierung ihrer Schule gegeben (vgl.

Z. 37ff.). Die damit zusammenhängenden Arbeiten wie Kalkulationen oder Berechnungen haben ihrer Auffassung nach jedoch eher weniger mit Schulleitung zu tun (vgl. Z. 40ff.). Allerdings konstatiert sie „auch sehr viele Freiheiten“ (Z. 43f.), und sie sieht diesbezüglich generell sowohl Vor- als auch Nachteile (vgl. Z. 44). Schließlich führt sie die Umsetzung der Inklusion auf (vgl. Z. 74ff.), die innerhalb ihrer Kommune aus Gründen der problematischen Organisation jedoch sogar von offizieller Seite aus verschoben wurde (vgl. Z. 81ff.).

- die größten Belastungen

Befragt nach den größten Belastungen, nennt sie ihren eigenen Unterricht und die Höhe ihres Deputats, obwohl sie von sich selbst sagt, nach wie vor sehr gerne zu unterrichten (vgl. Z. 129ff.). In den „Hauptzeiten“ (Z. 131) sei dies für sie kaum noch zu bewältigen (vgl. 131f.). Unterrichtsvorbereitung kann hier offensichtlich kaum stattfinden („Mir tun manchmal die Kinder leid, die bei mir Unterricht haben, weil die kaum auf irgendeine Vorbereitung stoßen können.“, Z. 135f.). Zudem könne sie Dinge nicht wirklich fertig denken, etwa wenn sie aus einem Gespräch komme und direkt im Anschluss ihren Unterricht beginne (vgl. Z. 136ff.). Diese „Denkleistungen“ (Z. 139) würden dann am Nachmittag oder Abend sowie an den Wochenenden und Ferien erbracht (vgl. Z. 139f.), wodurch sich ihrer Auffassung die Belastung dadurch enorm erhöht (vgl. Z. 140f.). An konkret anfallenden Arbeiten führt sie auch die Stundenplanerstellung auf, die sie während des Urlaubs erledigt hat, um ungestört arbeiten zu können („[…] weil ich genau weiß, wenn ich ihn hier mache, krieg´ ich alle fünf Minuten einen Anruf und kann dann die Gedankenkette nicht fortsetzen.“, Z. 163ff.). Die Schulleiterin gibt auch an, drei von sechs Wochen in den Sommerferien an der Schule zu sein (vgl. Z. 167f.). Somit stellt dies einen Kontrast zum Vorgängerfall dar, bei dem die Schulleiterin die große Anzahl der Mails nach fünf Wochen Ferien moniert. Bei zwei Wochen Ferien sieht die Schulleiterin des vorliegenden Falles eine Woche durch schulische Dinge besetzt (vgl. Z. 171f.). Eine Zunahme an Präsenzbedarf sieht diese auch bei den Lehrerinnen und Lehrern selbst gegeben. Dies führt wiederum bei ihr als Schulleiterin zu einer großen Belastung, da hier mit Protest der Lehrerinnen und Lehrer zu rechnen sei (vgl. 173ff.).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Belastungszusammenhänge im Sinne von Belastungskaskaden bezeichnet sie als „[ihr] täglich Brot“ (Z. 96). Konkrete Schulentwicklungsplanungen werden durch Zwischenfälle wie die Ausfälle von Lehrkräften erschwert, was wie in der Vergangenheit dazu geführt habe, dass Entwicklungsprojekte „gekippt [werden müssen], weil nichts mehr funktioniert“ (Z. 101f.). Dies schätzt sie einerseits als negativ belastend ein („Negativ ist es, dass einem das immer wieder durch Kleinigkeiten zerstört wird und man fängt immer wieder von vorne an.“, Z. 107ff.), anderseits auch als positiv aufgrund der vielen sich bietenden Möglichkeiten (vgl. Z. 105ff.). Sie bestätigt schließlich, dass dadurch in der Konsequenz eine kontinuierliche Entwicklung, wie man diese sich gemeinhin vorstellt, kaum oder gar nicht möglich sei (vgl. Z. 111ff.).

- Strategien im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin verfügt über unterschiedliche Strategien, die laut ihrer Aussagen Anwendung kommen. Spazierengehen mit ihren Haustieren hilft ihr komplett abzuschalten („wenn ich mit denen unterwegs bin, ist alles weg“, Z. 200f.). Obwohl sie auch immer wieder zwischendurch nach ihnen schauen müsse und dies dadurch wiederum eine Belastung darstelle, sei dies eine ihrer Stressbewältigungsstrategien (vgl. Z. 205ff.). Zur zweiten Strategie zählt sie Rituale, die sie in den Arbeitstag bewusst integriert (vgl. Z. 208) und die für eine bewusste und gleichzeitig befristete Auszeit sorgen (vgl. Z. 210ff.). Aufgrund des geringen Zeitbedarfs könnten diese auch in jeder Situation angewendet werden (vgl. Z. 220ff.). Die eigene Organisation zählt sie zu den weiteren Strategien (vgl. Z. 223). Hier gibt sie an, selbst „extrem schnell“ (Z. 224) zu arbeiten, was wiederum Zeitressourcen freisetzt (vgl. 223f.). Dies belegt sie beispielhaft anhand eines Briefs, der bei ihr innerhalb von drei Minuten aufgesetzt sei (vgl. Z. 225f.), während Schulleitungskollegen hierfür eine halbe Stunde benötigen würden (vgl. Z. 226f.). Hilfreich sei auch gutes Personal (vgl. Z. 228ff.), was an ihrer Schule mit ihrer Konrektorin („Ich hab´ ´ne super Konrektorin“, Z. 229) sowie der Sekretärin und dem Hausmeister („Sekretärin, Hausmeister sind die wichtigsten Leute der Schule“, Z. 236) gegeben scheint. Bestimmte Arbeiten hat die Schulleiterin zwischen sich und der Konrektorin personell aufgeteilt und Verantwortlichkeiten damit getrennt („Wir haben auch Bereiche

komplett getrennt, für die sie zuständig ist und für die ich zuständig bin“, Z. 231f.), was zur Entlastung der Schulleiterin beiträgt (vgl. Z. 235). Als weitere Strategie führt sie den Austausch mit ihren Schulleiterkollegen der Kommune auf (vgl. Z. 241ff.). Die damit verbundene Terminbelastung nimmt sie jedoch gerne in Kauf (vgl. Z. 259ff.). Im Rahmen dieser Zusammenarbeit der Schulleiterinnen und Schulleiter ergeben sich auch coachingähnliche Situationen (vgl. Z. 241ff.). Coaching kommt auch als Bestandteil einer derzeit besuchten langen Fortbildung zum Tragen (vgl. Z. 311ff.). Dieses Coaching und die gesamte Fortbildung bezeichnet sie als „extrem hilfreich“ (Z. 248) bzw. „grandios“ (Z. 305). Eine weitere Strategie der Schulleiterin besteht darin, den Beginn des Schuljahres dadurch zu entlasten, dass wichtige Treffen bzw. Gespräche bereits zwei Wochen vor Beginn des neuen Schuljahres stattfinden („Also dadurch kann dieser Ansturm jetzt kommen.“, Z. 360f.). Die Entwicklung eines eigenen Führungsstils bzw. eines eigenen Führungsverständnisses sowie die eigene Vorbildfunktion und die eigene Klarheit darüber haben aus ihrer Sicht eine hohe Wichtigkeit (vgl. Z. 390ff.). Die Verteilung von Aufgaben, etwa innerhalb der hierzu gegründeten Steuergruppe im Rahmen der Qualitätsentwicklung bei der Vorbereitung der Fremdevaluation, ist für sie hilfreich und unterstützend, auch wenn die Fäden wiederum zwangsläufig bei ihr als Schulleiterin zusammenlaufen (vgl. Z. 397ff.). Sie gibt sodann offen zu, noch keine weiteren Strategien gefunden zu haben (vgl. Z. 402f.). Dies führt sie auf den Umstand zurück, eine Vielzahl von im Grunde parallel zu bedienenden Aufgaben und Erfordernissen im Rahmen von Schulentwicklung zu haben. Während es für ihre eigene Person noch denkbar wäre, auch noch den vierten oder fünften Nachmittag der Schulwoche mit diesen Arbeiten verplanen (vgl. Z. 403ff.), ist dies unter Berücksichtigung der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer nicht möglich. Diese benötigt sie jedoch wiederum für die Umsetzung dieser Aufgaben. Anhand eines Beispiels (vgl. zum Folgenden Z. 408ff.) deutet sie die generelle Schwierigkeit von Veränderungsprozessen an, die kraftraubende Überzeugungsarbeit notwendig machen („Und leider ist es auch so, das ist zwar ein Klischee, stimmt aber ein Stück weit schon, dass Lehrerinnen ungern bereit sind umzudenken.“, Z. 412f.). Das Beispiel betrifft die schlechte Lese- und Rechtschreibkompetenz der Kinder an ihrer Schule, die zahlreiche Änderungsmaßnahmen an der Schule einschließlich einer großen Überzeugungsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer zur Folge hatte. Insbesondere gerade im Bereich des Change Managements (vgl. Z. 427ff.) sieht sie bei sich noch keine geeignete

Strategie in der Anwendung, abgesehen von dem Versuch, diese Überzeugungsarbeit zunächst innerhalb kleinerer Gruppen zu leisten und Aufgaben sodann zu multiplizieren (vgl. 421ff.). Eine weitere Problematik sieht die Schulleiterin in der Verteilung weiterer, obligatorisch anfallender Aufgaben (vgl. 448f.). Von der Vorgehensweise, diese Aufgaben demokratisch zu verteilen, ist sie jedoch abgerückt (vgl. Z. 453ff.). Stattdessen hat sie in diesem Schuljahr entgegen der bisherigen demokratischen Verfahrensweise erstmals den Versuch unternommen, mittels eines Organisationsplans dafür zu sorgen, dass die Arbeit innerhalb des Kollegiums gleichmäßig verteilt ist (vgl. Z. 453ff.). Der hier entstandene Unfrieden wirkte sich bislang auch auf die Schulleitung aus (vgl. Z. 458f.). In dem Zusammenhang erwähnt sie, dass sich ihre Gesprächskompetenz als ältere bzw. erfahrenere Person bezahlt macht, da Gespräche mit den unterschiedlichsten Personen und Stellen einen Großteil ihrer Arbeit ausmacht (vgl. Z. 459ff.).

- *Grenzen der Strategien*

Grenzen sieht die Schulleiterin bei bestimmten Zeiten innerhalb eines Schuljahres, etwa zum Schuljahresende hin (vgl. Z. 342ff.). Hier kann sie aufgrund der Vielzahl der anfallenden Arbeiten ihrem Hobby nicht mehr nachgehen (vgl. Z. 352ff.). Dies führt durch den Wegfall dieser Auszeit für sie in der Folge zu einer sehr hohen Belastung (vgl. Z. 354f.). Und sie ergänzt hierzu:

> „[…] die letzten zwei bis drei Schulwochen, da ist überhaupt nichts mehr, was da hilft. Und da ist wirklich, das ist grenzwertig und da gibt´s auch viele Ausfälle. Also, das ist kaum noch zu bewältigen“ (SL_10GSStr, Z. 361-364).

Bezüglich der Grenzen der Managementstrategien spricht sie drei unterschiedliche Punkte an. Zum einen führt die fehlende Zeit dazu, dass „dann eben vieles auf der Strecke bleiben muss, weil man einfach die Zeit dann nicht hat“ (Z. 508f.), oder es kommen einfach Dinge dazwischen (vgl. Z. 509f.). Die zwei Punkte fasst sie unter „[…] Zeit und [..] Ballung“ (Z. 510) zusammen, für sie „eigentlich das größte Problem, tatsächlich“ (Z. 510f.). Auch fehlen ihr laut eigener Meinung echte Strategien, etwa wenn es darum geht, Dinge zu verteilen, „weil sich´s nicht verteilen lässt“ (Z. 475).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin verfolgt nach ihrer Aussage keine Philosophie, was den Umgang mit Belastungen angeht (vgl. Z. 694ff.), „höchstens in der Hinsicht, dass [sie] sich schon überlegt [hat], wie es für [sie] grundsätzlich weitergehen soll“ (Z. 696ff.]. In dem Zusammenhang erwähnt sie eine schöne Altersperspektive als ein Ziel („Die hilft schon auch“, Z. 702). Was wiederum Schulentwicklung anbelangt, so spricht sie sich hier ihre Philosophie zu („Ich verfolge schon eine Philosophie, was Schule angeht, was Schulentwicklung, ja klar“; Z. 694ff.).

- weitere Bemerkungen

Dass Kommunikation – wie oben angedeutet – den Großteil ihrer Arbeit ausmacht und dies durch die unterschiedlichen Rollen, die die Schulleiterin hier einnimmt, mitunter sehr anstrengend sein kann, beschreibt sie anschaulich. Körperliche Folgen in Form von Erschöpfung bekommt sie hier zu spüren.

> „Aber dann hat man Gespräche mit/viele, viele Gespräche mit Eltern, mit Lehrern, mit (.)/Schülern, Probleme bei den Schülern. Ähm, dann hat man mit der Stadt, mit dem Schulamt, mit Vereinen, Verbänden, Organisationen. Und mit jedem hat man eine andere Rolle. Und diese Rolle ist problematisch und das ist das, was am anstrengendsten ist, fällt mir jetzt grad so richtig auf. Es gibt Tage, da hab´ ich ein Gespräch am andern, und dann bin ich fertig. (,) Obwohl ich (,) schreibtischmäßig gar nichts gemacht habe.“ (SL_10GSStr, Z. 463-469).

Auch diese Schulleiterin gibt verschiedene „verdeckte“ Tätigkeiten an, etwa im Rahmen der Erwartungshaltung und Präsenz bei repräsentativen Aufgaben oder Kontakten zu bzw. Gesprächen mit dem Schulamt und der Stadt sowie bei organisatorischer Hintergrundarbeit (vgl. Z. 275ff.). Daraufhin angesprochen, bezeichnet sie die Zunahme der Zahl der Teilzeitkräfte auch an ihrer Schule als „Riesenproblem“ (Z. 523). Die Problematik bestehe ihrer Auffassung nach darin, auf diesem Umstand Rücksicht nehmen zu müssen, „aber bitte die Schulentwicklung [zu] machen“ (Z. 528f.). Zudem seien Lehrkräfte mit einem halben Lehrauftrag, die gezwungenermaßen eine Klassenlehrerfunktion übernommen haben, „schon völlig in ihrer Klassenlehrerrolle […] genügend belastet […] für diese vierzehn Stunden, […], und für die jeder Nachmittag eine Katastrophe ist“ (Z. 531ff.). Hierzu ergänzt sie: „Ich habe von den Kolleginnen auch die Aussage hören müssen: ‚Wir sind Lehrerinnen geworden, weil wir nur halbtags arbeiten wollten.‘“

(Z. 535f.). Auch diese Schulleiterin gibt ihre persönliche Einschätzung zur These der Person-Funktion-Kontext-Passung ab (vgl. zum Folgenden Z. 611ff.). Sie hält es nach eigener Aussage für „sehr gefährlich“ (Z. 618), aufgrund gerade eher widriger Rahmenbedingungen als Schulleiterin Veränderungen nicht anzugehen (vgl. Z. 619f.). Sie vertritt als Schulleiterin deutlich die Auffassung (und damit im Vergleich zur Schulleiterin aus Interview 9 eher eine gegenteilige Meinung), Dinge sehr wohl verändern zu können auch über Widerstände hinweg (vgl. 621ff.), wobei ihr der eigene Erfolg offensichtlich recht gibt (vgl. Z. 637ff.). Sie berichtet in dem Zusammenhang auch von Schulleiterkollegen, die ihrer Erfahrung nach auf Neuerungen eher abwartend reagieren („Ach ja, jetzt kommt da wieder was Neues, jetzt warten wir´s mal ab, das gibt sich dann auch wieder.“, Z. 640f.). Sie ist der Auffassung, sich bei Neuerungen den Fragen hinsichtlich der Passung bei Schulentwicklungsvorhaben der eigenen Schule stellen zu müssen, und sie ist der Meinung, „da würd[e] [sie sich] jetzt wahrscheinlich […] in die Nesseln mit ganz vielen Kollegen [setzen]“ (Z. 646f.). Sie konkretisiert dieses Verhalten am Beispiel der eigenen Schule. So sei der Bildungsplan 2004 einfach nicht umgesetzt worden (vgl. Z. 649ff.), „grundsätzlich […] ein Riesenfehler“ (Z. 655). Sie selbst wartet jetzt noch die Einführung des neuen Bildungsplans ab (vgl. Z. 653). Bei den räumlichen Voraussetzungen, etwa in Bezug auf Förderung der Kinder, sieht sie Grenzen. Bei der „gedankliche[n] Passung, da geht viel, viel [mehr], als man eigentlich zurzeit tut“ [Z. 677f.). Sie ist sich zudem bewusst, mit dieser Einstellung bei Schulleiterkollegen womöglich Missfallen zu erregen (vgl. Z. 678f.).

Gegen Ende des Interviews noch nach ihren Wünschen befragt, gibt die Schulleiterin an, die Schulpolitik vom Grundsatz her zu befürworten (vgl. Z. 742ff.). Sie wünscht sich jedoch für das Schulsystem, dass man bei Veränderungsvorhaben mehr Zeit eingeräumt bekomme und als Voraussetzung für jede Änderung eine gesicherte Finanzierung stehen sollte und „dann würde sehr, sehr viel funktionieren“ (Z. 750). Und sie fügt in direktem Abschluss an:

> „Also, es ist nämlich nicht so, dass man jetzt sagen muss, was man häufig tut, immer dieser Mist, den die da wollen. Stimmt gar nicht. Dieser Mist ist gar nicht schlecht. Nur muss man ihn fertig denken zuerst, dann die Voraussetzungen schaffen und dann umsetzen. Und nicht zuerst umsetzen, dann feststellen, dass es so nicht funktioniert, dann rudert man wieder zurück, damit macht man eigentlich immer alles kaputt“ (SL_10GSStr, Z. 750-755).

Für ihre Schule wünscht sie sich „ein Minimum […] an Arbeitszeit für Lehrer tatsächlich“ (Z. 758f.). Eine Minimalarbeitszeit bis 14.00 Uhr bzw. 14.30 würde ihrer Meinung nach „natürlich die Situation an den Schulen dramatisch entschärfen“ (Z. 765) und Möglichkeiten für Besprechungen schaffen (vgl. Z. 765f.). In Bezug auf die Vollbudgetierung an ihrer Schule wünscht sie sich, dass Entscheidungen, etwa bei der Ausstattung mit Sachmitteln wie z. B. Laptops direkt von der Kommune getroffen würden (vgl. Z. 769ff.), was ihr selbst die ständige Suche nach den günstigen Angeboten ersparen würde (vgl. Z. 771f.), „[a]lso das wär´ sehr hilfreich“ (Z. 774).

Zu den wichtigsten Kennzeichen einer guten Schulleiterin zählt sie Kommunikationsfähigkeit („Die alleroberste ist tatsächlich die Kommunikationsfähigkeit. Das sind eigentlich fast fünfzig Prozent oder gut fünfzig Prozent sogar.“, Z. 780ff.) bzw. Gesprächskompetenz („Also diese Gesprächskompetenz, die sollte man, bevor man Schulleiter wird, schon haben. Weil die sagt einem niemand.“, Z. 460ff.). Organisation (Man muss ein gewisses Talent für Organisation haben. Wenn ich ein Totalchaot bin, werde ich über kurz oder lang wahnsinnig werden.“, Z. 785ff.) gehört für sie genauso dazu wie eine gewisse Widerstandsfähigkeit („[…] man muss mit der Zeit ein ziemlich dickes Fell kriegen.“, Z. 789).Dies stellt eine Fähigkeit dar, die sie sich selbst noch nicht zuschreibt („ […] ich hab´s noch nicht, sag´ ich dazu. Das ist ´ne Kompetenz, die ich leider noch nicht habe. Ich arbeite aber dran (lacht), dass es ein bisschen besser wird.“, Z. 790ff.). Konkret berichtet sie von einer aus ihrer Sicht richtigen Entscheidung bei der Umsetzung von Neuerungen im Zusammenhang mit der Umsetzung des Bildungsplans (vgl. Z. 635ff.), für die sie gerügt wurde („obwohl man weiß, man hat´s eigentlich richtig gemacht und das ist die richtige Art, ein´s auf´s Dach kriegt“, Z. 792ff.), was sie in der Folge belastet habe (vgl. Z. 792ff.). Schließlich benötige man nach ihrer Auffassung ein breites Netzwerk („Und dieses Netzwerk kann sehr unterschiedlich sein. Das kann entweder in der Stadt sein, […]. Und kann aber auch irgendwo im privaten Bereich sein.“, Z. 798ff.). Schließlich benötigt man als Schulleiterin eine „gesegnete Gesundheit“ (Z. 803), denn „[w]enn man gesundheitlich angeschlagen ist, macht man in diesem Job sehr schnell komplett schlapp“ (Z. 803ff.).

Resümee

Die Schulleiterin kam verhältnismäßig spät ins Schulleitungsamt und ist im vierten Jahr ihrer Schulleitungstätigkeit. Sie verfügt über verschiedene Strategien, die ihr beim Umgang mit Belastungen helfen und sie in ihrer Arbeit unterstützen. Klassische Strategien wie Spaziergänge zur Entspannung und Ablenkung gehören hierzu genauso wie bewusste Pausen und Auszeiten für Reflexion während der beruflichen Tätigkeit. Zu den wichtigsten Managementstrategien zählt sie ein hohes Maß an Organisation bzw. Selbstorganisation sowie Delegation im Zusammenspiel mit einem leistungsfähigen Personal. In verschiedenen Bereichen fehlen ihr diese Strategien allerdings noch. So schreibt sie sich selbst noch nicht ganz die Widerstandsfähigkeit zu, die sie als Notwendigkeit für den Beruf ansieht. Auch bei Veränderungen bzw. Change Management fehlen ihr in ihrer Selbsteinschätzung mitunter Erfolg versprechende Strategien. Dass ihr in manchen Punkten und in ihrer Selbsteinschätzung Strategien und berufliche Routinen noch fehlen, muss nicht zwangsläufig negativ bewertet werden. Die Schulleiterin in ihrem Beruf gefordert, aber keinesfalls überfordert. In der Gesamtsicht scheint sie von ihrer Aufgabe als Schulleiterin und ihren Fähigkeiten überzeugt, Veränderungen anstoßen und auch um- bzw. durchsetzen zu können.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 58: Fundstellen (fact sheet) Interview_10SLGSStr

Interview_10SLGSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-eher positiv, kritisch-konstruktiv (vgl. 43ff.: 106ff.; Z. 397ff.; Z. 611ff.; Z. 742ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-in der Regel zwischen 40 und 50 Stunden (vgl. Z. 710ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-13 Wochenstunden (vgl. Z. 129ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Reduzierung der Lehrerstunden (vgl. Z. 27ff.) - Anforderungen an Schulentwicklung (vgl. Z. 33ff.) -Verwaltungsaufwand bei der Schulbudgetierung (vgl. Z. 37ff.) -Inklusion und Zeitaufwand (vgl. Z. 74ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Umfang der eigenen Unterrichtsverpflichtung (vgl. Z. 129ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-Ernährungsweise u. -problem/Gewichtssteigerung (vgl. Z. 720ff.) -Gedanken (auch privat) immer bei der Schule (vgl. Z. 202ff.)

	-am Ende des Tages mitunter erschöpft durch die vielen Gespräche in den unterschiedlichen Rollen (vgl. Z. 467ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-Schulentwicklungsplanung wird durch Probleme erschwert, etwa Komplettausfällen von Lehrkräften; in der Folge immer wieder Beginn von vorne (vgl. Z. 96ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Coaching in-/außerhalb der Schule *9 Punkte:* -privater Ausgleich (Hobbys) (vgl. Z. 199ff.) *Des Weiteren Interview:* -Rituale im Arbeitstag als bewusste, befristete Auszeit (vgl. Z. 208ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Wegfall der Auszeiten zum Schuljahresende hin durch Vielzahl der anfallenden Aufgaben (vgl. Z. 342ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Coaching (vgl. Z. 252ff; Z. 312ff.) *9 Punkte:* -Delegation von Aufgaben (vgl. Z. 231ff.) *Des Weiteren Interview:* -eigene und schnelle Organisation (vgl. Z. 223ff.) -gutes Personal als Unterstützung (vgl. Z. 228ff.) -Vorentlastung des Schuljahresbeginns (vgl. Z. 360f.) -klare eigene Vorstellung von Führung entwickeln (vgl. Z. 390ff.) -Verteilung von Arbeit z. B. innerhalb der Steuergruppe (vgl. Z. 397ff.) -Überzeugungsarbeit innerhalb kleiner Gruppen und anschließende Multiplikation von Aufgaben (vgl. Z. 422ff.) -Organisationsplan an Stelle demokratischer Entscheidungen bei der Verteilung von Aufgaben (vgl. Z. 453ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Vielzahl anfallender Arbeiten zu bestimmten Zeiten innerhalb eines Schuljahres (vgl. Z. 342ff.) -weitere Strategien fehlen der Schulleiterin aus ihrer Sicht (vgl. Z. 402ff.; Z. 422ff.) -begrenzte Zeit und Ballung der Ereignisse (vgl. Z. 475ff.; Z. 506ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-sich als Schulleiterin zurückzulehnen gefährlich (vgl. Z. 618ff.) -Schulleiterin vertritt eher die Einstellung, Dinge selbst ändern zu können (vgl. Z. 620ff.) -sieht Angehen von Veränderungen als Schulleitungsaufgabe (vgl. 621ff.; Z. 642ff.)
• Führungsverständnis?	-klare Führungsverantwortung der Schulleiterin, etwa bei Veränderungsprozessen (vgl. Z. 611ff.) -Bildung von Arbeitsgruppe mit Delegation (vgl. z. B. Z. 397ff.)

• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-keine (echte) Philosophie vorhanden (vgl. Z. 694ff.) -schöne Altersperspektive (vgl. Z. 696ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Kommunikationsfähigkeit bzw. Gesprächskompetenz (vgl. Z. 460ff.; Z. 780ff.) -Organisation/gewisses Talent für Organisation (vgl. Z. 785ff.) -dickes Fell (Z. 789ff.; Z. 796ff.) -Netzwerk (vgl. Z. 797ff.); gesegnete Gesundheit (vgl. Z. 803ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-mehr Zeit lassen bei bzw. für Veränderungsvorhaben, Schaffung entsprechender Voraussetzungen bzw. bessere Vorbereitung sowie gesicherte Finanzierung (vgl. Z. 742ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.11 Interview 11SLRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der Schulleiter leitet eine eher große Realschule in einer mittelgroßen Stadt und steht wenige Jahre vor seiner Pensionierung. Er verfügt aus der Zeit vor seiner Schulleitertätigkeit über verschiedene Erfahrungen aus mehreren anderen Berufen. Hinsichtlich der Wochenarbeitszeit ergeben sich rechnerisch etwa 47,5 Stunden („Ich bin morgens um sieben hier und gehe in der Regel zwischen sechzehn und siebzehn Uhr. Mal wird´s auch ein bisschen später, mal wird´s auch ein bisschen früher.“, Z. 294ff.). Die rechnerische wöchentliche Unterrichtsverpflichtung beträgt vier Stunden.

Tabelle 59: Merkmale von Schule und Schulleiter 11

Interviewbezeichnung:
11SLRSStr

▪ Alter:	61 und mehr Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	31 und mehr Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	6-10 Jahre
▪ Schulart:	Realschule
▪ Größe des Kollegiums:	41-50
▪ Schülerschaft:	500-599

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Der Schulleiter berichtet zunächst von einem deutlich stärkeren Verwaltungsaufwand in dem Sinne, dass etwa „Rückkopplungsaktivitäten“ (Z. 18) mit der Schulverwaltung zum Zwecke des besseren Ressourceneinsatzes zugenommen hätten und die Schulen früher sehr viel autonomer gewesen seien (vgl. Z. 16ff.), und „die Anbindung ans System immer enger [wird]“ (Z. 25f.). Dies wird aufgrund des damit verbundenen Zeitfaktors als Belastung gesehen, und diese Zeit fehle dann an anderer Stelle (vgl. Z. 47f.). Einen Bedeutungs- bzw. Rollenzuwachs sieht der Schulleiter zudem in den Bereichen Schulentwicklung (vgl. Z. 65ff.), Personalführung (vgl. Z. 68ff.), der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (vgl. Z. 69f.) und dem Selbstbild von Schule als Dienstleister (vgl. Z. 70ff.). Für ihn selbst zählen diese Bereiche als Schulleiter „nicht unbedingt zur Belastung […], weil das, […], Aufgaben sind, die (----) notwendig sind.“ (Z. 74ff.). Gleichzeitig bezeichnet er jedoch die selbstständige Schule als ein „nach außen getragene[s], Bild“ (Z. 90), das „[sei] Politik und keine Realität“ (Z. 90f.). Dieses Bild ermögliche seiner Auffassung nach Schuldzuweisungen seitens der Verantwortlichen der Schulverwaltung, etwa im Bereich der Unterrichtsversorgung.

> „Weil das bedeutet natürlich auch immer für die Verantwortlichen der Schulverwaltung, dass man eindeutiger Schuldzuweisung machen kann. Indem man sagt: ‚Also, es gibt den Erlass eigenständige Schule. Ihr seid verantwortlich für die Verteilung der Ressourcen, also, wir haben alles richtig gemacht.‘ Wenn´s Fehler gibt, sind die Ressourcen schlecht verteilt. Und so wird ja auch immer argumentiert. So wird ja faktisch argumentiert. Wenn Unterricht ausfällt, heißt es, ja, die Ressourcen sind schlecht verteilt (lacht etwas), insofern“ (SL_11RSStr, Z. 91-98).

Die Frage nach der Schulentwicklung muss seiner Auffassung nach unter Berücksichtigung der Möglichkeiten der Schule beantwortet werden (vgl. Z. 111ff.). Schulentwicklung betreibe er eher aus der Frage heraus, was die Kunden von Schule im Sinne eines Dienstleisters benötigen. Weniger stellt sich für ihn die Frage, was die Schulverwaltung fordert (vgl. Z. 117ff.), und „was da von außen kommt, ist dann eher nachrangig“ (Z. 129). „Wenn sich das dann deckt, ist [es] in Ordnung“ (Z. 129f.), jedoch geht es seiner Meinung auch darum, sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrerinnen und Lehrern gerecht zu werden (vgl. Z. 130ff.). Auch können manche Dinge, wenn die Rahmenbedingungen nicht gegeben sind, schlicht nicht umgesetzt werden (vgl. Z. 148ff.), denn „da[s] kann nicht zu Lasten der Kollegen gehen“ (Z. 152f.). Und er ergänzt

hierzu: „Was realistisch wäre, aber was durch die gegebenen Umstände nicht machbar [ist], kann halt so dann nicht gemacht werden“ (Z. 157ff.).

- *die größten Belastungen*

Die subjektiv größten Belastungen verortet der Schulleiter dort, wo diese sich aus unprofessionellem bzw. nicht rollenadäquatem Verhalten ergeben (vgl. Z. 229ff.). Dabei schließt er sich als Schulleiter bei diesem Verhalten potenziell selbst mit ein (vgl. Z. 230f.). Die daraus resultierenden Belastungen heben sich seiner Einschätzung nach von allen anderen ab, denn die „Probleme, die daraus dann entstehen, das sind Belastungen, die spürbarer sind als alle anderen“ (Z. 231f.). Diese fallen in den Bereich der Konflikte, wie der Schulleiter auf Nachfrage bestätigt (vgl. Z. 236ff.).

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

Konkrete Zusammenhänge zwischen mehreren Belastungen bzw. Belastungssituationen benennt der Schulleiter nicht. Im weiteren Verlauf konstatiert er zwar, dass er als Schulleiter zwar die Verantwortung trage „für all das, was hier passiert“ (Z. 179f.). Dies sei aber beidseitig, denn er mache auch viel von Delegation Gebrauch (vgl. 180f.). Die Vorbereitung und Durchführung des Schulneubaus bezeichnet der Schulleiter als „eine sehr intensive Arbeit, grade zusammen mit dem Schulträger“ (Z. 190f.). Jedoch gibt er an, die damit zusammenhängenden Tätigkeiten und andere Dinge weniger als Arbeit zu sehen, so lange sie ihm sinnhaft erscheinen und er selbst sie interessant findet (vgl. Z. 195f.; Z. 209ff.). Das gelte gleichermaßen auch für die Schule („Das, was man mit Freude macht, das macht man auch gern, und dann ist die Belastung auch geringer“, Z. 212f.). Und er fügt hinzu:

> „Und wenn ich etwas als Belastung empfinde, dann halte ich diesen Arbeitsbereich auch relativ gering. Also, ich kontaktiere jetzt nicht laufend die Schulaufsichtsbehörden, weil ich weiß, [das] ist eine Belastung, das ärgert mich, insofern (lacht etwas)“ (SL_11RSStr, Z. 213-216).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Insbesondere der letztgenannte Punkt kann auch als Strategie aufgefasst werden, denn den für ihn offensichtlich unangenehmen Kontakt mit Schulaufsichtsbehörden meidet er bewusst. Der Schulleiter spricht sich selbst auch die Eigenschaft zu, gut abschalten zu

können (vgl. zum Folgenden Z. 251ff.). Das Thema Schulleitung spielt bei ihm zuhause keine Rolle und er selbst berichtet hier auch nichts von der Schule. Als Person kann er gut abschalten. Es gelingt ihm hier, Arbeit und Privatleben zu trennen („[…] ich hab´ den Eindruck, […] die meisten Dinge, die hier sind, die lass´ ich auch hier, wenn ich geh`“, Z. 254f.). Des Weiteren führt er aus, er sei bei aller Kritik, die jemand gegenüber seinem Führungsverhalten äußern könne, ein offener Mensch, der das Prinzip der offenen Tür praktiziere (vgl. Z. 261ff.). Dies garantiere seiner Meinung nach dadurch, dass er so mit Fragen und Situationen konfrontiert werde, ein gutes Miteinander, bei dem man auch Konflikte anders austragen könne (vgl. Z. 270ff.). Auch benennt er ein bestimmtes Hobby, welchem er pflege, oder er fahre Rad (vgl. Z. 276ff.), „dann [sei] man relativ schnell draußen“ (Z. 279). Durch die Wohnortnähe (vgl. zum Folgenden Z. 599ff.) kann er ohne großen Aufwand und auch einmal zwischendurch Arbeiten am Samstag- oder Sonntagmittag an der Schule erledigen („[…] ich erwische mich oft, dass ich Samstagmittag […] oder Sonntagmittag mal hierher fahr´“ (Z. 599ff.). Dies bereitet ihm somit keine zusätzliche Belastung, sondern ist im Gegenteil eher als Erleichterung zu sehen und stellt sich somit insgesamt für ihn unproblematisch dar (vgl. Z. 601ff.). Befragt nach seinen weiteren Managementstrategien (vgl. Z. 306ff.) nennt der Schulleiter Delegation als „ein[en] wichtige[n] Punkt“ (Z. 313), „auch das Bereitstellen von Eigenverantwortlichkeit“ (Z. 317). Er führt zudem „Verbindlichkeiten, Verlässlichkeit, Empathie“ (Z. 322f.) auf. Auch gehört für ihn dazu, anderen zu zeigen, „dass einem die Sache sehr wichtig ist, die man selbst macht“ (Z. 324f.) und auch diejenige, „die man von anderen erwartet“ (Z. 325f.), was auf die Wichtigkeit der Vorbildfunktion als Schulleiter und die Schaffung von Transparenz hindeutet. Weiterhin führt er an bzw. bestätigt, nicht alles, was etwa in bekannter Managementliteratur vertreten wird, einfach übernehmen zu können (vgl. Z. 350ff.). Sie stellen seiner Meinung zum einen keine Rezepte dar, zum anderen suggerierten sie eine gewisse Offenheit, die wahre Intention sei jedoch letztlich die Zielumsetzung.

> „Nein, einfach, (,) (.) A zum einen sind sie keine Rezepte, B, glaube ich, dass (,) die Strategien, die da auch teilweise bezeichnet werden, natürlich sind die zielgerichtet. (,) Äh, und sie suggerieren ja eine gewisse, eine gewissen Offenheit. (,) Ah, aber im Grunde genommen geht´s nicht um/geht es nicht um Offenheit, sondern es geht um Zielumsetzung“ (SL_11RSStr, Z. 365-370).

Eine solche Strategie zu fahren hält er „eher so [für] Taschenspielertricks“ (Z. 380). An seiner Schule pflege er das „vielleicht ein bisschen anders“ (Z. 380). Er erklärt, „Schulentwicklung geh[e] vielfach vom Kollegium [aus] und komme aber auch von der Schulleitung, und wenn man die Geschichte dieser Schule kenn[e], dann unterscheidet [die] sich von anderen Schulen in verschiedenen Punkten auch, was Schule, Schulleitung, Kollegium angeh[e]“ (Z. 381ff.). Er geht in die Historie der Schule zurück und beschreibt, sein Vorgänger und das Kollegium seien in Konflikt geraten, woraufhin dieser nach wenigen Jahren die Schule wieder verlassen habe (vgl. Z. 414ff.). Dessen Vorgänger wiederum „[sei] ein Schulleiter der alten Klasse [gewesen], der ha[be] praktisch Schulentwicklung nicht stattfinden lassen“ (Z. 416f.). Als er wiederum als Schuleiter an die Schule bekommen sei, gab es an der Schule quasi keine Schulentwicklung (vgl. Z. 417f.). Strategien im Bereich der Schulentwicklung fehlten seiner Auffassung nach sowohl den Lehrkräften als auch dem stellvertretenden Schulleiter, der zwar organisiert sei, jedoch keine Schulentwicklung betrieben habe (vgl. Z. 419ff.). Impulse seien häufig von ihm als Schulleiter gekommen (vgl. Z. 421f.), und das habe auch bedeutet, „dass die Kollegen, der alte Stamm, auch überzeugt werden [mussten]“ (Z. 423). Im weiteren Verlauf der Entwicklungen – dann, wenn sie Zielrichtung klar sei – gebe es Verantwortlichkeiten und Bereitschaft zur selbstständigen Arbeit und deren Ausgestaltung, was den Lehrkräften wiederum das Gefühl vermittle, selbstständig arbeiten zu können (vgl. Z. 423ff.). Die von ihm gefahrene Strategie führt er anhand eines konkreten Beispiels aus, bei dem er mit dem Ergebnis der konzeptionellen Arbeit von Lehrkräften zwar nicht zufrieden war, deren Arbeit er jedoch letztlich akzeptiert hat, um das verantwortliche Arbeiten und die Selbstständigkeit insgesamt nicht zu gefährden (vgl. Z. 428ff.).

> „Als die Grundschulempfehlung aufgehoben wurde und wir uns auf die neue Situation vorbereiten mussten, wir wussten ja nicht, welche Schüler kommen, haben die zukünftigen Fünferlehrer, Klassenlehrer plus ein Tandemlehrer, die waren drei Tage in Klausur. Und die hatten nur die Aufgabe, ein Konzept zu entwickeln für die Gestaltung der Klasse fünf, drei Tage. Und hinterher habe ich gesagt, (..), ich war mit dem Ergebnis nicht zufrieden. (--) War ich nicht. Ich hab´ gesagt, aber das ist Ihr Ding, das machen wir jetzt so. Ich war deshalb nicht zufrieden, weil ich [mir mehr] versprochen [hatte]. Einen größeren Sprung. Aber ich hab´ gesagt: ‚Ok, dass Sie/das find zwar/ich find´ das gut, dass Sie´s gemacht haben, ich hab´ mir mehr versprochen, aber wir machen das jetzt so, wie Sie sich [das] ausgedacht haben und probieren das.‘ Das war dann die einzig vernünftige Strategie, weil sonst hätt´ man ja alles das, was man gewollt hätte, kaputt gemacht, nämlich verantwortliches Arbeiten, (-) Selbstständigkeit“ (SL_11RSStr, Z. 428-441).

Die von ihm gefahrene Strategie führt er somit anhand eines konkreten Beispiels aus, bei dem er mit dem Ergebnis der konzeptionellen Arbeit von Lehrkräften zwar nicht zufrieden war, deren Arbeit er jedoch letztlich akzeptiert hat, um das verantwortliche Arbeiten und die Selbstständigkeit insgesamt nicht zu gefährden (vgl. Z. 428ff.)

- *Grenzen der Strategien*

Grenzen bei der Umsetzung seiner klassischen Bewältigungsstrategien sieht der Schulleiter selbst nicht („ (-) Bisher hab´ ich das, ne.“, Z. 283). Er führt dies auf die Arbeitsabläufe, sein eigenes Zeitmanagement und Organisationstalent zurück (vgl. Z. 289f.). Grenzen bezüglich der Umsetzung seiner Managementstrategien macht der Schulleiter hingegen am Umstand fest, dass Lehrkräfte in alten Strukturen und ihrem alten Bild von Schule und Unterricht verhaftet seien (vgl. Z. 446ff.) und „gar nicht über die Mauer springen [können]“ (Z. 449). In Ergänzung des obigen Beispiels hebt der Schulleiter die Arbeit der beteiligten Lehrkräfte letztlich positiv hervor, auch wenn seine eigenen Ansprüche höher waren, indem er feststellt:

> „Zum Unterricht gehört ´n Buch, und zum Unterricht gehört auch ´ne Wandtafel, so. Das sind die alten Strukturen. Sie können sich nicht vorstellen, dass Unterricht anders sein kann. […] [V]iele tun sich schwer, woher auch. Ich mache das nicht zum Vorwurf. Und deshalb war [das] Ergebnis dieser drei Tage so, wie´s (--)/da haben sie schon viel gewagt. Da sind sie schon wirklich über die Mauer gesprungen, aber für mich hätt` die Mauer höher sein können“ (SL_11RSStr, Z. 460-465).

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Eine konkrete Philosophie benennt der Schulleiter nicht (vgl. Z. 553). Er sieht bei sich ein anderes Belastungsempfinden im Vergleich zu anderen Personen („Also ich empfinde nicht das, was viele andere empfinden“, Z. 556) und verweist dabei auf seine minimale Zahl von Krankheitstagen während seiner Schulleitertätigkeit (vgl. Z. 556ff.). Er wiederholt sich in seiner positiven Einstellung gegenüber seiner Arbeit („Was man gern macht […]“, Z. 559) und betont wiederholt die große Freiheit im eigenen Tun bzw. der Gestaltung der eigenen Arbeit im Vergleich mit Berufen aus der Wirtschaft. Diesen schreibt er zudem eine höhere Beanspruchung zu, was die Erwartungshaltung an die Arbeit bzw. die erforderliche Leistung anbelangt.

> „Wissen Sie, der Schulleiter ist bei aller Belastung, ist das ´n super Job. Wo hab´ ich so viel Freiheit? Bei aller Belastung, bei allen Konflikten, die es gibt. Wo hab´ ich so viel Freiheit?

> Arbeitszeittechnisch auch. [..] Wo? Wenn ich das vergleiche mit meinen Bekannten, die in guten Positionen sitzen, […] da ist der Stressfaktor noch gleich viel höher, weil die Beanspruchung, das, was von ihnen erwartet wird, größer ist. […] Und ich finde wir an der Schule haben zu tun, wir haben unsere Aufgaben, wir haben Arbeit. Aber das ist sehr viel Freiheit“ (SL_11RSStr, Z. 560-578).

Dies alles sind Dinge, die seiner Meinung nach von Schulleiterkollegen nicht so gesehen würden. Diese blenden seiner Auffassung nah somit die Vorteile aus und fokussieren eher die Belastungen ihrer Schulleitertätigkeit (vgl. Z. 582f.).

> „Und das wird von meinen Kollegen, glaub´ ich, nicht so gesehen. Die sehen eher die Belastung. Die sehen eher das, was so auf sie einströmt“ (SL_11RSStr, Z. 582-584).

Diese Belastung sei zwar durchaus real, jedoch könne man viele Dinge „wegschieben […] und sich Zeit nehmen für das, was wichtig ist“ (Z. 585). Gerade dieser Aspekt könnte auch bei den Strategien aufgeführt werden, da es dem Schulleiter seiner Selbsteinschätzung nach offensichtlich gelingt, wichtige Dinge von unwichtigen zu unterscheiden und eine Priorisierung vorzunehmen.

- *weitere Bemerkungen*

Der Schulleiter beschreibt im Hinblick auf die Frage nach der Person-Funktion-Kontext-Passung, Passung herzustellen „[sei] aber auch immer ein Abwägen, und das funktionier[e] auch nicht immer“ (Z. 489f.). Er berichtet von eigenen Erfahrungen, wo er bei Innovationen, die er als Ziel gesehen hat, gescheitert ist (vgl. Z. 490ff.) und erklärt das zu einem gewissen Teil mit der Historie der Schule (vgl. 493ff.). Er „merke, dass [sie] als Schulleiter immer angewiesen darauf [seien], wie [sie] das vermitteln und wie das von den Kollegen akzeptiert [werde], da [seien sie] keine Alleinherrscher“ (Z. 501ff.). Befragt nach den Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters benennt er Kreativität („Ich glaub´ ein wichtiger Grundsatz ist, dass man kreativ an die Aufgaben herangeht, die einem gestellt wurden“, Z. 617ff.) und Organisationsfähigkeit („[…] weil einen Organismus wie Schule zu organisieren führt auch dazu, dass Leben entsteht. Und wenn eine Organisation funktioniert, dann ist das auch so, dass es für die Kollegen verlässlich [ist], die brauchen vor allem die Struktur“ (Z. 619ff.). Ein entsprechendes Führungsverhalten, welches Empathie und die Einbindung in Entscheidungsprozesse sowie Verlässlichkeit einschließt (vgl. Z. 622ff.), gehört genauso dazu wie die Organisation der vielfältigen Arbeit („das Leben“, Z. 632) mit außerschulischen Partnern mit einem

Schulleiter als Bindeglied „zwischen Schule und außerschulischer Welt“ (Z. 632f.). Am Schluss des Interviews führt der Schulleiter als im Gegensatz zu anderen Belastungen einzige permanente und „wirkliche“ (Z. 670) Belastung die Arbeit am Computer auf („[…] Und da leidet man körperlich. […], ich denke, das ist nicht zu unterschätzen.“, Z. 656ff.), die ihn den Wunsch nach einem orthopädischen Computerarbeitsplatz äußern lässt (vgl. Z. 660ff.).

Resümee

Der Schulleiter vertritt eine ganz eigene Auffassung von Schulleiterbelastung und auch von Schule als Organisation sowie vom Verständnis, wie eine Schule geführt werden sollte. Es ist insgesamt wenig belastet, da ihm die Tätigkeit Freude macht und interessant erscheint. Zudem kontrastiert er nach ‚oben‘ und sieht im Vergleich zum Managementberuf in der freien Wirtschaft geringere Belastungen.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 60: Fundstellen (fact sheet) Interview_11SLRSStr

Interview_11SLRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-grundsätzlich deutlich positiv (vgl. z. B. Z 64ff.), gleichzeitig kritisch (vgl. Z. 89ff.; Z. 145ff.) -Schule als Dienstleister (vgl. Z. 70ff.; Z. 121ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-etwa 47,5 Stunden (vgl. Z. 294f.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-rechnerische vier Wochenstunden (Berechnung des Autors)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Verwaltung im Sinne von Rückkopplungsaktivitäten und engere Anbindung ans System (vgl. Z. 16ff; Z. 25ff.), kostet Zeit (vgl. Z. 47f.) -Bedeutungszunahme von Schulentwicklung, Personalführung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (vgl. Z. 65ff.) -Selbstbild und Dienstleistungsaspekt von Schule (vgl. Z. 70ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Belastungen durch unprofessionelles bzw. nicht rollenadäquates Verhalten (vgl. Z. 229ff.) verursachen die größten Probleme bzw. Belastungen (vgl. Z. 231ff.) im Sinne von Konflikten (vgl. Z. 236ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-auf Dauer wahrgenommene permanente körperliche Belastung, Wunsch nach orthopädischem Computerarbeitsplatz (vgl. Z. 645ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungs-	keine konkreten Zusammenhänge benannt (vgl. Z. 171ff.) -Vorbereitung und Durchführung des Neubaus sehr intensive

situationen	Arbeit (vgl. Z. 189ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Berufs- und Privatleben in Einklang bringen *9 Punkte:* -Ernährung *8 Punkte:* -Sport (vgl. Z. 276ff.) *7 Punkte:* -Freizeit (vgl. Z. 198ff.) *6 Punkte:* -Entspannung (vgl. Z. 198ff.) *Des Weiteren Interview:* -belastende Arbeitsbereiche eher geringhalten (vgl. Z. 213ff.) -offener Mensch, Prinzip der offenen Tür (vgl. Z. 261ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Schulleiter sieht keine Grenzen (vgl. Z. 283)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Organisationsfähigkeit (vgl. Z. 295ff.) *9 Punkte:* -Zeitmanagement (vgl. Z. 289f.) *8 Punkte:* -Kommunikation (vgl. Z. 267ff.) *7 Punkte:* -Delegation von Aufgaben (vgl. Z. 180f.; Z. 185ff.; Z. 313ff.) *6 Punkte:* -Verantwortung delegieren (vgl. Z. 313ff.) *Des Weiteren Interview:* -Absprachen, Verbindlichkeiten, Verlässlichkeit (vgl. Z. 322f.) -Empathie (vgl. Z. 323ff.) -eigene Signalwirkung und Erwartungshaltung gegenüber Lehrkräften (vgl. Z. 323ff.) -Schulentwicklung (historisch bedingt) durch Impulse aus dem Kollegium *und* der Schulleitung (vgl. Z. 380ff.) -erst Überzeugungsarbeit und Zielklarheit, danach Delegation usw. möglich (vgl. Z. 422ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Lehrkräfte in alten Strukturen und altem Bild von Schule und Unterrichts verhaftet (vgl. Z. 446ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-Passung herstellen als ein Abwägen, das nicht immer funktioniert (vgl. 489ff.) -eigene Vermittlungsleistung wichtig (vgl. Z. 501ff.)
• Führungsverständnis?	-kommunikativ-delegativ-partizipative Führung (vgl. Z. 180f.; Z. 185ff.; 267ff.; 313ff.; Z. 629ff.)
• „Grundphilosophie“ im	-keine konkrete Philosophie (vgl. Z. 553ff.)

Umgang mit Belastungen?	-Schulleiter sieht bei sich ein anderes Belastungsempfinden (vgl. Z. 556) -trotz Belastungen im Beruf viele Freiheiten; Freiheit ist das, was zählt (vgl. Z. 560ff.; Z. 576ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Kreativität (vgl. Z. 609) -Organisationsfähigkeit, führt zu Verlässlichkeit/Struktur (vgl. Z. 609; Z. 619ff.)) -Führungsverhalten einschließlich Empathie, Einbindung in Entscheidungsprozesse und Verlässlichkeit (vgl. Z. 623ff.) -Organisation der Arbeit mit außerschulischen Partnern (vgl. Z. 631ff.)
• Sonstiges?	-körperliche Belastung am Computerarbeitsplatz als einzige permanente Belastung; Wunsch nach orthopädischem Computer-arbeitsplatz (vgl. Z. 645)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.12 Interview 12SLGSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der Schulleiter leitet seit vielen Jahren eine eher kleine städtische Grundschule. Seine Wochenarbeitszeit gibt er in einem Rahmen zwischen 40 und 45 Stunden an („Es sind keine sechzig bei mir. Wir sind ´ne kleine Grundschule“, Z. 673f.), bestätigt jedoch Verdichtungen im Schuljahresverlauf (vgl. Z. 670ff.). Seine Unterrichtsverpflichtung beträgt etwa 16 Stunden. Damit ist die Unterrichtsverpflichtung vergleichsweise deutlich höher als die ihm, gemessen am Deputat, rechnerisch zur Verfügung stehende Leitungszeit (vgl. Z. 55ff.).

Tabelle 61: Merkmale von Schule und Schulleiter 12

Interviewbezeichnung:
12SLGSStr

▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	21-30 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Grundschule
▪ Größe des Kollegiums:	11-20
▪ Schülerschaft:	200-249

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Der Schulleiter stellt in drei Bereichen eine Zunahme von Belastungen fest (vgl. zum Folgenden Z. 20ff.). Zunächst beschreibt er die Zunahme von Außenkontakten, etwa bei der Zusammenarbeit mit Beratungs- oder Diagnostikzentren (vgl. Z. 20ff.). Diese sind seiner Auffassung unabhängig von seinen guten Erfahrungen bei dieser Zusammenarbeit zeitintensiver geworden, so dass dies zu einer klaren Arbeitsverdichtung beigetragen hat (vgl. Z. 31ff.). Er berichtet des Weiteren von größeren Möglichkeiten im Bereich der Personalentwicklung, etwa hinsichtlich der Personalplanung im Sinne eines Mitspracherechts seitens der Schulleitung, was er zunächst positiv bewertet (vgl. Z. 34ff.). Schließlich benennt er eine starke Entwicklung bei der außerschulischen Betreuung und dem damit zusammenhängenden Kommunikationsaufwand, was er als besonders zeitaufwändig erlebt (vgl. Z. 36ff.). Der Schulleiter sieht ein gewisses Missverhältnis zwischen der eigenen Unterrichtsverpflichtung („Ich bin also auch Klassenlehrer“, Z. 59f.) und den zu bewältigenden Schulleitungsaufgaben auf Basis der zur Verfügung stehenden Leitungszeit (vgl. Z. 55ff.).

- die größten Belastungen

Die persönlich größten Belastungen sieht der Schulleiter in zeitlicher Hinsicht dadurch gegeben, dass im Zusammenhang mit seiner Unterrichtstätigkeit und verschiedenen anstehenden Problemfeldern in der Schulleitung gewisse Arbeiten in den Mittag und Nachmittag zu legen und zu tätigen sind („und man muss jetzt erstmal noch vier Unterrichtsstunden halten, und dann geht es in den Mittag, Nachmittag rein. Das belastet schon, ja“, Z. 138ff.). Er betrachtet diesen Umstand derzeit als seine Hauptbelastung (vgl. Z. 140f.). Eine zweite Belastung im emotionalen Bereich sieht er dadurch gegeben, dass aus seiner Sicht keine Weiterentwicklung im Bereich der eigenständigen Schule zu verzeichnen ist (vgl. Z. 141ff.). Er sieht vielmehr rückläufige Tendenzen etwa dahingehend, „dass wir [die Schulleiter] von Schulamtsseite in der letzten Zeit immer mehr Beschränkungen mitgeteilt bekommen“ (Z. 145ff.). Er macht diesen Eindruck beispielhaft am Einsatz einer Vertretungskraft fest, für deren Einsatz er nach seiner Aussage strikte Vorgaben bekommen hat („[…] nur im Pflichtbereich eingesetzt […]. Keinesfalls im

Ergänzungsbereich oder im Förderbereich […]“, Z. 156f.). Dies alles, obwohl er als Schulleiter unter Umständen einen anderen Bedarf bzw. eine andere Verwendungsmöglichkeit hat und dies womöglich sogar im Sinne der Vertretungskraft wäre (vgl. Z. 158ff.). Diesbezüglich stellt er fest: „Also, diese Engführung, die erlebe ich zunehmend als nervig, ja. Und das ist für mich emotional belastend. Und unbefriedigend“ (Z. 178ff.). Er bestätigt zudem, sich in seinem Personalmanagement beschnitten zu fühlen und die Begründung als intransparent zu erachten (vgl. 181ff.). Das größere Mitspracherecht bei der Personalauswahl begrüßt er (vgl. 195ff.) und er ergänzt: „Aber eben solche Einschränkungen, […] die konterkarieren eigentlich diese Öffnung, die man auf der anderen Seite hat“ (Z. 199ff.).

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

Der Schulleiter gibt an, Belastungskaskaden selbst noch nicht erfahren zu haben (vgl. Z. 86f.) und spricht lieber von „Problemverdichtungen“ im Verlauf seiner Schulleitertätigkeit (Z. 89), „die dann schon […] den gesundheitlichen Zustand berührt [hätten]“ (Z. 89f.), „[u]nd […] diese Kaskadierung [sei] unter Umständen problematisch“ (Z. 90f.). Er sieht sich dann selbst in der Pflicht, für Entlastung zu sorgen („Und da muss man selber aber, im privaten Bereich haben wir das bisher hinbekommen, muss man schauen, wie man sich entlasten kann“, Z. 91ff.). Dies ist ein Umstand, der ihn insbesondere zu Beginn seiner Schulleitertätigkeit tangiert hat (vgl. Z. 96ff.). In den vergangenen zehn Jahren hat sich seiner nach Auffassung der Umgang der Schulaufsicht mit dem Thema Gesundheit von Lehrkräften und Schulleitungen verändert bzw. deren Bemühungen vergrößert (vgl. Z. 98ff.). Er berichtet weiterhin davon, dass nach Anfangsschwierigkeiten, die er auf Kommunikationsprobleme innerhalb der hierarchischen Ebenen der Schulverwaltung zurückführt, nach einer ersten Ablehnung infolge seiner Bemühungen einen Achtsamkeitstag für das Kollegium schließlich doch noch vom Regierungspräsidium genehmigt bekam (vgl. Z. 109ff.).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Der Schulleiter geht zunächst auf sein bereits eingangs des Interviews erwähntes Zeitmanagement ein, das er sich am Anfang seiner Schulleitertätigkeit durch den Besuch

eines entsprechenden Seminars angeeignet hat (vgl. Z. 93ff.: Z. 219ff.). Er berichtet hier von den Erfolgen und seiner positiven Handlungspraxis in Sachen Zeitökonomie, wobei er bei Kollegen auch Gegenteiliges beobachtet:

> „Und zwar ist das eine Frucht dieses ökologischen Zeit-Seminars, dass ich jeden Tag nach meiner Mittagspause schaue. (..) Also, ich arbeite hier nicht durch. Wie das viele meiner Kolleginnen machen oder Kollegen im Schulleitungsbereich. Indem es immer wieder/oder [ich] höre es immer wieder, da wird dann zwischendurch irgendwie ein Vesperbrot gegessen und so weiter oder man schiebt sich eine Pizza rein. Gibt es bei mir nicht. Bei mir ist spätestens um […] hier Feierabend. Und dann geht es zum Mittagessen, und dann wird am Nachmittag weitergearbeitet, wenn es nötig ist. Da ich noch Klassenlehrer bin und Unterricht vorzubereiten habe, bin ich auch nicht jeden Nachmittag hier in meinem Rektorat, ja? Sondern nach Bedarf lade ich mir dann meine Gesprächspartner ab 15.00 Uhr dann hier wieder ein. Und dann geht es halt mal in den Abend rein, aber das kommt auch nicht so häufig vor“ (SL_12GSStr, Z. 219-230).

Seine Eigenzeit kann er dadurch bewahren (vgl. Z. 231f.). Zudem nutzt er durch die Wohnortnähe nach Möglichkeit das Rad für die Hin- und Rückfahrt, was ihm, wie er selbst sagt, guttue (vgl. Z. 232ff.). Insgesamt schließt er diesen Teil folgendermaßen ab: „Also, da habe ich gelernt, nach mir zu gucken“ (Z. 236). Sodann beschreibt er einen zweiten Bereich, bei dem es im Kern darum geht, bei massiven Problemen zum Zwecke der Problemlösung verschiedene kompetente Personen oder Personengruppen als Unterstützung zu gewinnen, etwa die Konrektorin oder die Elternschaft (vgl. Z. 236ff.). Dieser Vorgehensweise spricht er aufgrund seiner Erfahrungen sehr gute Lösungschancen zu (vgl. Z. 255ff.). Gleichzeitig sieht er eine Entlastungs- und Unterstützungsfunktion („man fühlt sich natürlich dann auch anders, wenn man Menschen am Tisch sitzen hat, die am gleichen Strang ziehen, die einen unterstützen.“, Z. 258ff.). Diese möchte er hinsichtlich der Herangehensweise an Konflikte „auch gar nicht missen“ (Z. 264). Den Bereich der Kommunikation mit allen Beteiligten erachtet der Schulleiter als wichtig (vgl. Z. 302ff.). Im Hinblick darauf hat der Schulleiter zum Zwecke der Information und des Austauschs innerhalb des Kollegiums eine monatliche mehrstündige Gesamtlehrerkonferenz etabliert (vgl. Z. 398ff.). Dieses Gremium und weitere regelmäßige Treffen z. B. mit dem Elternbeiratsvorsitzenden nutzt der Schulleiter seinen Angaben zufolge auch präventiv in dem Sinne, dass er auf mögliche Problem- und Konfliktfelder hinweist und die Personen entsprechend vorbereitet, um Probleme bereits im Vorfeld auszuschließen (vgl. Z. 411ff.)

- Grenzen der Strategien

Der Schulleiter berichtet von einer konkreten, kürzlich eingetretenen Situation, bei der er als Schulleiter bei der Bewältigung eines Konflikts mit einer Lehrerin selbst an eine Grenze gekommen sei und im Zuge dessen er die vorgesetzte Stelle um Unterstützung gebeten habe (vgl. Z. Z 289ff.). Seiner Auffassung nach gehöre in solchen Situationen auch dazu, die eigenen Grenzen zu erkennen, selbstreflexiv und offen zu sein und aktiv Unterstützung zu suchen („[…] wo kann ich mir helfen lassen oder wie kann ich den Fall zum Abschluss bringen.“, Z. 295f.). Der eigenen Entwicklung als Führungskraft misst er dabei einen hohen Stellenwert bei („[…] also diese Persönlichkeitsentwicklung in Leitungsfunktion, die ist sehr wichtig.“, Z. 298ff.). Grenzen seiner Managementstrategien sieht der Schulleiter „ganz klar auf Seiten des Kollegiums“ (Z. 433f.). Er konkretisiert dies anhand der nachmittäglichen Gesamtlehrerkonferenzen, für welche die Lehrkräfte nachmittags zusätzlich an die Schule kommen müssten (vgl. Z. 434ff.). In dem Zusammenhang kommt der Schulleiter auf die Arbeitszeit von Lehrkräften zu sprechen, für die er einen konkreten Wunsch nach genauerer Definition von Lehrerarbeitszeit vonseiten des Gesetzgebers äußert.

> „Also da würd´ ich mir wünschen, von unserem Gesetzgeber, dass auch im Bereich oder für den Bereich Kommunikation oder Kollegiumsaustausch oder Kollegiumssitzungen ein gewisses Zeitkontingent abgebildet wird in [einem] Arbeitszeitportfolio für Lehrkräfte. Dass sich also die Arbeitszeit von Lehrkräften nicht zur beschränkt auf die Unterrichtsstunden, die zu halten sind, sondern auf die Bereiche Elternarbeit, kollegiale Zusammenarbeit, um mal zwei wichtige Felder zu nennen. Also, das sind ganz klare Grenzen“ (SL_12GSStr, Z. 439-445).

Er als Schulleiter sieht seine Aufgabe gerne darin, den Weg zu ebnen (vgl. Z. 484f.), jedoch sei er immer „auf den Goodwill der Kollegen [angewiesen]“ (Z. 480). Letztlich sieht er die Notwendigkeit einer differenzierteren Darstellung der Deputate im Sinne klarer, gesetzgeberischer Vorgaben, „indem auch für den Bereich Kommunikation ganz klar […] Stunden ausgewiesen werden“ (Z. 487ff.).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Der Schulleiter meint zunächst salopp, „da jetzt keinen Spruch auf Lager“ (Z. 617) zu haben. Er achte aber auf die Balance „zwischen Chronos und […] Kairos, […] zwischen dieser Eigenzeit und der fremdbestimmten Zeit“ (Z. 618f.). Er beschreibt anhand eines

aktuellen Beispiels, bei dem sich unvermittelt ein Disput zwischen einer Lehrerin und ihm entwickelt habe, die Grundhaltung einzunehmen, erst einmal zu reflektieren, was gerade passiere („Ich brauch´ meine Zeit, um zum Beispiel dieses Problem überhaupt jetzt mal anzukucken und einordnen zu können“, Z. 632f.). Auch Selbstliebe gehöre für ihn dazu (vgl. Z. 635) in dem Sinne, „dass man auch schaut, dass es einem selbst gutgeht“ (Z. 635f.). Nein sagen lernen, ohne jedoch andere Personen mit dem eigenen Verhalten zu verprellen und ihnen sogar noch eine Perspektive zu eröffnen, gehöre in der Folge ebenso dazu und könne eine heilsame Strategie sein (vgl. Z. 636ff.). Anhand seiner Doppelrolle als Schulleiter und Lehrkraft sowie dem benötigten Kontakt zu seinem Kollegium veranschaulicht er seine Strategie.

> „Wenn ich jetzt am Tisch sitze in der großen Pause und ich bin jeden Tag drüben, weil ich auch den Kontakt brauch´, bin hier auch in ´ner Doppelrolle. Ich bin ja Kollege, weil ich ja Unterricht geb´. Ich bin ja Klassenlehrer. Und ich bin Schulleiter. Und da brauch´ ich doppelt diesen Kontakt zu den Kolleginnen. Und dann sitz´ ich da und ess´ da meinen Apfel, und trink´ da mein Wasser, und dann kommen die Kolleginnen mit einem Problem. Dann sag´ ich, Entschuldigung, jetzt bin ich hier und vesper´, und das Problem können wir gerne heut´ Mittag nach der fünften Stunde besprechen. Aber jetzt möcht´ ich hier sein, ja. Also auch Nein sagen lernen ist eine /oder kann ´ne heilsame Strategie sein. Ohne dass man die Leute verprellt! Man sollte Ihnen immer eine Perspektive geben, ja. Das soll ja nicht heißen, dass man sie abbügelt. Aber zu schauen, nach sich selbst zu schauen, ist es mir jetzt recht, dass ich jetzt hier um zehn Uhr fünfzehn dieses Problem mit der Kollegin hier neben mir am Tisch bespreche? Ist mir das jetzt recht, […], ja?“ (SL_12GSStr, Z. 637-649).

- *weitere Bemerkungen*

Der Schulleiter berichtet von seinem Verständnis von Schulleitung, nach dem „Schule nur mit dem Kollegium, mit Eltern und auch mit den Kindern weiterentwickelt werden [könne]“ (Z. 325f.), was deren Beteiligung und das Aufgreifen von Vorschlägen unbedingt einschließt, etwa bei Schulentwicklungsvorhaben (vgl. Z. 328ff.) Er unterstreicht damit sein kooperativ-partizipatives Verständnis von Schulführung. Befragt nach seiner Einschätzung zur These der Person-Kontext-Passung berichtet der Schulleiter aus seinen Anfangsjahren im Schulleitungsamt, wo er als sehr junger Schulleiter in einem verhältnismäßig alten Kollegen mit seinem Ansinnen, offenen Unterricht einzuführen, zunächst gescheitert sei (vgl. Z. 518ff.). Damals bestand seine Strategieänderung darin, „den Menschen auch Zeit zu geben“ (Z. 527f.). Und er ergänzt: „Das gehört auch dazu, ist jetzt meine Meinung“ (Z. 528). Der Schulleiter beschreibt weiterhin, selbst als Vorbild agiert

zu haben, um die anderen Lehrkräfte durch Angebote sukzessive zu überzeugen, „[a]ber es ha[be] sehr lange gedauert“ (Z. 541) und fasst den Zeitraum mit „viele Jahre“ (Z. 543). Er stellt abschließend fest: „Und da musste ich auch Lehrgeld bezahlen, ganz klar“ (Z. 543). Durch die Öffnung der Schulaufsicht und die Möglichkeiten im Bereich des Personalmanagements habe er Einfluss auf die Zusammensetzung seines Kollegiums nehmen können, und so konnte er „über die Jahre einen ganz bunten Blumenstrauß an Kolleginnen hier zusammenbekommen“ (Z. 561f.). Aufgrund der Entwicklung eines Schulkonzepts in den vergangenen Jahren wüssten neue Lehrkräfte nun, „worauf sie sich einlassen“ (Z. 569). Und er stellt im Zusammenhang mit der Entwicklung der Schule zur Ganztagsschule mit Nachdruck fest:

> „Und wer heute zu uns kommt, der weiß genau, auf welchen Zug er aufspringt. Und wem das nicht passt, braucht hier gar nicht anfangen. […] Da muss ich jetzt also heut´ niemand mehr überzeugen, sondern entweder will jemand so was, will sich ins Team einklinken, mit dieser Perspektive, oder sucht sich ´ne andere Schule. […] Also, das hatte dann, natürlich hatte das schon mit Strategie zu tun. […], da hab´ ich dann schon gezielter auf die Personalauswahl geachtet. Ja, das war dann schon ´ne strategische Geschichte“ (SL_12GSStr, Z. 574-608).

Er benennt in einem verhältnismäßig knappen Statement mehrere, ganz unterschiedliche Fähigkeiten, die er einem guten Schulleiter zuschreibt. Hierzu zählt er Kommunikations-, Organisations- und Delegationsfähigkeit (vgl. Z. 727ff.), das Erkennen von Grenzen (vgl. Z. 729f.) und Offenheit bzw. Lernfähig bzw. -willigkeit sowohl mit Blick auf die Netzwerkarbeit als auch im Hinblick auf pädagogische Ideen (vgl. Z. 730ff.). Insgesamt kommt auch die Vorbildfunktion zum Tragen, indem er abschließend verlautbart: „Das, was wir [uns] von unseren Schülern […] wünschen, ja, das sollten wir auch verkörpern“ (Z. 732f.). An Wünschen äußert der Schulleiter zunächst den Wunsch nach einer weiteren zeitlichen Entlastung für Schulleitung (vgl. Z. 692ff.) und gibt an, die letztjährige einstündige Entlastung „[sei] ein Schritt in die richtige Richtung“ (Z. 694). Als zweites wünscht er sich die „Aufwertung der Grundschule“ (Z. 695) im Vergleich zur vorrangigen Diskussion um andere Schularten wie Gemeinschaftsschule oder G8/G9 (vgl. Z. 696ff.). Als seinen größten Wunsch bezeichnet er die Aufwertung der Grundschule von der vier- zur sechsjährigen Grundschule (vgl. Z. 704), „[u]nd der wir nicht in Erfüllung gehen, aber es bleibt mein Wunsch“ (Z. 705f.). Schließlich würde er sich noch über den erfolgreichen Abschluss eines großen langjährigen Schulprojekts, welches auch einen Neubau einschließt, sehr freuen (vgl. Z. 708ff.).

Resümee

Der Schulleiter hat bereits in seinen Anfangsjahren gelernt, grundlegende Strategien für den Umgang mit Belastungen im Sinne einer eigenen Zeitökonomie zu entwickeln. Ausgangspunkt hierfür war ein spezielles Seminar zum Zeitmanagement. Trotz seiner Doppelrolle und der Funktion als Klassenlehrer einschließlich eines hohen eigenen Unterrichtsanteils hält sich die angegebene Wochenarbeitszeit (40 ist 45 Stunden) in verhältnismäßig engen Grenzen. Zentral für den Schulleiter ist hier die Bewahrung von Eigenzeit und die Balance von Arbeit und Erholung bzw. Ausgleich im weitesten Sinne. Ein entsprechendes Seminar gab ihm die entsprechenden Verfahrensweisen mit auf den Weg. Zeit für Veränderungsprozesse gehört ebenfalls dazu, dies hat der Schulleiter jedoch erst selbst lernen müssen. Als Schulleiter ist er hier Vorbild. Auch gelingt ihm ganz offensichtlich der Spagat zwischen Nähe und Distanz in seiner Rolle als Schulleiter und Lehrkraft, und zwar gleich in doppelter Hinsicht. Er bearbeitet seine Aufgaben professionell und mit professioneller Distanz. Er schafft es so gleichzeitig, für sich selbst zu sorgen und Belastungen zu regulieren und zu bewältigen. Als Schulleiter hat er Kontakt zum Kollegium, indem er beispielsweise seine Pause im Lehrerzimmer verbringt, was ich auch wichtig ist, um den Kontakt zu halten. Als Schulleiter ist er hier jedoch bei größeren Anliegen nicht ansprechbar du verweist auch einen späteren Gesprächstermin. Insgesamt schwingt im gesamten Interview ein hohes Maß an Effizienz und Effektivität im Schulleitungshandeln mit, ohne dass der Schulleiter selbst diese Begriffe je selbst explizit erwähnt.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 62: Fundstellen (fact sheet) Interview_12SLGSStr

Interview_12SLGSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-eher positiv (vgl. Z. 34ff.), konstruktiv kritisch (vgl. z. B. Z. 141ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-etwa 40-45 Stunden (vgl. Z. 670ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-etwa 16 Unterrichtsstunden (vgl. Z. 55ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Zunahme von Außenkontakten (vgl. Z. 20ff.) -größere Möglichkeiten bei der Personalentwicklung (vgl. Z. 34ff.) -außerschulische Betreuung, erhöhte Kommunikation (vgl. Z. 36ff.)

	-gewisses Missverhältnis zwischen Unterrichtsverpflichtung und Schulleitungsaufgaben (vgl. Z. 55ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-zeitliche Belastung und eigene Unterrichtstätigkeit (vgl. Z. 136ff.) -emotionale Belastung durch fehlende Fortentwicklung im Bereich der eigenständigen Schule mit sogar gegenteiligen Tendenzen (vgl. Z. 141ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungs-situationen	-noch keine Belastungskaskaden erfahren, eher Problemverdichtungen (vgl. Z. 86ff.) -eigene Pflicht, für Entlastung zu sorgen (vgl. Z. 91ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Zeitmanagement (vgl. Z. 93ff.: Z. 219ff.) -Teamplayer vs. Einzelkämpfer (vgl. Z. 236ff.; Z. 307ff.; Z. 324ff.) *9 Punkte:* -Delegation *8 Punkte:* -Sport/Entspannungstechniken (vgl. Z. 232ff.) *Des Weiteren Interview:* -Mittagspause einhalten (vgl. Z. 224ff.) -persönliche Zeitökonomie entwickeln (vgl. Z. 230ff.) -bei Problemfällen Unterstützung hinzuziehen (vgl. Z. 236ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-eigene Grenzen, diese erkennen sowie selbstreflexiv und offen bleiben (vgl. Z. 291ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Führungsaufgaben aufteilen (vgl. Z. 729) -schulische Gremien gezielt einbinden - Elternbeirat, Schulkonferenz (vgl. Z. 325ff.) *9 Punkte:* -Aufgabenfelder delegieren (vgl. Z. 729) *8 Punkte:* -Arbeit mit Steuergruppen -Schulqualität mit standardisierten Evaluationsinstrumente verbessern *Des Weiteren Interview:* -Kommunikation und regelmäßiger Austausch (vgl. Z. 392ff.) -Transparenz schaffen, Prävention (vgl. Z. 407ff.) -Schulprogrammarbeit und gezieltere Personalauswahl (vgl. Z. 569ff; Z. 603ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-auf Seiten des Kollegiums (vgl. Z. 433ff.) -konkretisiert am Beispiel nachmittäglicher Konferenzen und Arbeitszeit für Lehrkräfte (vgl. Z. 434ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-eigenes Scheitern in den Anfangsjahren als junger Schulleiter bei der Einführung des offenen Unterrichts; Strategieänderung

	„Menschen Zeit geben“ (vgl. Z. 517ff.)
• Führungsverständnis?	-kooperativ-partizipativ (vgl. Z. 325ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-kein „Spruch“ (vgl. Z. 617) -Balance von Eigenzeit und fremdbestimmter Zeit (vgl. Z. 617ff.) -eigene Grundhaltung entwickeln (vgl. Z. 632f.) -Selbstliebe (vgl. Z. 635ff.) -Nein sagen lernen (vgl. Z. 636ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-kommunikative Fähigkeiten (vgl. Z. 727f.) -organisieren können (vgl. 728f.) -delegieren können (vgl. Z. 729) -eigene Grenzen erkennen können (vgl. Z. 729f.) -offen sein, lernfähig bzw. -willig sein (vgl. Z. 730ff.) -Vorbildfunktion insgesamt (vgl. Z. 732f.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-weitere zeitliche Entlastung (vgl. Z. 692ff.) -Aufwertung der Grundschule (vgl. Z. 694ff.) -langjähriges Projekt (Neubau) zu gutem Abschluss bringen (vgl. Z. 709ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.13 Interview 13SLGWRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin arbeitet bereits seit mehr als zehn Jahren als Schulleiterin an der städtischen Schule. Sie befindet sich wenige Jahre vor ihrer Pensionierung, die sie offensichtlich herbeisehnt („Ich muss noch […] Jahre machen, dann ist Gott sei Dank Schluss“, Z. 31). Sie gibt an, selbst keinen Unterricht mehr zu halten (vgl. Z. 595ff.), und bleibt damit unter dem vorgesehenen Mindestdeputat von vier Wochenstunden. Konkrete Angaben zur Frage nach ihrer Wochenarbeitszeit macht sie nicht (vgl. Z. 581ff.), jedoch ergänzend um den Hinweis, „da schon sehr drauf [zu achten]“ (Z. 588f.). Rein rechnerisch ergeben sich hier durch eine andere Stelle im Interview etwa 40 Stunden („Ich gehe in der Regel nach acht Stunden nach Hause. Und das halte ich konsequent durch“, Z. 302f.).

Tabelle 63: Merkmale von Schule und Schulleiterin 13

Interviewbezeichnung: 13SLGWRSStr	
▪ Alter:	61 und mehr Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	31 und mehr Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Grund- und Werkrealschule
▪ Größe des Kollegiums:	31-40
▪ Schülerschaft:	400-449

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen und größte Belastungen

Zu den größten Belastungen zählt sie in direkter Antwort und Aufzählung die Umsetzung der Inklusion „mit keinen Ressourcen, keinen Räumen, keinen Betreuungskräften“ (Z. 17f.) und die Umsetzung der Ganztagsschule „mit ähnlichen Bedingungen“ (Z. 19). In den Anfangsjahren habe sie hier provisorisch agieren müssen und „[…] völlig im Interim gearbeitet“ (Z. 22). Des Weiteren sieht sie eine Belastung in der Frage nach der Zukunft der Schule, was die Sicherheit des Schulstandorts in der weiterführenden Schulart anbelangt (vgl. Z. 23ff.). Dabei sorgt sie sich vor allem um die Zukunft ihres jungen Kollegiums, während sie selbst die Pension nahen sieht (vgl. Z. 29ff.). Eine weitere Problematik liegt ihr zufolge im Bereich der Flüchtlingskinder, die an die Schule kommen und dann wieder abgeschoben würden. Die dahinterstehenden Dramen „[seien] schon immense Belastungen“ (Z. 63), wobei an dieser Stelle nicht klar wird, ob sie diese bei den Kindern oder auch bei sich selbst als Schulleiterin sieht. Mit den Themen Inklusion und Ganztagsschule verbindet sie zudem einen sehr großen Verwaltungsaufwand (vgl. Z. 81ff.), der sich ihrer Ansicht nach nahezu verdoppelt hat (vgl. Z. 94).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Belastungskaskaden verortet die Schulleiterin im Ganztagsbereich und macht diese an unterschiedlichen Philosophien und Strukturen von Schule und Träger fest (vgl. Z. 116ff.). Sie geht sogar so weit, von einer Inkompatibilität beider Systeme zu sprechen (vgl. Z. 119f.), „[u]nd da [komme] aus der Belastung Ganztagsschule, die ja eigentlich was Gutes hätte sein sollen, eine Belastung durch den Träger, der also in seiner Struktur

mit dem System Schule nicht kompatibel [sei]“ (Z. 127ff.). Ein verändertes Mitbestimmungsrecht (vgl. zum Folgenden Z. 123ff.) führe auf Seite der Eltern wiederum dazu, dass diese glauben würden, Eingriffe in den Schulablauf vornehmen zu dürfen („[…] bis zu dem Anspruch, über Räume zu verfügen, Raumplanungen durchzuführen […]“, Z. 126f.). Das verändere die Elternarbeit, und der gegenseitige Umgang leide darunter (vgl. Z. 130ff.), „weil Eltern dann teilweise auch unreflektiert die Sache hernehmen und nicht weiterdenken“ (Z. 132f.). Die Probleme und Belastungen in diesem Bereich macht sie auf Nachfrage hin hauptsächlich an der Qualität des Personals (vgl. Z. 187; vgl. Z. 202) sowie an der fehlenden Weisungsbefugnis als Schulleitung diesem Personal gegenüber fest (vgl. Z. 203). Seit einem Trägerwechsel, der sie im Zuge des Prozesses damals offensichtlich sehr belastet hat (vgl. Z. 314ff.), verzeichnet die Schulleiterin jedoch insgesamt eine Verbesserung der Situation (vgl. Z. 181; Z. 214). Die Veränderung schulischer Angebote durch eine Ressourcenverknappung führte in der Folge zu Unmut bei Eltern („[…] da durften wir dann keine Hausaufgabenbetreuung, keine Nachhilfe mehr anbieten. Aber das verstehen ja die Eltern nicht.“, Z. 240ff.) und einem Rechtfertigungsdruck seitens der Schule, obwohl die Verantwortlichkeiten bei der Kommune oder der obersten Dienstbehörde lagen (vgl. Z. 240ff.).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Zunächst beschreibt die Schulleiterin ihr gutes Verhältnis zum Personal innerhalb des Verwaltungsbereichs sowie des Schulleitungsteams (vgl. Z. 279ff.) und betont die Loyalität des Kollegiums ihr gegenüber (vgl. Z. 281ff.). Dadurch kann sie sich hier einer Unterstützung sicher sein („Das ist schon mal ein Punkt, wo ich wirklich weiß, wenn was ist, dann bekomme ich jederzeit Unterstützung, Hilfe und die stehen zu mir und hinter mir und tragen das auch alles mit.“, Z. 283ff.). Sodann kommt sie darauf zu sprechen, „aufgrund [ihrer] Persönlichkeitsstruktur sehr gut mit Stress umgehen [zu können]“ (Z. 286). Dabei gibt sie an, ihre Meinung und Probleme auch gegenüber Dienstvorgesetzten offen zu vertreten (vgl. Z. 291ff.). Generell sei sie zwar von ihrer Persönlichkeit her schnell aufbrausend, könne sich jedoch genauso schnell wieder beruhigen und sei zudem nicht nachtragend (vgl. Z. 286ff.). Sie geht in der Regel konsequent nach acht Stunden nach Hause (vgl. Z. 302ff.). Sollte einmal Arbeit liegenbleiben, erledigt sie diese einfach am

nächsten Tag (vgl. Z. 309). Auch gelingt es ihr im Normalfall, Probleme an der Schule zurückzulassen (vgl. Z. 311ff.). Befragt nach ihren Managementstrategien, weist sich die Schulleiterin zunächst die klare Rolle als Chefin zu, und Entscheidungen würden nicht ohne ihr Wissen oder Zutun getroffen (vgl. Z. 387ff.). Dennoch gibt sie an, viel zu delegieren und dies bereits seit Beginn ihrer Tätigkeit auf diese Art und Weise gehandhabt zu haben (vgl. Z. 391ff.). So führt die Schulleiterin bereits zu Beginn des Interviews aus, einen Teil der anfallenden Verwaltungsarbeiten im Ganztagsschulbereich an eine Grundschullehrkraft erfolgreich delegiert zu haben (vgl. Z. 89ff.). Die Arbeit mit Steuergruppen als Führungsinstrument gehört für die Schulleiterin ebenso zum Management wie die Vorgehensweise, Dinge nur dann durchzuführen, wenn es das Kollegium auch will (vgl. Z. 402ff.). Sich selbst bezeichnet sie dabei als eine Art Impulsgeberin (vgl. Z. 413ff.). So kommt es quasi zu einer sich wiederholenden Abfolge im Vorgehen bei der Umsetzung und Implementierung von verschiedenen Vorhaben.

> „Und so hat sich diese Kultur der Steuergruppen und des Durchführens, wenn´s das Kollegium denn will, und meistens hat´s Kollegium das gewollt, hat sich etwas ergeben, wo ich eben nicht eben allein mache, sondern ich geb´ quasi nur den Impuls, und hol´ die Steuergruppen dann also immer wieder zu mir zurück. Und dann kommt´s mal zu einem Ergebnis und dann wird´s abgestimmt und dann ist es implementiert. Und dann kommt der nächste Arbeitsbereich“ (SL_13GWRSStr, Z. 417-417).

In Bezug auf sich selbst bewertet sie dieses Vorgehens als „extrem stressmindernd“ (Z. 417). Gleichzeitig sieht sie hier eine Bestärkung des Kollegiums durch die ihm übertragene Verantwortung (vgl. Z 417ff.). Mit dem Umstand, dass es auch Personen gibt, sie sich einem Engagement entziehen (vgl. Z. 429ff.), kann sie „gut leben, weil man ja jemand nicht zum Jagen tragen [könne]“ (Z. Z 431f.).

- Grenzen der Strategien

Befragt nach den Grenzen ihrer allgemeinen Strategien der Stressverarbeitung, benennt die Schulleiterin keine echte Grenze. Sie beschreibt stattdessen eine Art Ziel bzw. Strategie, die sie anwendet, während sie der nahenden Pension entgegensieht (vgl. Z. 325ff.): Die restliche Zeit wolle sie so verbringen, dass es ihr und der Schule gutgeht (vgl. Z. 327f.). Zudem wolle sie den Schulstandort erhalten, und dafür setzt sie sich derzeit sehr stark ein („Und dann bin ich ganz arg (,) am Kämpfen, dass das gelingt“, Z. 328f.).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin gibt unumwunden zu bzw. beschreibt in einer kurzen Passage, zuerst an sich und erst dann an alles andere zu denken (vgl. Z. 492ff.), und zwar im Sinne eines Selbstschutzes (vgl. Z. 494f.). Ergänzend geht sie auf den ihrer Ansicht wichtigen Unterschied der Belastung zwischen Schule und Wirtschaft ein (vgl. Z. 520ff.), wonach Schulleiterinnen und Schulleiter „nicht die Angst haben müssen, in die Gefahr zu laufen, von heute auf morgen entfernt zu werden“ (Z. 522f.). Zur Eignung einer Person hat die Schulleiterin eine eigene Meinung, die sie auch kundtut (vgl. Z. 536ff.). Dabei wird unter anderem deutlich, dass sie eine erfolgreiche Schulleitertätigkeit von einer realistischen Selbsteinschätzung abhängig macht, dem Amt gewachsen zu sein oder eben auch nicht, sowie des Weiteren von der Fähigkeit, anderen Personen ohne Gewissensbisse Anweisungen zu geben und über sie gewissermaßen – wie sie es ausdrückt – zu „herrschen“ (vgl. Z. 542).

> „Ich denke, wenn ich mich auf ´ne Schulleitungsstelle bewerbe, muss ich mich doch soweit einschätzen können. Ich komm´ ja nicht als heuriger Hase von außen in ´ne Schule rein und sag´: ‚Ei, jetzt bin ich hier, jetzt will ich mal Schulleiterin sein.‘ Das wächst doch in der Regel aus [der] Lehrertätigkeit. Und dann muss man aber doch eigentlich auch als Mensch so viel Selbsteinschätzung hinkriegen und sagen, das kann ich, und ich kann auch über andere herrschen (lacht etwas) sozusagen. Ich kann anderen Anweisungen geben, ohne dass ich denke: ‚Oh Gott, jetzt tret´ ich dem auf den Füßen rum.‘ Und wenn ich das nicht kann, dann bin ich eben nicht geeignet für eine Schulleiterstelle. […] Ja, und daraus resultiert aber dieses so genannte Burnout. […] Weil dann einfach permanent gegen seine eigene Persönlichkeit arbeiten muss. Und das geht ja nicht gut, das kann/geht aber nirgendwo gut. Also, ob das jetzt ein Lehrer oder sonst wer ist, das geht immer schief“ (SL_13GWRSStr, Z. 536-556).

Hier kann ihrer Meinung nach aufgrund der fehlenden Auswahl bei der Besetzung von Schulleiterstellen auch keine gute Auswahl getroffen werden. Auch sieht sie die viel zu schlechte Bezahlung sowie den täglichen Stress und die Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter als Gründe für den Bewerbermangel (vgl. Z. 560ff.).

- weitere Bemerkungen

Zur These der Person-Funktion-Kontext-Passung bestätigt die Schulleiterin zunächst, eine solche Passung zwangsläufig herstellen zu müssen (vgl. Z. 455ff.). Sie beschreibt im weiteren Verlauf jedoch ein bestehendes Problem, welches sie darin begründet sieht, dass viele Schulleiterinnen und Schulleiter, ähnlich dem Verständnis von Lehrerinnen

und Lehrern als Freund des Schülers, mit dem gesamten Kollegium per Du seien (vgl. Z. 465ff.). Dies habe sie weder in der Vergangenheit noch jetzt nie so gehandhabt, und das sei auch ihre ganz persönliche Sache im Zusammenhang mit ihrer eigenen Führungspersönlichkeit (vgl. Z. 468ff.). Sie sehe sich zwar als Kollegin und habe ihre Arbeit der Schule angepasst (vgl. Z. 476ff.), jedoch nehme sie „definitiv hier die [Rolle als] Führungspersönlichkeit“ (Z. 477) ein.

Aus Sicht der Schulleiterin müsse eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter auf jeden Fall Managementqualitäten aufweisen (vgl. Z. 637ff.). Für sie gehöre hier dazu, dass man selbst kompetent sei (vgl. Z. 638), die Kommunikation pflege (vgl. Z. 638ff.), aber auch in der Lage sei, „Anweisungen zu geben und diese durchzusetzen und zu kontrollieren“ (Z. 639f.). Auch müsse man auf andere zugehen sowie das Budget verwalten können (vgl. Z. 640f.). Der Kontrollfunktion weist sie eine positive Bedeutung für das Kollegium zu („Und das ist das, was auch alle schätzen“. Z. 660), da diese Handlungssicherheit biete (vgl. Z. 651ff.), „[u]nd das mach[e] das Leben sehr viel einfacher“ (Z. 663f.).

Befragt nach ihren Wünschen, äußert die Schulleiterin zunächst den Wunsch nach Ruhe und Schulfrieden (vgl. Z. 622ff.) und „dass man mit Hirn und Verstand an die Schulpolitik rangeht und nicht aus siegespolitischen Erwägungen heraus die Schule, die Schullandschaft komplett umkrempeln möchte“ (Z. 623ff.). Für ihre eigene Schule wünscht sie sich den Erhalt des Schulstandorts (vgl. Z. 625f.), eine gelingende Integration der vielen ankommenden Flüchtlingskinder (vgl. Z. 626ff.) und einen guten weiteren Verlauf an der Schule für die Lehrkräfte, wie das bislang auch der Fall war (vgl. Z. 629ff.).

Schließlich geht die Schulleiterin am Ende des Interviews noch auf das Ansehen von Lehrerinnen und Lehrern und Schulleitungen in der Öffentlichkeit ein, dessen Erhöhung ihrer Meinung nach zu einer Minderung der Belastungen beitragen könnte (vgl. Z. 670ff.). Lehrerinnen und Lehrer würden eine „wirklich harte, schwierige Arbeit machen und die Ferien auch dann am Ende wirklich verdient haben“ (Z. 672ff.), und sie schließt das Interview mit dem Satz: „Und selbst junge Kollegen brauchen das dringend, weil das ein ganz hartes Leben ist“ (Z. 674f.).

Resümee

Die Schulleiterin steht kurz vor der Pension und arbeitet darauf hin. Selbstschutz ist ihr oberstes Gebot. Von Delegation macht sie umfangreich Gebrauch. Dass die Schulleiterin keinen eigenen Unterricht mehr hält, ist nur mit der Eigenverwendung von Anrechnungsstunden zu erklären. Auch die Wochenarbeitszeit von 40 Stunden fällt in etwa in der Höhe der normalen Arbeitszeit für Beamte aus und liegt sogar noch leicht darunter. Der Führungsstil der Schulleiterin liest sich teilweise widersprüchlich und ist daher in der Gesamtsicht schwer einschätzen. Insgesamt kann die Schulleiterin mit ihren Belastungen umgehen und hat sich ein „dickes Fell" zugelegt, unterstützt durch ihre eigenen Wesensmerkmale bzw. ihre Persönlichkeit.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 64: Fundstellen (fact sheet) Interview_13SLGWRSStr

Interview_13SLGWRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung"	-keine eindeutige Position erkennbar, eher kritisch-skeptisch (vgl. z. B. 17ff.; 43f.; Z. 622ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-keine konkreten Angaben der Schulleiterin (vgl. Z. 581ff.) -rechnerisch etwa 40 Stunden (vgl. Z. 302f.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-kein eigener Unterricht (vgl. Z. 595ff.), rechnerische Unterrichtsverpflichtung beträgt vier Wochenstunden
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Umsetzung der (vgl. Z. 17f.) -Umsetzung der Ganztagsschule (vgl. Z. 18ff.) -Zukunft der Schule und Gefährdung des Schulstandorts (vgl. Z. 23ff.) -Belastungen im Bereich der Flüchtlingskinderproblematik (vgl. Z. 60ff.) -hoher Verwaltungsaufwand im Bereich Inklusion und Ganztagsschule (vgl. Z. 81ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-unterschiedliche Philosophien und Strukturen zwischen Schule und Träger im Ganztagsbereich (vgl. Z. 116ff.) -Belastung durch Eingriffe von Eltern in den Schulablauf im Zuge eines falsch verstandenen veränderten Mitbestimmungsrechts und damit verbundener veränderter Elternarbeit (vgl. Z. 122ff.;. Z. 130ff.) -Veränderung schulischer Angebote durch Ressourcenverknappung führt zu Unmut bei Eltern und Rechtfertigungsdruck seitens der Schule (vgl. Z. 240ff.)
• „klassische" Strategien der	

Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Schutz der eigenen Person (Z. 326ff.; Z. 588f.) *9 Punkte:* -konsequentes Einhalten eines regelmäßigen Tagesablaufs (vgl. Z. 302f.) *8 Punkte:* -Hunde in der Schule (vgl. Z. 301ff.) *7 Punkte:* -sehr gutes Verhältnis innerhalb des Verwaltungsbereichs (Loyalität) (vgl. Z. 279ff.) *6 Punkte:* -sehr gutes – gutes Verhältnis zum Kollegium (vgl. Z. 282ff.) *5 Punkte:* -bei sehr hoher Belastung: Kekse, ein Glas Sekt am Nachmittag im Sekretariat *Des Weiteren Interview:* -guter Umgang mit Stress aufgrund der Persönlichkeitsstruktur (vgl. Z. 285ff.) -liegengebliebene Arbeit wird am nächsten Tag erledigt (vgl. Z. 309ff.) -Schulleiterin kann Probleme in der Schule lassen (vgl. Z. 312ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-keine konkreten Grenzen benannt (vgl. Z. 325ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -konsequente Führung (vgl. Z. 387ff.; Z. 540ff.; Z. 639ff.) *9 Punkte:* -Delegation sehr weit gestreut (vgl. Z. 90ff.; Z. 377ff.) *Des Weiteren Interview:* -klare Rolle als Chefin, alle Entscheidungen werden durch die Schulleiterin getroffen (vgl. Z. 387ff.) -Arbeit mit bzw. Kultur der Steuergruppen (vgl. Z. 402ff.) -Impulse durch Schulleiterin, die durch Kollegium aufgegriffen werden oder auch nicht (vgl. Z. 407ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Schulleiterin benennt keine echte Grenze und beschreibt hingegen vorrangig, auf ihre Pension hinzuarbeiten (vgl. Z. 325ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-Passung muss zwangsläufig hergestellt werden (vgl. Z. 455ff.) -Schulleiterin sieht sich als Kollegin und dennoch als klare Führungspersönlichkeit (vgl. Z. 476ff.)
• Führungsverständnis?	-widersprüchliche Mischung kooperativ-direktiv-autoritär (vgl. Z. 279ff.; Z. 285ff.; Z. 377ff.; Z. 540ff.; Z. 639ff.) -Delegation als zentraler Teil (vgl. Z. 90ff.: Z. 377ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-in erster Linie an sich und dann an alles andere denken im Sinne eines Selbstschutzes (vgl. Z. 492ff.)
• Kennzeichen einer guten	-Managementqualitäten (vgl. Z. 637ff.)

Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-hier: Entwicklung von Strategien (vgl. Z. 637f.), eigene Kompetenz (vgl. Z. 638), Pflege von Kommunikation (vgl. Z. 638f.), Anweisungen geben, durchsetzen und kontrollieren können (vgl. Z. 639ff.), auf andere zugehen können (vgl. Z. 640) und Budgetverwaltung (vgl. Z. 640f.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-Ruhe und (Schul-) Frieden (vgl. Z. 622ff.) -sinnvolle Schulpolitik, Erhalt des Schulstandortes (vgl. Z. 623ff.) -gelingende Integration der Flüchtlingskinder (vgl. Z. 626ff.) - für die Lehrkräfte guter weiterer Verlauf wie bisher (vgl. Z. 629f.)
• Sonstiges?	-höheres Ansehen für Lehrer und Schulleiter, um Belastungen zu mindern (vgl. Z. 670ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.14 Interview 14SLGWRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der Schulleiter leitet seine Schule – eine große städtische Grund- und Werkrealschule – erst seit wenigen Jahren und berichtet im Interview vor dem Hintergrund dieses Erfahrungshorizonts (vgl. Z. 19f.). Zuvor war er als Konrektor an derselben Schule tätig. Befragt nach der Arbeitszeit, gibt der Schulleiter an, in der Regel mehr zu arbeiten als die übliche Wochenarbeitszeit es erfordert (vgl. Z. 434ff.). Konkretere Angaben macht er hier jedoch nicht. Seine wöchentliche Unterrichtsverpflichtung beträgt vier Stunden (vgl. Z. 463ff.) und damit das vorgesehene Minimum. Aufgrund der Lage der Schule und des vermuteten Einzugsgebiets ist von einer deutlich heterogenen Schülerschaft auszugehen.

Tabelle 65: Merkmale von Schule und Schulleiter 14

Interviewbezeichnung: 14SLGWRSStr	
▪ Alter:	41 bis 50 Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	11-20 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	bis 5 Jahre
▪ Schulart:	Grund- und Werkrealschule
▪ Größe des Kollegiums:	31-40
▪ Schülerschaft:	500-599

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Unter Berücksichtigung des zeitlich überschaubaren Erfahrungshorizonts im Amt stellt der Schulleiter zunächst fest, dass er „von daher […] jetzt nicht so viel Veränderung gespürt [habe]“ (Z. 20f.). Er benennt zwei Bereiche, in denen er eine Belastungsveränderung feststellt. Zum einen sieht er eine zunehmende Ressourcenverknappung im Bildungsbereich, die sich in einem kürzlich erfolgten Schritt durch eine Reduzierung der Altersermäßigung manifestiert habe (vgl. Z. 21ff.). Auch sieht er eine zunehmende Abwicklung in Onlineverfahren, etwa im Fortbildungsbereich oder bei der Reisekostenabrechnung (vgl. Z. 27ff.). Dies nimmt er persönlich jedoch nicht als echte Belastung wahr („Ich kann jetzt nicht sagen, dass es jetzt eine Belastung wäre. Es ist halt einfach so.“, Z. 32f.). In diesem Bereich haben sich die Dinge seiner Meinung nach einfach verschoben, und „[w]o früher […] die Sekretärin ein Papierformular hatte, gibt es jetzt […] diese Onlineportale“ (Z. 47ff.). Seine Aufgabe bestünde in der Regel in der Kontrolle der Eingaben durch die Lehrerinnen und Lehrer, „damit es auf eine nächsthöhere Verwaltungsebene gehen kann“ (Z. 51f.).

- die größten Belastungen

Die größten Belastungen verortet der Schulleiter im emotionalen Bereich (vgl. Z. 133ff.), wenn er „in einer Zwickmühle [drinsteckt]“ (Z. 134) oder Lehrerinnen und Lehrern „etwas aufbürden muss, von dem [er weiß], dass [er] sie damit vielleicht [überfordert]“ (Z. 135f.). Des Weiteren zählen für ihn Situationen dazu, bei denen er Kindern nicht gerecht werden kann (vgl. Z. 137f.). In dem Zusammenhang geht er vertiefend auf eine zuvor bereits erwähnte Situation ein, bei der es um den Abzug einer Lehrkraft aus einer Vorbereitungsklasse geht, um dem Ressourcenmangel entgegenzuwirken (vgl. Z. 138ff.). Solche Situationen würden für ihn moralische Fragestellungen beinhalten, die ihn aufgrund der Unausweichlichkeit belasten würden (vgl. Z. 140ff.). Dies deutete der Schulleiter bereits zuvor bei der Frage nach den Belastungskaskaden bzw. Dominoeffekten an (vgl. Z. 83ff.). Auf Nachfrage hin bringt er dies mit der Machtlosigkeit als Schulleiter in Verbindung, insbesondere in Bezug auf die allgemeine Erwartungshaltung gegenüber Schulleiterinnen und Schulleitern. Konkret setzt er dies in Bezug zu den Ankündigungen

des Staatlichen Schulamts, man solle als Schulleiterin bzw. Schulleiter laufende Veränderungsprozesse ‚positiv begleiten'.

> „Richtig, ja. Genau, das ist es. Machtlos. Als Schulleiter ist man ja so Hans Dampf in allen Gassen. Ein guter Schulleiter, der macht hier, der macht da. Der setzt viel um, der weiß immer eine Antwort. Der ist, so zumindest hat es uns das Staatliche Schulamt so gesagt, wir sollen halt auch diese ganzen Veränderungsprozesse jetzt positiv begleiten und unseren Kolleginnen Mut machen. Und so weiter (etwas lachend) und so weiter. […] Das ist einfach schwierig, dieses Bild aufrecht zu erhalten" (SL_14GWRSStr, Z. 150-157).

Im weiteren Verlauf stellt er diese Situation als mehr oder weniger unveränderbar dar bzw. nimmt sie so wahr. Zu einer weiteren Belastung zählt für ihn, dass manchmal auch das Familienleben durch späte Termine tangiert wird.

> „Ja, für mich ist es eine Belastung, wenn ich, (---), wenn ich Dinge nicht verändern kann, die aber veränderungsbedürftig sind. (--) Das habe ich vorhin ja schon geschildert. Diese Ohnmacht, die Machtlosigkeit, dieses Gefühl, den Umständen ausgeliefert zu sein, das ist für mich eine große Belastung. Es ist für mich natürlich auch eine Belastung, wenn ich jetzt meine Kinder abends nicht seh´ oder so, weil ich zu spät nach Hause komm´ und die schon im Bett sind. Das finde ich eigentlich auch nicht schön. Also das (---) ist aber jetzt, (,) ja, ist halt manchmal so (leiser)" (SL_14GWRSStr, Z. 479-486).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Zusammenhänge zwischen Belastungen mit entsprechenden Folgebelastungen sieht der Schulleiter im Zuge der Ressourcenverknappung gegeben (vgl. zum Folgenden Z. 67ff.). So konnte in der Vergangenheit im Falle einer Mutterschutzvertretung zwar ein schneller Ersatz realisiert werden. In einer aktuellen Situation allerdings konnte aufgrund fehlender Lehrerinnen und Lehrer vom Staatlichen Schulamt keine Person zur Verfügung gestellt werden (vgl. Z. 68ff.). Hier sieht er auch potenziellen Rechtfertigungsdruck gegenüber den Eltern, was ihn nach seiner Aussage wiederum emotional belastet. Um diesem Druck zu entgehen, hat er eine Lehrkraft aus einer Klasse von Kindern abgezogen, von denen er wusste, dass von ihnen keine Beschwerden zu erwarten seien (vgl. Z. 83ff.). Für ihn stellt dies jedoch ein „moralisches Dilemma" (Z. 96) dar, bei dem quasi unausweichlich anstelle des emotionalen Stresses ein moralischer Stress tritt (vgl. Z. 101), die zu einer Situation führt, bei dem gewisse Selbstzweifel über das eigene Handeln aufkommen. Dabei sieht er als Schulleiter sich durch die Gesamtsituation generell dazu gezwungen, von zwei möglichen Lösungen diejenige zu realisieren, die ihm als weniger schlechte Variante gilt.

> „Aber das ist ein moralisches Dilemma, verstehen Sie? Jetzt habe ich nicht den emotionalen Stress, jetzt habe ich moralisch Stress. Weil ich finde es eigentlich nicht in Ordnung, was ich gemacht habe. […] Es ist halt so, dass wir […] als Schulleitung in den letzten Jahren immer vermehrt dazu gezwungen sind, von zwei schlechten Lösungen die zweitschlechteste umzusetzen“ (SL_14GWRSStr, Z. 96-110).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Der Schulleiter berichtet, er versuche, sich in der Freizeit abzulenken (vgl. Z. 176ff.), wozu auch das Familienleben mit seinen kleinen Kindern gehöre (vgl. Z. 177ff.), und „da ist dann Schule oder so erstmal völlig im Hintergrund“ (Z. 180f.). Auch versucht er, von schönen Dingen, die ihm gefallen bzw. Freude bereiten, zu zehren (vgl. Z. 181ff.), und sich derer zu entsinnen, etwa in ruhigen Momenten am PC (vgl. Z. 184ff.). Dies fasst der Schulleiter wie folgt zusammen: „Und an solchen Dingen versuche ich mich aufrecht zu erhalten“ (Z. 190f.). Auch nimmt er sich eine bewusste Auszeit, etwa vor einer Sitzung des Elternbeirats nach einem langen Arbeitstag, bei der er als Schulleiter im Mittelpunkt des Interesses steht und themenspezifisch auf die unterschiedlichen Nachfragen der Eltern hin Rede und Antwort zu leisten hat.

> „Ja, also heute zum Beispiel, ist ein relativ langer Tag, heute Abend ist noch Elternbeiratssitzung. Aber ich [habe mir jetzt] heute Nachmittag eine halbe Stunde Zeit genommen, zu Hause einen Kaffee zu trinken. […] Ja, ganz bewusst. […] Weil ich heute Abend, im Elternbeirat muss ich ja, also das ist ja so eigentlich wie heißer Stuhl oder so was. (,) […] Elternbeiräte sitzen da und wollen halt vom Schulleiter irgendwie hören, was ist da, was ist da, was ist da“ (SL_14GWRSStr, Z. 242-255).

Die Umsetzung von Managementstrategien gehört für den Schulleiter aufgrund der Arbeit und der Anforderungen quasi zwangsläufig dazu („[…], also das muss man einfach, denke ich, auch machen. Man kann es nicht bewältigen, indem man zum Beispiel alles wirklich wie vor zwanzig Jahren selbst macht oder so was.“, Z. 192ff.). Hierzu zählt er die Weitergabe von Verantwortung an Lehrkräfte, um seine eigene Belastung zu reduzieren. Er will es jedoch nicht nur als „Abschichten“ der Aufgaben verstanden wissen (vgl. Z. 194ff.), sondern auch als Vertrauensbeweis gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern. Den Benefit für das von ihm geschenkte Vertrauen sieht er in der guten Arbeit der Lehrkräfte gegeben („Und in der Regel wird mir dieses Vertrauen, was ich da den Kollegen entgegenbringe, auch wirklich durch gute Arbeit dann vergolten.“, Z. 198ff.). Auch habe er versucht, Qualitätsmanagement an der Schule etablieren. Dies beinhaltete einen

Ausbau des im Zuge der Fremdevaluation entwickelten elektronischen Qualitätsmanagementhandbuchs (vgl. Z. 279ff.). Der Schulleiter formuliert hier die Zielvorstellung, dieses Handbuch zu einem „echte[n] Managementinstrument“ (Z. 284f.) auszubauen, welches ihn entlastet, indem beispielsweise bei Personalausfällen auf hier dokumentierte Prozessprotokolle bzw. Aufgabenbeschreibungen direkt verwiesen werden kann (vgl.
Z. 285ff.). Er spricht sodann im weiteren Verlauf einen großangelegten Schulentwicklungsprozesses an, der mittels einer hohen finanziellen Förderung extern begleitet werden könne. Der Prozess beinhalte außerdem im Rahmen eines Schulleitungscoachings eine Art Fortbildung der beteiligten Schulleitungen zum Thema Change Management (vgl. Z. 294ff.). Schließlich gibt der Schulleiter noch zu Bedenken, sicherlich noch anderes im Managementbereich zu realisieren. Es sei jedoch kein Fachmann für die Thematik und könne entsprechend auch keine Fachtermini verwenden.

> „Wenn ich jetzt/(---), ja, also momentan so spontan fällt mir jetzt nichts mehr ein, aber mit Sicherheit mache ich noch irgendwas anderes. Aber ich bin jetzt auch kein Fachmann für diese Dinge. Ich kann die gar nicht alle so benennen, wissen Sie? [M]ir fehlt die grundlegende Basis. Als Schulleiter ist man ja eigentlich Lehrer, der halt in seine Aufgaben so hineinwächst. Jemand, der jetzt ein BWL-Studium oder so was gemacht hat, der könnte die ganzen Sachen beim Namen nennen, ich kann das gar nicht“ (SL_14GWRSStr, Z. 308-314.

- Grenzen der Strategien

Grenzen der Umsetzung seiner Strategien sieht der Schulleiter an Tagen gegeben, „wo [er] permanent unter Volldampf […] [steht]“ (Z. 217f.). Dies sei bei mindestens einem Tag in der Woche der Fall (vgl. Z. 217f.), „wenn ein Ereignis das nächste […] jagt [und]noch ein paar unvorhergesehene dazu[kommen]“ (Z. 218f.). Am Ende solcher Tage ohne echte Pause sieht er aufgrund von Krisenmanagement oder vielen Ereignissen nichts von dem realisiert, was er sich ursprünglich vorgenommen hat (vgl. 220ff.). Er merkt an: „Man agiert/arbeitet hier mit Menschen, und da passieren einfach viele unvorhergesehene Dinge“ (Z. 223f.). Dies konkretisiert er anhand eines weiteren Beispiels:

> „Also, klar, meine Termine kann ich schon planen, […] ich lege mir jetzt keine zwei Termine zur gleichen Zeit. Aber, was ich nicht planen kann ist, wenn in der Pause ein Unfall passiert, danach noch ein Schüler mit einer Lehrerin aneinandergerät und ich dann nachmittags vom Arbeitsverbot meiner Kollegin in der Grundschule oder so was informiert werde. Also solche Dinge, verstehen Sie“ (SL_14GWRSStr, Z. 233-238)?

Befragt zu den Grenzen der Managementstrategien gibt der Schulleiter zu bedenken, „dass man erstmal investieren [müsse]“ (Z. 324f.). Für die Einführung des Qualitätsmanagementsystems beispielsweise sei eine mehrtätige Fortbildung mit zwischenzeitlich zu bearbeitenden Aufgaben vonnöten gewesen. Auch der Antrag für den Change-Prozess sei sehr aufwändig gewesen (vgl. Z. 325ff.). Seiner Meinung nach ist bei solchen Vorhaben vor dem Eintritt von Verbesserungen zunächst ein Mehr an Arbeit zu leisten (vgl. Z. 334ff.).

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Als ein wichtiges Moment benennt der Schulleiter seinen Versuch, das Positive wahrzunehmen (vgl. Z. 385f.). Das gelinge ihm zwar nicht immer, manchmal aber eben doch. Es betreffe gerade Tiefphasen, bei denen er sich auf das positive Erreichte besinne (vgl. Z. 387ff.). Aus seiner Sicht gehöre womöglich ein Stück weit Ich-Bezogenheit bzw. Narzissmus dazu (vgl. Z. 392f.), um letztlich nicht deprimiert zu werden (vgl. Z. 395ff.).

> „[…] aber man muss manchmal einfach auch […] sagen können: ‚So, das hat jetzt gut geklappt‘. Und das hat deswegen gut geklappt, weil ich es gemacht hab´, und um einfach diesen ganzen Mist, der/also, (,) man kann auch wirklich hier jeden Tag deprimiert rausgehen“ (SL_14GWRSStr, Z. 393-397).

- *weitere Bemerkungen*

Befragt nach der These zur Person-Funktion-Kontext-Passung, beschreibt der Schulleiter sein Vorgehen als eine Art erlerntes Grundmuster, das er sich im Laufe seiner Leitungserfahrung angeeignet habe. Zu diesem Vorgehen gehöre, „Gelegenheiten zu erkennen und zu ergreifen, wenn´s passt“ (Z. 369f.). Als Schulleiter könne man schnell an Grenzen stoßen oder Hindernisse aufbauen, „indem man sein Kollegium [überrolle] […]“ (Z. 372). Man müsse „einfach ein Gespür dafür entwickelt, wann mal auch was aus dem Kollegium kommt“ (Z. 373f.), was es dann noch zu fördern gilt (vgl. Z. 374f.). Aufgrund der Vielzahl an Dingen, die wichtig wären umzusetzen, gehört für den Schulleiter auch Mut und das Eingeständnis dazu, dass „es nicht immer und zu jeder Zeit [passt]“ (Z. 377). So „[müsse man] dann halt einfach Dinge auch mal hinten anstellen können, und dafür […] andere […] dann mehr forcieren“ (Z. 377ff.), letztlich also Priorisierungen vorzunehmen.

Ein guter Schulleiter sollte seiner Meinung nach „natürlich belastbar sein“ (Z. 495) und „Ruhe bewahren können, wenn das Schiff grad in stürmischer See ist“ (Z. 496f.). Strategisches Denken gehört für ihn genauso dazu wie Verhandlungsgeschick (vgl. Z. 498f.). Als womöglich wichtigsten Punkt führt er abschließend die „Hinwendung zum Menschen“ (Z. 502) bzw. „ein positives Menschenbild“ (Z. 502f.) auf.

Der Schulleiter wünscht sich für das Schulsystem einen Schulfrieden (vgl. Z. 509ff.) und weniger politisches Kalkül in der Bildungspolitik („Dass wir verlässliche Rahmenbedingungen bekommen, auf die man auch setzen kann, nicht so ein Schielen auf den nächsten Wahltermin, wie wir´s aktuell haben.“, Z. 510ff.). Für seine Schule wünscht er sich nicht zuletzt aus Sicht seines Kollegiums eine verlässliche Perspektive und Planungssicherheit (vgl. Z. 523ff.).

Resümee

Der Schulleiter moniert die spürbare Ressourcenverknappung, die die Schulleitungsarbeit deutlich erschwert. Vieles berichtet er unter seinem kurzen Erfahrungshintergrund als Schulleiter, vieles ist laut seiner Sicht einfach so, wie es ist, etwa die Arbeit in Verwaltungsdingen. Der Erwartungsdruck an ihn als Schulleiter insgesamt belastet ihn jedoch. Der Schulleiter spricht sich zwar selbst ein positives Menschenbild und ein positives Denken zu. Angesichts der beschriebenen Situation hat dies den Anschein, auch dazu zu dienen, sich selbst Mut zu machen bzw. die eigene Motivation zu erhalten. Außerdem erwähnt er moralische Dilemmata, die ihn bei seinen Entscheidungen emotional belasten, etwa im unterschiedlichen Umgang mit Elternklientel. Inwieweit seine Schule als Schulart bzw. die Zusammensetzung der Schülerschaft hier entscheidend wirken, wird jedoch abschließend nicht deutlich. Insgesamt scheint der Schulleiter doch etwas mit seinem Schulleitungsamt und seinen Tätigkeiten, insbesondere jedoch mit den aus seiner Sicht sehr ungünstigen Rahmenbedingungen, etwas zu hadern. Auch könnte das zumindest wenig konkrete Managementwissen, welches sich der Schulleiter selbst zuschreibt (vgl. Z. 310ff.), sowie Herausforderungen für ihn als Schulleiter bei Veränderungsprozessen als gewisse Grenze bei der Umsetzung von Managementstrategien interpretiert werden, vor allem dann, wenn er sein Kollegium dabei mitnehmen möchte. Allerdings wendet er wiederum zahlreiche Managementstrategien wie Delegation

gewusst und erfolgreich an und kümmert sich zudem um Personal- und Qualitätsentwicklung an der Schule. Er ist der Überzeugung, bei bzw. für Veränderungen erst einmal ein Mehr an Arbeit investieren zu müssen. Auch dieser Fall wirkt in vielerlei Hinsicht zwar ambivalent, aber in der Gesamtsicht scheint der Schulleiter seine Belastungen jedoch – wenngleich in einzelnen Punkten mehr „schlecht als recht“ – gut bewältigen zu können.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 66: Fundstellen (fact sheet) Interview_14GWRSStr

Interview_14GWRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-eher positiv (vgl. Z. 279ff.), konstruktiv-kritisch (vgl. Z. 509ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-in der Regel mehr als die vorgeschriebene Wochenarbeitszeit (vgl. Z. 434ff.), keine konkreten Angaben
• Unterrichtsverpflichtung?	-vier Unterrichtsstunden in der Woche (vgl. Z. 463ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-zunehmende Ressourcenverknappung, z. B. Reduzierung der Altersermäßigung (vgl. Z. 21ff.) -zunehmende Abwicklung in Onlineverfahren (vgl. Z. 27ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-emotionale Belastungen (vgl. Z. 133ff.) -moralische Fragestellungen, die belasten (vgl. Z. 140ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-Folgebelastungen und -probleme infolge der Ressourcenverknappung bzw. Lehrermangel bei fehlendem Mutterschutzersatz (vgl. Z. 67ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -positives Menschenbild (vgl. Z. 499ff.) *8 Punkte:* -sich selbst belohnen (vgl. 181ff.; Z. 242ff.; Z. 385ff.) -optimistisches Denken -positives Selbstbild *Des Weiteren Interview:* -Ablenkung in der Freizeit, z. B. Familie (vgl. Z. 176ff.) -von schönen Dingen zehren (vgl. 181ff.) -bewusste Auszeit nehmen (vgl. Z. 242ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-volle Tage (vgl. Z. 217ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:*

	-echte Delegation (vgl. Z. 193ff.; Z. 293f.) *9 Punkte:* -Personalentwicklung *8 Punkte:* -Qualitätsmanagementsystem (vgl. Z. 279ff.) *Des Weiteren Interview:* -Vertrauen schenken im Zusammenhang mit Delegation führt zu guten Arbeitsergebnissen (vgl. Z. 198ff.) -extern begleiteter Schulentwicklungsprozess einschließlich Schulleitungscoaching mit Input in Change Management (vgl. Z. 294ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-man muss erst investieren (vgl. Z. 324f.) -vor Eintritt von Verbesserungen zunächst Mehrarbeit erforderlich (vgl. Z. 334ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-Gelegenheiten erkennen und ergreifen (Z. 369f.) -Dinge auch mal hinten anstellen, andere dafür forcieren (vgl. Z. 376ff.)
• Führungsverständnis?	-positives Menschenbild (vgl. Z. 499ff.) bei gleichzeitiger Aufgabenorientierung (vgl. Z. 279ff.) und Umsetzung von Delegation (vgl. Z. 193ff.; Z. 293f.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-versuchen, das Positive wahrzunehmen (vgl. Z. 385ff.) -gewisse Oberflächlichkeit und Ich-Bezogenheit bzw. Narzissmus werden benötigt (vgl. Z. 292ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Belastbarkeit (vgl. Z. 495) -Ruhe bewahren können (vgl. Z. 496ff.) -strategisches Denken (vgl. Z. 498ff.) -großes Verhandlungsgeschick (vgl. Z. 499) -Hinwendung zu den Menschen bzw. positives Menschenbild (vgl. Z. 499ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-Schulfrieden (vgl. Z. 509ff.) -verlässliche Perspektive für die eigene Schule (vgl. Z. 512ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.15 Interview 15SLGymStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der Schulleiter leitet seit vielen Jahren ein großes Gymnasium und befindet sich kurz vor seiner Pensionierung. Seine Wochenarbeitszeit gibt er mit etwa 45 Stunden an (vgl. Z. 290f.). Begonnen habe er „mit weit über fünfzig“ (Z. 290) Stunden. Dies liegt seiner Auffassung nach „aber nicht an den Aufgaben, dass die sich reduziert hätten, sondern, in der Tat, an den persönlichen Strategien, die man im Laufe entwickelt hat, um zu überleben“ (Z. 296ff.). Er unterrichtet noch das Minimum von vier Unterrichtsstunden in der

Woche (vgl. Z. 317ff.). Während der Unterricht für ihn als jungen Schulleiter eher Erholung darstellte, hat sich dies umgedreht (vgl. Z. 323f.). Die „Bürotätigkeit [ist jetzt] eher die Erholung vom Unterricht“ (Z. 325).

Tabelle 67: Merkmale von Schule und Schulleiter 15

Interviewbezeichnung: 15SLGymStr	
▪ Alter:	61 und mehr Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	31 und mehr Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	21-30 Jahre
▪ Schulart:	Gymnasium
▪ Größe des Kollegiums:	71-80
▪ Schülerschaft:	700-799

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Aus Sicht des Schulleiters haben sich durch die Veränderungen in der Schullandschaft sowie der Schülerschaft und Lehrerstrukturen deutlich zunehmende Aufgaben aufgebaut (vgl. Z. 17ff.). Hierzu zählt er Aufgaben im Rahmen der Einführung von G8 und dem Ganztagsbereich bzw. der Ganztagsschule einschließlich der Umsetzung eines Neubaus vor Ort (vgl. Z. 19ff.). Damit geht ein entsprechend erhöhter Zeitbedarf gegenüber früher einher (vgl. Z. 25f.). Die große Heterogenität der Schülerschaft „[bedeute] auch für einen Schulleiter eine erheblich größere Belastung als früher“ (Z. 27f.). Die veränderten Lehrerstrukturen mit einer hohen Zahl von Lehrerinnen in Teilzeit führten seiner Aussage nach zu einer deutlichen Erhöhung von obligatorischen Tätigkeiten in quantitativer Hinsicht, beispielsweise im Hinblick auf die Durchführung von Unterrichtsbesuchen oder das Verfassen von Beurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Z. 28ff.). Veränderungen sieht er auch im Umgang mit dem Schulträger, der seiner Meinung nach zwar nicht schlechter, jedoch umfangreicher geworden sei (vgl. Z. 34ff.). Und er meint abschließend zu seiner Aufzählung: „Also eine ganz, ganz große Liste, die wir jetzt beliebig noch fortsetzen könnten“ (Z. 38f.).

- die größten Belastungen

Zu den subjektiv größten Belastungen zählen für den Schulleiter psychische bzw. emotionale Belastungen (vgl. 69ff.) „mit all diesen Problemfällen“ (Z. 70). Dies konkretisiert er anhand einiger Beispiele:

> „Wenn du [mit einem] suizidgefährdete[n] Schüler […] ein Gespräch führst. Wenn du mit dessen Eltern sprichst. Wenn du auch mit Kollegen, die mit ihrem Beruf Probleme/ich geh` gar nicht von den privaten Dingen/auf die privaten Dinge, wie Trennungen oder dergleichen oder gesundheitliche Probleme, ein. Die Belastungen im Schulalltag für den einzelnen Kollegen. […] Das ist in manchen Fällen eine Belastung, die die Kollegen schier zerbrechen. Und da kommen sie halt zum Schulleiter und wollen von dem, ja, Handreichungen, wie sie damit umgehen können. Meistens, Gott sei Dank klappt es, aber in manchen Fällen ist das zum Teil richtig tragisch“ (SL_15SLGymStr, Z. 70-82).

Der Schulleiter gibt demnach an, in der Regel entsprechend unterstützen zu können (vgl. Z. 81f.), allerdings seien jedoch auch Fälle darunter, bei denen diese Unterstützung nicht gegeben werden kann oder nicht erfolgreich ist (vgl. Z. 82). Im Gegensatz zu den formalen Dingen, die man als Schulleiter durch die Entwicklung von Routinen im Laufe der Jahre bewerkstelligt und die für ihn auch kaum belastend sind (vgl. 98ff.), setzen ihm die emotionalen Belastungen zu, indem sie „einen […] in den Feierabend hinein[begleiten] […] [und] einen auch in den Ferien noch nicht ganz loslassen“ (Z. 102f.). In der Folge würden die Erholungsphasen minimiert, und das weite sich „zu einem Problem aus“ (Z. 104f.). Auf Nachfrage gibt der Schulleiter an, seinen Feierabend auch aufgrund der Möglichkeit bewahrt zu haben, A14-Stellen ausschreiben zu dürfen und so ein Team zusammenstellen zu können, das ihn bei seinen Schulleitungsaufgaben unterstützt (vgl. Z. 113ff.). Dazu beigetragen habe auch die Zunahme der Zahl an Ermäßigungsstunden für ihn als Schulleiter (vgl. Z. 116ff.). Das Problem sind nach seiner Aussage die enorm verkürzten Ferien durch verschiedene Belastungen und Ansprüche von außerhalb, wodurch man als Schulleiter in den Sommermonaten etwa drei Wochen Ferien hat (vgl. Z. 120ff.), und das sei „nicht allzu viel“ (Z. 127).

> „Durch Belastungen durch den Schulträger, der einfach davon ausgeht, […] [der] Schulleiter ist ja auch in den Ferien zu erreichen. Auch die Elternschaft ist da gnadenlos. Und in der Tat, auch das Regierungspräsidium, was die Sommerferien betrifft, bei der Lehrerzuweisung, ja, da werden die Ferien halt sowohl von vornherein wie von hinten her deutlich angeknapst, […]“ (SL_15SLGymStr, Z. 121-126).

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

Der Schulleiter sieht eine deutliche Zunahme von Problemfällen „auf der menschlichen Seite“ (Z. 50), konstatiert jedoch auch mehr Unterstützung in Person eines Schulsozialarbeiters und einer Beratungslehrerin (vgl. Z. 51f.). Im Zusammenhang mit den an ihn gestellten Fragen und Anforderungen resultierten zeitbelastende Probleme, die es jedoch aus seiner Sicht zu bewältigen gilt (vgl. Z. 56ff.). In Verbindung mit dem damit einhergehenden Verwaltungsaufwand sieht er ebenfalls eine deutliche Belastungszunahme gegeben (vgl. Z. 60ff.).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Der Schulleiter nennt in einer „beliebige[n] Reihenfolge“ (Z. 137) den Besuch im Fitnessstudie dreimal wöchentlich statt Mittagessen in der Mittagspause (vgl. Z. 137f.), „[…] der bisher effektivste Stressabbau“ (Z. 139). Er führt weiter aus:

> „Ich komme danach frisch geduscht und (lacht) körperlich einfach ein bisschen beansprucht und geistig abgelenkt wieder zurück ins Büro und glaube da sogar Kräfte gesammelt zu haben, dass der Rest des Tages gutgeht“ (SL_15SLGymStr, Z. 139-142).

Des Weiteren hat sich der Schulleiter Entspannungsübungen angewöhnt (vgl. Z. 142f.), und an der Schule gibt es ein Angebot von „Konzentrationsübungen einerseits und Stressabbauübungen andererseits“ (Z. 144), an denen neben ihm als Schulleiter zum Teil auch Lehrerinnen und Lehrer teilnehmen (vgl. Z. 144ff.). Das Allerwichtigste stellt für ihn die Strategie dar, ein gutes Team zusammenzustellen, welches sowohl personell als auch inhaltlich funktioniert (vgl. Z. 161ff.). Dies hat er nach seiner Aussage nun zusammengestellt mit Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleiter, „die wunderbar funktionieren“ (Z. 165). Auch müsse man Prioritäten setzen („Also man kann nicht alle Pferde, die es gibt, gleichermaßen gut reiten.“, Z. 204f.), was für ihn bedeute, „dass man manche Dinge auch vielleicht mal […] zweitrangig [..] laufen lässt“ (Z. 205f.). Anhand eines Beispiels (vgl. zum Folgenden 206ff.) konkretisiert er dieses Vorgehen. So habe er im Zuge der Fremdevaluation zwar am Leitbild gearbeitet („[…] weil das was ist, was man konkret machen kann, was man auch an Schüler zum Teil delegieren kann“, Z. 210ff.). Im Hinblick auf den zweiten Punkt, der Feedback-Kultur, hat er die Priorität hingegen etwas reduziert (vgl. Z. 212ff.). Generell spiegelt dies ein Management mit einem entsprechenden

gezielten Kräftehaushalt wider, das momentan aus seiner Sicht funktioniert (vgl. Z. 218f.).

> „[…] das ist bisschen schwieriger, weil da muss man/da geht man auch ins Persönliche rein. Und das gehen wir jetzt auch viel, viel behutsamer an, weil`s vermutlich belastend sein wird. Nicht nur für den Schulleiter, sondern für das ganze Kollegium, […]. So kann man das generell sehen, dass man zwar alle Bereiche abdeckt und Einiges leistet, aber halt manchmal seine Kräfte etwas gezielter einteilt, als das früher der Fall war“ (SL_15SLGymStr, Z. 212-218).

- *Grenzen der Strategien*

Befragt nach den Grenzen seiner Strategien gibt der Schulleiter zu bedenken, dass man davon abhängig sei, dass diese Personen tatsächlich vorhanden sind und auch miteinander harmonieren (vgl. Z. 179ff.). Aus seiner Sicht stellt es trotz der großen Zahl an Lehrerinnen und Lehrern keine Selbstverständlichkeit dar, „dass man aus denen heraus sich ein Team zusammenstellen kann, das tatsächlich in der Weise harmoniert und nicht irgendwo da bereits schon wieder durch kleine Neideleien, durch persönliche Konflikte ein Störfeuer reinkommt“ (Z. 181ff.). Bei ihm sei es im Moment jedoch „fast ideal“ (Z. 184f.).

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Eine Grundeinstellung bzw. Grundphilosophie im Umgang mit Belastungen weiß der Schulleiter nicht zu benennen („Eigentlich nicht […].“, Z. 361).

- *weitere Bemerkungen*

Die These zur Person-Funktion-Kontext-Passung bedient der Schulleiter verhältnismäßig ausführlich. Ihm zufolge sei „ein wesentlicher Punkt, dass der Schulleiter sich den Gegebenheiten anpasst“ (Z. 259f.). An seiner zweiten Wirkungsstätte als Schulleiter hat er sich selbst mit seinen Strategien völlig umstellen müssen. Dies lag an der im Vergleich zu seiner alten Schule ganz anderen Struktur, worauf er als Schulleiter entsprechend reagieren musste (vgl. Z. 260ff.). Passe man sich als Schulleiter nicht ständig an, riskiere man hingegen die Position, in der es gelinge, die Schwierigkeiten zu bewältigen (vgl. Z. 267ff.). Er ist auch der Meinung, dass dies etwas sei, das einem gegeben sein müsse

und mithilfe von Handreichungen oder Fortbildungsmaßnahmen nicht angeeignet werden könne (vgl. Z. 272ff.).

> „Und Gegebenheiten, da meine ich tatsächlich die Personen, das ist schon meine zweite Schule, [an der] ich Schulleiter bin. […] Und […] ich musste mich hier wirklich total in diesen Strategien umstellen, weil A eine ganz andere Struktur vorhanden war, als es an meiner alten Schule war. […] [U]nd zwar die Personen, die bestimmte Positionen besetzt haben, waren ganz anders im Charakter und in den Stärken und Schwächen. Das heißt, wenn du nicht als Schulleiter dich permanent den Gegebenheiten anpasst, auch den Anforderungen, dann verlierst du wieder […], sage [ich] mal, diese Position, in der man gern die vielen Schwierigkeiten und Tätigkeiten, die man hat, die man die/wie man die bewältigen kann. Und das ist, glaube ich, die große Kunst und ich fürchte, dass man da gar nicht groß mit Handreichungen oder mit irgendeine[r] Fortbildungsmaßnahme […]. Das muss einem in irgendeiner Weise gegeben sein, dass er erkennt: ‚Oh, da ist einer jetzt, der ist AL. Der hat den Typ hinter sich, den musst du ganz anders anpacken als den anderen AL, der mehr der väterliche oder mütterliche Typ ist.' Also hier ist es die große Kunst, sich als Schulleiter drauf einzustellen. Und dann kriegt man es aber immer hin. Aber in der Tat, in den [...] Jahren habe ich fast alle Facetten, dieses Spektrum bietet, durchlaufen müssen. Und das war einer meiner ersten Erkenntnisse auch als ganz junger Schulleiter, dass man, sagen wir mal, die einzelnen Personen, die man im Hause hat, […] in ihren Stärken erkennt, aber ihre Schwächen auch weiß und die möglicherweise nicht unbedingt, ja wie soll ich sagen, provoziert. Also die Schwächen kennen, die auf die Seite schieben, die Stärken nutzen (,) und dann klappt es wieder" (SL_15SLGymStr, Z. 260-283).

Die Kunst sei, so könnten die Ausführungen schließlich inhaltlich kurz zusammengefasst werden, die Stärken der Personen zu nutzen und deren bekannten Schwächen nicht zu betonen, was er bereits als junger Schulleiter erkannt habe (vgl. Z. 271ff.).

Befragt nach den fünf Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters, nennt er als erstes die Menschenführung (vgl. Z. 332), und „[d]ass er mit seinen drei Bereichen […] gut zurechtkommt" (Z. 333f.). Diese drei Bereiche sind für ihn die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Z. 333). Als zweites gehören für ihn Kompetenzen bzw. Souveränität (vgl. Z. 334ff.) dazu, was etwa den Umgang mit dem Schulgesetz oder der Konferenzordnung anbelangt („Wenn er da permanent nachschlagen oder googeln muss, wie es heutzutage heißt, dann kostet ihn das viel zu viel Zeit.", Z. 337f.). Natürliche Autorität gehört für ihn ebenfalls dazu (vgl. Z. 339f.), genauso wie Toleranz beim Umgang mit Heterogenität (vgl. Z. 340ff.). Schließlich zählt er „ein Stück weit Mensch bleiben" (Z. 342f.) auf. Auch ein Schulleiter habe Schwächen, und das Thema sei „nicht ganz unwichtig" (Z. 344f.). Diese Schwächen müsse man platzieren können, wodurch wiederum – entsprechend genutzt oder

eingesetzt bzw. innerhalb des Kollegiums platziert – fast wieder ein Vorteil für einen selbst entstehen könne (vgl. Z. 343ff.).

Seine abschließenden Ausführungen zu Punkten, die er im Rahmen der Belastungsthematik selbst noch ansprechen möchte, sind auch verhältnismäßig lang (vgl. Z. 369ff.). Hier fließen auch die Eindrücke aus einer Verbandstätigkeit ein, wodurch der Schulleiter ganz offensichtlich über Detailinformationen anderer Schulleitungspersonen verfügt. Hier spricht er auch auf Basis seiner langjährigen Erfahrungen an, dass es sehr vom Schulleiterkollegen als Person abhängig sei, welcher Teil der Tätigkeit einen als Schulleiterin oder Schulleiter belaste und „schier kaputt mach[e]“ (Z. 373). Dies führt er zusammen mit Motiven oder Beweggründen, dieses Amt zu ergreifen, beispielhaft und etwas überspitzt aus:

> „Und das ist total unterschiedlich. Also, wie gesagt, der eine, der erträgt es nicht, Kritik vonseiten der Eltern zu bekommen. Und das ist manchmal ein Punkt, der das dann Ganze noch provoziert. Also, wenn dann die Eltern merken, der ist nicht kritikfähig, sondern wehrt sich schon bei der kleinsten Kleinigkeit, dann spricht sich das (etwas lachend) rum und hat zur Folge, dass der noch mehr Kritik hört. Und diesen Teufelskreis, den durchbricht der fast gar nicht. Und den hab´ ich oft erlebt. Also, gerade im Umgang mit Eltern, das ist beim einen Fall. Der andere, der hat´s nicht mit den Schülern. Der kriegt es nicht hin, der ist sogar Schulleiter geworden, weil er als Lehrer versagt hat. Also Lehrer versagen mein´ ich jetzt, der ist seinen Schülern nicht zurechtgekommen. Dann muss er sich ja in irgendeine Ecke retten, wo er weniger Unterricht hat, wo er das minimiert. Und das sieht er plötzlich als Schulleiter. Und da verstärkt sich aber dann die Geschichte, die Aversion, die dann die Schüler ihm gegenüber haben, nicht mehr als Lehrer, sondern als Schulleiter. Das heißt, er hat also hier nichts gewonnen, sondern im Gegenteil noch verloren. Also, diese Dinge hab´ ich so erfahren, die machen den Kollegen/oder umgekehrt. Es gibt dann Kollegen, die Profilneurotiker. Gibt´s ja. Die werden Schulleiter, weil sie sich gern hier auf dem Chefsessel fühlen, und weil sie so das Gefühl haben, jetzt bin ich der Chef, jetzt bin ich der King, und dann aber gar nicht merken, dass das ja eigentlich (lacht etwas) eine Funktion hat, und dann plötzlich hier eine Erfahrung haben, die dafür/also ich weiß in einem Fall, der ist dann nach einem Jahr freiwillig wieder zurückgetreten und hat sich dann woanders hin versetzen lassen, ganz weit weg.“ (SL_15SLGymStr, Z. 373-395).

Nach seiner Aussage hat er den Beruf ergriffen, weil ihm die Tätigkeit Spaß macht (vgl. Z. 413f.). Damit äußert er sich ähnlich wie der Schulleiter im elften Interview. Er sieht die Entscheidung für das Schulleitungsamt zudem als natürliche oder logische Entwicklung im Zuge seines beruflichen Werdegangs beziehungsweise seiner Laufbahn begründet („Das ist einfach natürlich, und ich hab‘ das nie bereut.“, Z. 415).

Resümee

Das Fallportrait zeichnet das Bild eines erfahrenen, langjährigen Schulleiters eines Gymnasiums. Der Schulleiter befindet sich kurz vor der Pensionierung. Seine Position sieht er als logische Folge seiner beruflichen Entwicklung. Im Gesamtblick scheint er seine Aufgaben gut bewältigen zu können. Dies liegt einerseits in seiner langjährigen Berufserfahrung begründet. Obwohl er in ganz verschiedenen Bereichen eine Belastungszunahme konstatiert, ist seine Wochenarbeitszeit deutlich geringer als zu Beginn seiner Schulleitertätigkeit. Dies führt er auf seine eigenen Strategien zurück und nicht auf eine Reduzierung der Aufgabenlast. Die Etablierung eines gut funktionierenden Teams mit Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleitern, die so funktionieren, wie er sich dies als Schulleiter vorstellt, einhergehend mit der Delegation von Aufgaben, zählen zu seinen wichtigsten Strategien. Spürbare Belastungen sieht er für sich allerdings mitunter im emotionalen Bereich als gegeben an. Echte Grenzen seiner Strategien beschreibt der Schulleiter nicht. Die derzeitige Situation beschreibt er vielmehr als so ideal, dass er sich sogar dazu entschlossen habe, noch ein Jahr zu verlängern (vgl. Z. 184ff.). Des Weiteren gelingt es ihm, sogar im Rahmen eines Arbeitstages für Entlastung zu sorgen, etwa durch den mehrmaligen Besuch eines Fitnessstudios oder mittels Entspannungsübungen.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 68: Fundstellen (fact sheet) Interview_15SLGymStr

Interview_15SLGymStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-keine negativen Belege (vgl. 17ff.), ansonsten wenig Anhaltspunkte
• Wochenarbeitszeit?	-etwa 45 Stunden (vgl. Z. 290f.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-vier Stunden Unterricht in der Woche (vgl. Z. 317ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Aufbau von Aufgaben durch veränderte Schullandschaft sowie Schülerschaft und Lehrerstrukturen (vgl. Z. 17ff.) führt zu erhöhtem Zeitbedarf (vgl. Z. 25f.) -große Heterogenität der Schülerschaft führt zu größeren Belastungen beim Schulleiter (vgl. Z. 26ff.) -mehr Teilzeitkräfte bringt eine Erhöhung der Aufgaben in quantitativer Hinsicht mit sich (vgl. Z. 28ff.) -Zusammenarbeit mit Schulträger umfangreicher (vgl. Z. 34ff.)
• die persönlich größten/	-psychische bzw. emotionale Belastungen im Zusammenhang mit

höchsten Belastungen?	Problemfällen (vgl. Z. 69ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-Unterricht als anstrengender empfunden im Vergleich zu früher (vgl. Z. 322ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungs-situationen	-Zunahme von Problemfällen auf der menschlichen Seite als zeitbelastende Probleme für den Schulleiter (vgl. Z. 50ff.) -damit einhergehende Verwaltung (vgl. Z. 60ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -3x die Woche „Fitness-Studio“ in der Mittagspause (vgl. Z. 137ff.) *8 Punkte:* -Entspannungsübungen (vgl. Z. 142ff.) *7 Punkte:* -Lesen; Knobeln; Hobbys *6 Punkte:* -Familie *Des Weiteren Interview:* -Hobby Fußballverein und Stadionbesuche (vgl. (Z. 353ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -gutes Schulleitungsteam, auch A14-Stellen (vgl. Z. 161ff.) *8 Punkte:* -Delegation (vgl. Z. 301ff.) *6 Punkte:* -Stärken der Kollegen nutzen, ihre Schwächen meiden (vgl. Z. 265ff.) *Des Weiteren Interview:* -Strategie gutes Team im Alltag das Allerwichtigste (vgl. Z. 168f.) -Prioritäten setzen (vgl. Z. 204ff.) -echte Delegation (vgl. Z. 301ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Vorhandensein von Personen, die auch miteinander harmonieren (vgl. Z. 179ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-sich als Schulleiter an Gegebenheiten anpassen wesentlicher Punkt (vgl. Z. 259f.) -Stärken von Personen nutzen und deren Schwächen nicht provozieren (vgl. Z. 265ff.)
• Führungsverständnis?	-eher klassische Aufgabenverteilung in Teamstrukturen (vgl. z. B. 114ff.), keine konkreten Aussagen des Schulleiters
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-keine vorhanden (vgl. Z. 361)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Menschenführung (vgl. Z. 332ff.) -Kompetenzen bzw. Souveränität, z. B. Gesetze und Verordnungen betreffend (vgl. Z. 334ff.) -natürliche Autorität (vgl. Z. 339f.) -Toleranz gegenüber anderen Meinungen (vgl. Z. 340ff.)

	-Mensch bleiben (vgl. Z. 342ff.)
• Sonstiges?	-vom Schulleiter abhängig, welcher Teil der Tätigkeit belastet (vgl. Z. 371ff.) -Schulleiter hat das Amt im Zuge seiner beruflichen Entwicklung angetreten, weil ihm der Beruf Spaß macht (vgl. Z. 412ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.16 Interview 16SLGymStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin leitet ein großes Gymnasium mit nahezu hundert Lehrkräften. Das Gymnasium ist gemessen an der Größe des Kollegiums die größte Schule im Interviewpool. Neben diesem Gymnasium gibt es noch ein zweites in der Stadt, die eine Stadt mittlerer Größe ist, mit einem großen ländlichen Einzugsgebiet. Die Schulleiterin leitet die Schule erst seit gut zwei Jahren. Zuvor war sie an einem Gymnasium in einer Universitätsstadt tätig, an der sie ebenfalls eine der leitenden Funktionen innehatte. In Bezug auf das Schulleitungsamt kann sie jedoch als „Berufsanfängerin" bezeichnet werden. Die Fragebogenantworten weisen zunächst einige auffällige Einschätzungen auf. So bewertet sie das Item 1 „Das Aufgabenpensum meiner Schulleitertätigkeit an meiner Schule ist insgesamt gut zu meistern" mit „trifft eher nicht zu". Sie wünscht sich eine deutliche Verringerung der Unterrichtsverpflichtung (Item 8) und ist entgegen dem Meinungstrend innerhalb des Interviewpools eine der insgesamt vier Schulleiterinnen und Schulleiter, die „voll und ganz" der Auffassung sind, vom eigenen Unterricht vollständig entbunden werden zu sollen (Item 10). Sie selbst hat dabei lediglich die Mindestverpflichtung von vier Unterrichtsstunden in der Woche, unterrichtet jedoch aus versorgungstechnischen Gründen derzeit fünf Stunden (vgl. Z. 338ff.). Der eigene Unterricht gilt ihr eher als Erholung (vgl. Z. 340ff.), denn „[d]ann stört mich mal niemand sonst, und wollen drei Leute gleichzeitig was von mir" (Z. 342f.). Mit „trifft eher zu" macht sie eine wahrnehmbare Einschränkung bei der Bewertung der Aussage, ob sie gerne Schulleiterin sei (Item 11). Als eine von insgesamt vier Schulleiterinnen und Schulleiten liegt die Einschätzung des Items 27 „Ich fühle mich vom Schulträger in meinen Anliegen verstanden und nach Möglichkeit unterstützt" im deutlich negativen Bereich. Zu ihrem Kollegium sieht sie sich in einem positiven Verhältnis (Item 22), und auch das Item 23 „Das Kollegium ist

für mich eine soziale Ressource und bietet mir soziale Unterstützung“ bewertet sie deutlich positiv. Im Interview bestätigt die Schulleiterin ein gutes Schulklima, insbesondere innerhalb des Kollegiums (vgl. Z. 269).

Tabelle 69: Merkmale von Schule und Schulleiterin 16

Interviewbezeichnung:
16SLGymStr

▪ Alter:	41-50 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	21-30 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	Bis 5 Jahre
▪ Schulart:	Gymnasium
▪ Größe des Kollegiums:	91-100
▪ Schülerschaft:	900-999

Quelle: Eigene Darstellung

Die Schulleiterin gibt an, die Wochenarbeitszeit betrage fast nie unter sechzig Stunden und in zwanzig Prozent der Fälle über achtzig Stunden (vgl. Z. 311f.). Dies kommt einem Zwölf- bis 14-Stunden-Tag gleich (vgl. Z. 292f.). Im weiteren Verlauf des Interviews schränkt sie diese Angaben im Zusammenhang mit einer anderen Fragestellung leicht ein, indem sie sagt: „Natürlich gibt es Spitzen und mal nicht. Aber tendenziell, so im Schnitt, gibt es wenig Wochen, die nur Arbeitsstunden von fünfundvierzig bis, sagen wir mal, fünfundfünfzig Stunden haben“ (Z. 329ff.). Das Item 15 „Die mir zur Verfügung stehende Leitungszeit empfinde ich als angemessen“ bewertet sie mit „trifft überhaupt nicht zu“.

Thematische Gliederung

Tabelle 70: Thematische Gliederung Interview_16SLGymStr

Zeile(n)/ Person	Thema
6-119	**Oberthema 1:** **Belastungen bzw. Belastungssituationen im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit**
14-24 I:	*Unterthemen:* *-Veränderungen/Zunahme von Belastungen?*
26-45 SL:	-Verwaltungsarbeiten, die man früher nicht machen musste, kosten viel Zeit -sehr viel Schulentwicklung, kostet viel Zeit -viel Diskussionsbedarf an der Schule unter allen Beteiligten am Schulleben -Kommunikation und Auseinandersetzung mit dem Schulträger in Sachen Personalmanagement (Hausmeisterstelle, Sekretariatsstelle) gestaltet sich schwierig
47-53 I:	*-Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen (Belastungskaskade oder Dominoeffekte)?*

55-93 SL:	-kumuliert und wächst exponentiell -wenn ein Meilenstein geschafft ist, werden daraus vier und daraus sechzehn -Problem sind Sachen, die dringend und eilig sind, aber eigentlich nicht wichtig -andererseits gibt es Dinge, die wichtig sind, im Zweifel eher hinten hinunterfallen -Leadership, Vision und deren Verfolgung, entsprechende Wege bahnen muss oft zurückstehen hinter unwichtigen Terminsachen -Schulleiterin spricht sich u. a. sehr gutes Zeitmanagement zu -Schulleiterin priorisiert sehr und delegiert -Schulleiterin hat ein gutes Team, um das auch aufzufangen -trotz allem passiert vieles plötzlich, es kommt sehr viel Unverhofftes -man kann noch so gut planen, es ändert nicht die Prioritäten
95-99 I:	-*die größten bzw. höchsten Belastungen/Belastungssituationen als Schulleiterin?*
101-119 SL:	-negativ ist die Fülle an Zeit, die man mit Dingen verbringt, denen die Schulleiterin keinen Sinn zuschreibt -auf der anderen Seite gestiegene Ansprüche von allen Seiten (z. B. Eltern) -als Schulleiterin muss man genau hinschauen, weil alles gleich justiziabel ist -Zerrieben werden zwischen Ansprüchen von verschiedenen Seiten, alles Sachen, die man nicht delegieren kann -Schulleiterin nutzt bereits Möglichkeiten der Delegation, bestimmte Sachen sind einfach Schulleitungsaufgabe
121-284	**Oberthema 2:** **Strategien der Stressverarbeitung**
121-127 I:	*Unterthemen:* -*Strategien der Stressverarbeitung („klassische" Strategien)?*
129-152 SL:	-im Beruf delegieren einerseits, auch mal „Nein" sagen andererseits -Gespräche mit Ehemann (Führungskraft aus der Wirtschaft) -Treffen mit Freunden -gutes Networking mit Schulleiterkollegen, Schulleiterin sieht sich hier relativ eng eingebunden -sich unter Gleichgesinnten auszutauschen sehr hilfreich -Schulleiterin hat Hobbys, aber durch großes privates Vorhaben nur theoretisch -Schulleiterin macht gerne Sport, derzeit aber Belastung im Privatbereich -Entspannungstechniken und autogenes Training und vor allem Sport und der damit erhoffte Ausgleich momentan eher theoretisch
152-163 I:	-*Managementstrategien und -methoden (klassische Managementstrategien, eigenes Verständnis von Führung im beruflichen Kontext)?*
165-178 SL:	-Schulleiterin delegiert -Schulleiterin kontrolliert nicht jeden einzelnen Schritt, in gewissen Abständen nach fragen, wie der Stand ist -Schulleiterin hat nicht das Gefühl, sie müsse allein das Zepter in der Hand haben und von jeder Kleinigkeit wissen
180-182 I:	-*Grenzen der Strategien, beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten?*
184-197 SL:	-zum Teil Zeitfrage -Schulleiterin ist noch nicht lange an der Schule -durchaus engagiertes Kollegium, das durch frühere Personalratsvorsitzende sehr darauf achten gelernt hat, sich nicht zu überarbeiten -neue Ideen, Entwicklungen, Schulentwicklung ein mühsamer als an früheren Schulen der Schulleiterin -Leute überzeugen vom Sinn dessen, was sie tun/selbst entwickeln könnten -braucht auch wieder Zeit und gute Kommunikation
199-210 I:	-*Vorstellung der These Person-Funktion-Kontext-Passung*
212-284 SL:	-entsprechend damit umgehen und von der eigenen Seite aus flexibel sein -auch mal die eine oder andere Rolle mehr ausleben, die man als Schulleitung hat

	-Gegenüber gut anschauen, zum Beispiel das Motivationsprofil einzelner Kollegen -Schulleiterin versucht, dahingehend zu wirken, funktioniert ganz gut -trotz des sehr knappen Zeitbudgets Personalgespräche, hat sich bisher bewährt -Personalentwicklung hat für Schulleiterin hohen Stellenwert
286-521	**Oberthema 3:** **ergänzende/abschließende Fragen**
286-288 I:	*Unterthemen:* *-Grundphilosophie im Umgang mit Belastungen?*
290-302 SL:	-Grundphilosophie, Pläne sich nicht zu übernehmen, hat sich als trotz des guten Zeitmanagements als Theorie herausgestellt -Schulleiterin ist es wichtig, selbst gesund zu bleiben, um sich dem Kollegium widmen und sich für die Schule einsetzen zu können -Schulleiterin hofft, dass sie nicht zusammenklappt -funktioniert einfach noch nicht so, trotz aller Strategien, allem Wissen und aller Delegation -Fülle der Tätigkeiten überrollt einen -Schulleiterin versteht, warum immer weniger Leute Schulleiter werden wollen -Schulleiterin hätte sie sich die Entscheidung noch mehr überlegt, wenn sie vorher gewusst hätte, was sie alles erwartet
304-309 I:	*-Ad-hoc-Frage Arbeitszeit?*
311-331 SL:	-fast nie unter sechzig, in zwanzig Prozent der Fälle über achtzig Stunden -Schulleiterin hat im zweiten Jahr noch gezielter Prozessbeschreibungen bearbeitet und auf wiederverwertbare Unterlagen geachtet -Organisation wurde immer besser, die Arbeit nicht weniger -tendenziell im Schnitt wenig Wochen, die nur Arbeitsstunden von fünfundvierzig bis fünfundfünfzig Stunden haben
333-336 I:	*-Ad-hoc-Frage Unterrichtsverpflichtung?*
338-347 SL:	-fünf Stunden Unterricht anstatt der regulär vorgesehenen vier Stunden -Unterricht als Erholung für die Schulleiterin -Korrekturarbeiten bleiben, Schulleiterin hat zwischendurch eine Klassenarbeit für den nächsten Tag erstellt, da am Abend zwei Sitzungen terminiert sind und sie keine Zeit mehr für die Klassenarbeitsvorbereitung aufbringen kann
349-351 I:	*-Fünf Kennzeichen (oder Kernfähigkeiten/-kompetenzen) einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?*
353-363 SL:	-Belastbarkeit, wenn auch nicht unbedingt an erster Stelle -Belastbarkeit braucht man, auch gesundheitlich -gutes Zeitmanagement und gute Organisationsfähigkeit, auf einer Basis -gute Kommunikationsfähigkeit, ganz wichtig -Distanzierungsfähigkeit, analysieren und für sich selbst Abstand finden, mental abschalten
365-366 I:	*-Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation als Schulleiterin für das Schulsystem allgemein beziehungsweise für Ihre Schule im Besonderen?*
369-474 SL:	-mehr Konstanz in der Bildungspolitik -viele Unsicherheiten, auf die man sich einstellen muss -Zerriebensein zwischen Ansprüchen der Schulaufsicht oder des Kultusministeriums und Schulträger -dann den Anvertrauten, den Schülern und Lehrern, möglichst gut gerecht werden -alle drei widersprechen sich unter Umständen oder die Phasen ändern sich ständig, das ist eine gewisse Schwierigkeit -kein Kampf mehr vom Gebäudemanagement her -nicht mehr zahllose Sitzungen und ständig runde Tische, und nichts kommt dabei heraus
476-482 I:	*-Ad-hoc-Frage Zunahme der Zahl der Teilzeitlehrkräfte an der Schule feststellbar, und deswegen schwieriger, diese Personen aktiv einzubinden (Stichwort Unter-*

	richts- und Schulentwicklung)?
484-490 SL:	-vom Stundenplan her eher schwieriger einsetzbar, ist familiär bedingt -sehr viele Teilkräfte, die sehr engagiert sind im Bereich Schulentwicklung -manche ältere Vollzeitlehrkräfte, die sich null dafür interessieren -Mehrheit eigentlich engagiert
499-507 I:	*-Ad-hoc-Frage Prozessbeschreibungen?*
511-517 SL:	-ohne Prozessbeschreibungen wäre Aufwand noch viel schlimmer -Arbeit von vor zwei Jahren aus der Hängeregistratur ziehen und vielleicht vorher in fünf Minuten aktualisieren, wenn sich etwas neu ergeben hat
519-521 I:	-Abschluss des Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Die Schulleiterin beschreibt zunächst, dass Verwaltungsarbeit hinzugekommen sei, die man früher nicht machen musste (vgl. Z. 26ff.), und ordnet etwas später diesen „Verwaltungskram“ (Z. 39) sowohl der städtischen Seite als auch dem Kultusministerium bzw. dem Regierungspräsidium zu (vgl. Z. 40). Sie führt Statistiken auf, die im Vergleich zu früher häufiger anzufertigen und in unterschiedlichen Programmen zu führen seien. Dies erweist sich ihrer Meinung nach als sehr zeitintensiv und „dadurch, dass man es unter zwei unterschiedlichen Vorzeichen in zwei verschiedenen Programmen führen muss […], ist es auch schwierig und fehleranfällig und kostet mehr Zeit“ (Z. 30ff.). Sie verzeichnet auch eine Zunahme im Bereich der Schulentwicklung, ein für sie „sehr spannendes Gebiet“ (Z. 33). Ihrer Aussage nach macht sie das eigentlich sehr gerne, jedoch kostet es viel Zeit, und dementsprechend sieht sie viel Diskussionsbedarf unter allen am Schulleben Beteiligten (vgl. Z. 34f.). Den Zeitdruck, unter dem Schulentwicklung manchmal vonstattengehen muss, bedauert sie (vgl. Z.35f.). Und sie fügt hinzu: „Und noch mehr Sitzungen oder noch längere Sitzungen gehen dann auch nicht. Also das sind so Punkte, die ich belastend finde für eigentlich etwas, was ich als sehr sinnvoll erachte“ (Z. 36ff.). Schließlich geht sie auf ein problematisches Personalmanagementthema in Bezug auf die Kooperation mit dem Schulträger ein, indem sie ihre langandauernden Bemühungen beschreibt, einen Hausmeister zu bekommen und die Nachfolge für ihre Sekretärin zu regeln – „einfach aufgrund des Gegenübers sehr schwierig […]“ (Z. 45).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Belastungskaskaden bzw. Dominoeffekte bringt die Schulleiterin zunächst in direkte Verbindung mit einer exponentiellen Zunahme der Aufgabenfülle, die letztlich eine Umkehrung der Prioritäten im Zusammenhang mit den eigentlichen Schulleitungsaufgaben zur Folge hat.

> „Ja. Es kumuliert sich, und es wächst wirklich exponentiell. Gerade, wenn man einen Meilenstein geschafft hat, werden daraus wieder vier, und aus den vier werden dann sechzehn. Und das Problem ist, dass man auf der einen Seite die Sachen hat, die dringend sind und eilig, aber eigentlich nicht wichtig. Und auf der anderen Seite die Dinge, die wirklich wichtig sind, die dann im Zweifel eher hinten heranfallen. Alles, was ich mal mit "Leadership" bezeichnen möchte, was eine Vision und deren Verfolgung an der Schule angeht, und dafür die entsprechenden Wege zu bahnen, das muss dann oft im Alltags-geschäft zurückstehen hinter Sachen, wo man sagt: ‚Ah, das ist überhaupt nicht wichtig, aber es ist Terminsache'. Und darunter leidet man auch" (SL_16GymStr, Z. 55-64).

Weiter führt sie hier beispielhaft die Problematik auf, dass es dringende und eilige, jedoch nicht wichtige Dinge auf der einen und wichtige Dinge auf der anderen Seite gebe, die jedoch im Zweifel eher nicht verfolgt werden können. Als wichtigen Bereich führt sie hier den Bereich des „Leadership" auf und bringt diesen mit einer langfristigen und gezielten Verfolgung einer schulischen Vision in Verbindung. Ihrer Auffassung nach lässt dies der Alltag oft nicht zu. Unwichtige Terminsachen überlagern dabei die eigentlich zu verfolgenden wichtigen Aufgaben und drängen diese so in den Hintergrund. Sie gibt zu, selbst darunter zu leiden. Auf die nach weiteren Gründen abzielende zusammenfassende Formulierung des Interviewers hin, zwar klar hinsichtlich Wichtigkeiten und Wertigkeiten zu priorisieren, diese aufgrund von Alltagskleinigkeiten jedoch nicht umsetzen zu können, antwortet die Schulleiterin abschließend:

> „Also zeitlich insofern, als dann eben, wenn man denkt, man hat eine Sache erledigt, dann hinterher wieder sich rausstellt, durch das Gegenüber, mehrheitlich der Stadt, dass man jetzt doch wieder auf fünf anderen Wegen da noch Anforderungen und Gespräche und so weiter machen muss. Und das kann man nicht einplanen. Ich habe ein sehr gutes Zeitmanagement, würde ich behaupten. Ich priorisiere sehr, ich delegiere, und habe ein gutes Team, um das auch aufzufangen. Aber, trotz alledem, vieles passiert dann plötzlich. […] Und dann die eine Stunde, die man für ein Gespräch eingeplant hatte, das muss man dann verschieben, damit man erst mal die Vernehmung mit der Polizei machen kann. Es kommt sehr, sehr viel Unverhofftes, was dann auch plötzlich noch obendrein rein muss. Und da kann man so gut planen, wie man will, es ändert (etwas lachend) halt nicht die Prioritäten" (SL_16GymStr, Z. 81-93).

Diese Passage macht nochmals deutlich: Die Schulleiterin sieht bei sich selbst ein sehr gutes Zeitmanagement und möchte mittels Priorisierung und Delegation dieser Aufgabenfülle entgegenwirken. Außerdem verweist sie auf ihr gutes Team. Durch das plötzliche und unverhoffte Eintreten von Ereignissen, die jedoch entsprechend von ihr berücksichtigt werden müssen und Umplanungen erfordern, wird ihre Planung gestört, und Prioritäten können sich entsprechend schnell ändern. Hierzu gehört die aus ihrer Sicht ungünstige oder gar problematische Zusammenarbeit mit der Stadt als Schulträger (vgl. hierzu auch Z. 41ff.; Z. 388ff.).

- *die größten Belastungen*

Die größten, negativ belegten Belastungen für die Schulleiterin sind die großen Zeitinvestitionen in nach ihrer Auffassung sinnlose Dinge und Tätigkeiten (vgl. Z. 101f.), „[…] weil es sich wiederholt oder weil es unnötig ist oder weil es einfach sehr, sehr viel Verwaltungskram ist, der der Schule überhaupt nicht nützt“ (Z. 102-104). Die gestiegenen Anforderungen an Schulleiterinnen und Schulleiter von allen Seiten führt sie als zweiten Punkt auf. Sie berichtet, Eltern hätten durch die Erreichbarkeit heutzutage eine immer niedrigere Hemmschwelle und würden keinen Termin mehr vereinbaren, sondern einfach eine zweiseitige Mail schicken, auf die man antworten müsse (vgl. Z. 105ff.). Aufgrund der Justiziabilität müsse man sehr genau arbeiten, „dass man das auch wirklich hieb- und stichfest macht und abklärt und Anhörungen und sonst noch was“ (Z. 111f.). Sie verweist auf ein direkt nach dem Interview anstehendes Gespräch eines aktuellen Falles. Trotz eines eindeutigen Tatbestandes müsse aufgrund des Verwaltungsaktes erst einmal eine Anhörung erfolgen und dann ein Brief geschrieben werden. Sie führt in diesem Zusammenhang weiter aus:

> „Also das zieht immer alles sehr viele Kreise. Man muss es machen, es hilft einem nichts. Aber, ja, das macht das Ganze nicht besser. Darunter leide ich, ja. Also das Zerriebenwerden zwischen Ansprüchen von verschiedenen Seiten, und es eben alles Sachen sind, die man nicht delegieren kann. Was ich delegieren kann, das tue ich schon. Aber bestimmte Sachen sind halt nun mal einfach (etwas lachend) Schulleitungssache“ (SL_16GymStr, Z. 114-119).

Im Zuge dieser Ausführungen konstatiert sie deutlich, dass sie dieser Umstand belastet. Der Schulleiter eines ebenfalls großen Gymnasiums (Interview 02_SLGymStr) stellt bei eben dieser Fragestellung fest, das emotionale Belastungsresistenz oder auch

emotionale Distanz wichtig sind, sonst würde man keine 15 Jahre im Schulleitungsberuf bestehen.

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Entsprechend ihrer vorherigen Ausführungen, die im Zuge dieses Fallportraits bereits ausführlich zitiert wurden, führt die Schulleiterin einerseits die Delegation im Beruf als Strategie auf, aber „auch mal ‚Nein' sagen andererseits und im schlimmsten Falle auch mal sein lassen, eine von den vielen Sitzungen, zu denen man eigentlich sollte" (Z. 129ff.). Sogleich schwenkt sie auf den privaten Bereich um und berichtet, dass es ihr sehr helfen würde, mit ihrem Ehemann zu sprechen und mit ihm oft noch spät abends am Küchentisch über Ereignisse zu diskutieren (vgl. Z. 132ff.). Sie berichtet, er sei Führungskraft in der Wirtschaft, und so würde sich das gut ergänzen (Z. 133f.). Treffen mit Freunden und ein gutes Networking mit Schulleiterkollegen, in das sie sich relativ eng eingebunden sieht, gehören für sie ebenfalls dazu (vgl. Z. 134ff.). Hier ergänzt sie: „Und sich unter Gleichgesinnten auszutauschen, das ist sehr, sehr hilfreich" (Z. 136). Auch geht sie auf ihre Hobbys ein, die sie zwar „theoretisch" (Z. 138) habe, zu denen sie jedoch aufgrund ihres derzeit laufenden Hausbaus derzeit kommt (vgl. Z. 137f.). Sie macht (vgl. zum Folgenden Z. 138ff.) gerne Ausdauersportarten wie Joggen oder Schwimmen. Auch Tanzen gehört für sie dazu, wenn ihr Mann dafür die Zeit aufbringen kann (vgl. Z. 139ff.). Bei der Beantwortung der Frage nach den Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters lässt die Antwortformulierung vermuten, dass die Schulleiterin auch von ihrer eigenen Person spricht und damit weitere Detailinfos über ihre Strategien preisgibt:

> „Und für sich selber braucht man auch eine Distanzierungsfähigkeit, dass man sagt, also das galt jetzt nicht mir persönlich. Das galt der Rolle, der Funktion oder was auch immer. Dass man, ja, dass man auch analysieren und für sich selber auch Abstand finden kann, ‚mental abschalten' sag´ ich mal auch. Und sagen: ‚So, jetzt fahr´ ich nach Hause, mach´ mir ´ne Entspannungs-CD rein, und wenn ich in einer halben Stunde zuhause ankomme, habe ich das abgeschlossen'" (SL_16GymStr, Z. 357-363).

Die von ihr bereits mehrfach erwähnte Delegation führt die Schulleiterin als ersten Punkt bei der Frage nach den Managementstrategien an:

> „Also, dazu muss ich sagen, ich, wenn ich delegiere, delegiere ich auch wirklich und traue den Leuten was zu, dass sie das auch machen können. Ich kontrolliere auch nicht jeden einzelnen

> Schritt. Ich frage zwar schon in gewissen Abständen mal nach ‚Wie ist denn gerade der Stand?' oder so. Aber wenn ich was delegiert habe, dann möchte ich auch, dass die Leute das eigenverantwortlich machen können. Also es ist nicht so, dass ich jetzt das Gefühl habe, ich muss alleine alles, das Zepter in der Hand haben, und muss von jeder Kleinigkeit wissen. Klar, im Alltag kommt dann mal irgendeine Frage, auf die man nicht antworten kann oder umgehen muss oder sich dann erkundigen muss. Aber das ist es mir dann wert, dass ich nicht wirklich mich zerreibe, und Hans Dampf in allen Gassen sein muss. Ich habe zum Beispiel relativ viel an Statistik- und Schulverwaltungs-programm an meinen Stellvertreter delegiert. Und der macht das erfreulicherweise sehr eigenständig, und wir brauchen nur die wesentlichen Punkte miteinander abzusprechen. Das ist für mich eine sehr große Hilfe" (SL_16GymStr, Z. 165-178).

Zunächst beschreibt die Schulleiterin ihre Delegation als echte Delegation, indem sie ihren Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften delegierte Aufgaben tatsächlich auch zutraut, somit echte Verantwortung an sie überträgt und dann auch weitgehend selbstständig arbeiten lässt. Ihrer Aussage nach erkundigt sie sich zwar in gewissen Abständen nach dem Sachstand, die eigenverantwortliche Bearbeitung ist ihr jedoch wichtig. Sie hat zudem nicht das Gefühl, immer und über alles informiert sein zu müssen und „das Zepter in der Hand [zu] haben" (Z. 170f.), wie sie es formuliert. Zwar, so die Schulleiterin weiter, müsse sie dann auch einmal damit rechnen, auf eine Frage keine Antwort zu haben, einer Frage ausweichen oder sich auch einmal anderweitig erkundigen zu müssen. Andererseits sehe sie auch den Gegenwert, nicht wirklich auf- bzw. zerrieben zu werden und Hans Dampf in allen Gassen sein zu müssen. Die Strategie der Delegation führt sie abschließend an einem Beispiel aus, indem sie berichtet, sie habe per Delegation eines großen Anteils der anfallenden Statistik- und Schulverwaltungsarbeit an ihren Stellvertreter abgeben können, der die Aufgaben eigenständig bearbeitet und daher lediglich die wesentlichen Punkte abzusprechen sind. Für sie stellt dies eine große Hilfe dar. Insbesondere diese Ausführungen relativieren ihre Aussagen eingangs des Interviews, wonach die Verwaltungsaufgaben wesentlich zugenommen hätten (vgl. Z. 26ff.). Diese Arbeit liegt zumindest im Falle der Statistiken nicht bei ihr, sondern bei ihrem Stellvertreter, an den sie diese Aufgaben delegiert hat.

- Grenzen der Strategien

Dennoch werden an dieser Stelle auch die unmittelbaren Grenzen ihrer Strategien durch die momentan prekäre private Situation der Schulleiterin und deren Folgen offensichtlich:

> „Aber mein Mann ist gerade schwer krank, das ist die nächste Belastung, mit der der Job nichts zu tun hat, aber die es auch nicht einfacher macht. Deswegen sind die Entspannungstechniken inklusive autogenem Training und vor allem der Sport und der Ausgleich momentan eher theoretisch. Ich habe es schon gemacht, aber im Augenblick geht gerade gar nichts“ (SL_16GymStr, Z. 140-144).

Zeit und Raum, ihren Hobbys derzeit auch nur ansatzweise nachzugehen, ist aufgrund der privaten Situation in Kombination mit den zeitintensiven beruflichen Belastungen also überhaupt nicht vorhanden. Auch die bereits weiter oben aufgeführten Strategien der Priorisierung und der Delegation kommen aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Ereignisse und der Nicht-Delegierbarkeit von Aufgaben an ihre Grenzen.

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Die Schulleiterin meint, sie verfüge zwar über eine Grundphilosophie, die sich aber als Theorie herausgestellt habe (vgl. Z. 290f.). Die weiteren Ausführungen machen deutlich, warum es ihr offensichtlich nicht gelingt, die angedachten Strategien auch tatsächlich umsetzen zu können:

> „Ich mache mir jede Sommerferien Pläne, wie ich dafür sorge, dass ich mich nicht übernehme, dass mein Arbeitstag nicht mehr als zwölf oder maximal vierzehn Stunden hat. Es hält immer genau drei Tage höchstens, trotz allem guten Zeitmanagements. Also das ist mir eigentlich wichtig, auch selbst gesund zu bleiben, damit ich mich dem Kollegium auch entsprechend widmen und der Schule, mich für die Schule einsetzen kann. Von einer kaputten Schulleiterin haben die auch nichts. Aber bis jetzt kann ich immer nur, toi, toi, toi, hoffen, dass ich nicht zusammenklappe, denn das funktioniert in der Tat einfach noch nicht so, trotz allen Strategien, trotz allem Wissen und trotz allem Delegieren. Aber die Fülle dessen, was an einen herantritt und was man nicht wegschieben kann, die überrollt einen“ (SL_16GymStr, Z. 291-300).

Auch sieht sie die Wichtigkeit, selbst gesund zu bleiben, um Schulleitungsaufgaben überhaupt wahrnehmen und sich für ihre Schule entsprechend einsetzen zu können. Was ihr bleibt, ist zu hoffen, selbst nicht zusammenzuklappen, wie sie es salopp formuliert. Hier schwingt ihre Befürchtung mit, dass es angesichts der jetzigen Situation jedoch genau dazu kommen könnte. Sie sieht ihre Strategien noch nicht in dem Maße in den Auswirkungen positiv beziehungsweise wirksam, wie sie es selbst gerne hätte. Sie begründet dies mit der zwangsläufig zu bearbeitenden Aufgabenfülle, die sie im wahrsten Sinne des Wortes „überroll[e]“ (Z. 300).

- *weitere Bemerkungen*

Zur Frage nach den fünf Kennzeichen oder Kernfähigkeiten bzw. Kernkompetenzen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters (vgl. zum Folgenden Z. 353ff.) führt die Schulleiterin zunächst Belastbarkeit (auch im Sinne einer gesundheitlichen Belastbarkeit) auf, die ihrer Ansicht nach jedoch nicht zwangsläufig an erster Stelle steht. Als weitere Kennzeichen erachtet sie gleichrangig wichtig Zeitmanagement sowie Organisationsfähigkeit. Sodann führt sie Kommunikationsfähigkeit („Also, Gespräche sind das A und O im Schulalltag, grad´ in der Leitungsposition", Z. 357) und abschließend Distanzierungsfähigkeit („[…] also (,) das galt jetzt nicht mir persönlich. Das galt der Rolle, der Funktion oder (.)/was auch immer", Z. 358ff.) auf (vgl. Strategien im Umgang mit Belastungen).

Die abschließenden beiden Fragen nach den Wünschen im Zusammenhang mit der Arbeitssituation (Schulsystem allgemein und Schule im Besonderen) sowie der obligatorischen Abschlussfrage generieren mit weiteren abschließenden Detailfragen weiteres Interviewmaterial im Umfang von etwa einem Drittel des gesamten Interviews. Auf Schulsystemebene steht der Wunsch nach mehr Konstanz in der Bildungspolitik. In diesem Zusammenhang benennt sie auch die unterschiedlichen oder gar widersprüchlichen Anspruchshaltungen verschiedener Stellen wie Kultusministerium oder Schulträger, die zu einem „Zerriebensein" (Z. 372) führen, insbesondere dann, wenn man als Schul-leitung den schulischen Gruppen vor Ort gerecht werden möchte. Dies stelle „also schon eine gewisse Schwierigkeit" (Z. 379) dar.

> „Allgemein würd´ ich mir wünschen, dass mehr Konstanz in der Bildungspolitik ist. Es gibt so viele Unsicherheiten, auf die man sich einstellen soll, und kaum hat man das nach einem halben Jahr getan, muss man wieder in eine andere Richtung gehen. Und auch dieses Zerriebensein zwischen dem, was Schulaufsicht oder Kultusministerium will und Schulträger andererseits, das ist in unserem Fall zumindest auch teilweise sehr unterschiedlich. Und dann möchte man aber wieder den (.)/Anvertrauten, die man eigentlich hat, den Schülern und den Lehrern, möglichst gut gerecht werden. Das ist dann nochmal eine dritte Baustelle. Und alle drei widersprechen sich unter Umständen oder die Phasen ändern sich ständig, wo jetzt dieses oder jenes angeblich wichtiger ist oder (.)/was die Leute brauchen" (SL_16GymStr, Z. 369-378).

Für ihre eigene Schule wünscht sie sich schnellere Handlungsmöglichkeiten in organisatorischen Fragen im Zusammenhang mit Reparaturen am Schulgebäude. Damit äußert sie sich ähnlich wie der Gymnasialleiter im zweiten Interview, der aus vergleichbaren

Gründen die Schule sogar gerne als städtischen Eigenbetrieb führen würde, um eine größere Handlungsfähigkeit zu haben (vgl. Interview_02SLGymStr, Z. 698ff.).

> „Für unsere Schule, ja, da würde ich mir wünschen, dass es vom Gebäudemanagement her nicht immer ein solcher Kampf mit der Stadt wäre, bis mal ein Fenstergriff ersetzt wird von einem Raum, wo das Fenster der einzige Fluchtweg ist. Also solche Sachen. Und die zahllosen Sitzungen, die man auf […] Ebene hat, weil […] sich als Mitmachstadt versteht, und ständig runde Tische mit Eltern und so weiter. Pro Monat ungefähr fünf, sechs Abendsitzungen, die nur für so was draufgehen, wo immer dasselbe geredet wird und ohnehin nichts bei rauskommt“ (SL_16GymStr, Z. 385-391).

Auch spricht sie hier die Konzeptlosigkeit der Stadt bei ihrer Beteiligungsphilosophie an, die zu vielen und ziellosen Sitzungen führt, die sehr viel Zeit in Anspruch nehmen (vgl. hierzu auch Z. 424ff.). Zum Abschluss des Interviews spricht die Schulleiterin selbst die Fremdevaluation an, die aus ihrer Sicht im Zusammenhang mit der fehlenden Basis an der Schule letztlich einen großen Aufwand bedeutet und im Ergebnis wenig Fundiertes erbracht hat.

> „Ähm (langgezogen), ich überleg´ grad. Ja so Fremdevaluation zum Beispiel ist jetzt ein klassisches, weil gerade aktuelles Beispiel, wo wir gemerkt haben, es hat sehr viel Zeit gekostet und sehr viel Kräfte gebündelt im Vorfeld. Gut, da hat meine Vorgängerin leider gar nichts gemacht, weder in Sachen Schulentwicklung noch gab´s ein Schulportfolio noch sonst irgendwas. Ähm, das hat natürlich im Vorfeld auch noch sehr viel gekostet. Aber, wenn man mal sieht, was als Ergebnis dabei rauskommt und wie viel Zeit im Verhältnis, nicht nur von mir und dem Schulleitungsteam, sondern von vielen Personen reingeflossen ist: Der Berg kreißte und gebar ein Maus. Denn das, was rauskam, wussten wir (lacht) sowieso schon. Ahm, also, (.)/das sind so Sachen, die auch belasten oder/weil sie einfach die Zeit wegnehmen. […] Ähm (langgezogen), ja, die zahllosen Paragraph-90-Gespräche, weil das eben auch sehr viel/ äh, das kann man eben nicht delegieren. Das muss die Schulleitung selber machen. (,) (.) Das finde ich schade. Also gesetzliche Vorgaben könnten sich in mancherlei Hinsicht ändern, dann wäre es einfacher. Und die Lehrerressourcen allgemein sind einfach knapper geworden. Ich hab´ dieses Jahr drei Schwangerschaftsfälle und eine, die mitten im Schuljahr geht, eine Angestellte. Es ist (,) nicht zu machen, da Ersatz zu kriegen. Und wenn ich welchen habe, dann darf ich ihn nicht nehmen.“ (SL_16GymStr, Z. 455-474).

In diesem Gesprächsausschnitt weist die Schulleiterin noch auf zwei weitere Umstände hin. Zum einen resultiert der hohe Zeitaufwand für sie als Schulleiterin aus vielen Gesprächen, die im Zuge von Fällen, bei der Paragraf zu Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen Anwendung findet, zustande kommen bzw. unter Teilnahme von ihr als Schulleiterin geführt werden müssen. Diese kann nur die Schulleiterin selbst erledigen – eine nicht delegierbare Aufgabe. Sie ist allerdings der Meinung, dass die gesetzlichen Vorgaben durchaus geändert werden könnten, und vertritt hier eine vergleichbare Meinung wie der Gymnasialleiter des zweiten Interviews in seinen Ausführungen zur Schul-

leiterlaufbahn (vgl. Z. 819ff.). Es fehlt ihnen beiden in Bezug auf ihre Punkte der politische Wille, Gesetze zu verändern. Schließlich spricht die Schulleiterin die knapper werdenden Lehrerressourcen oder Problematiken bei der Übernahme von Personal generell an, die den Ersatz von Personal teilweise unmöglich machen.

Vertiefende Darstellung aus Basis der reflektierenden Interpretation

Auf die eigentliche Frage nach den Grenzen ihrer Managementstrategien (vgl. Z. 180ff.) antwortet die Schulleiterin in einer als zusammenhängend anzusehenden Passage, die durch Einschübe und Nachfragen des Interviewers ergänzt wird. Diese soll unter Einbeziehung der anschließend angesprochenen These der Person-Funktion-Kontext-Passung vorgestellt und für die vertiefende Interpretation einschließlich kontrastierender Elemente genutzt werden:

> „Ja, wobei das zum Teil auch eine Zeitfrage ist. Ich meine, ich bin jetzt im dritten Jahr Schulleiterin, und habe hier was vorgefunden, was ich so von meinen früheren Schulen alles nicht kannte. Ein zwar durchaus engagiertes Kollegium, aber auch ein Kollegium, das sehr, wie soll ich sagen, sehr darauf achten gelernt hat, durch frühere Personalratsvorsitzende, sich ja nicht zu überarbeiten. Und da sind neue Ideen, Entwicklungen, Schulentwicklung ein etwas mühsameres Geschäft, als es an meinen früheren Schulen der Fall war. Da musste man die Leute eher bremsen, dass die sich nicht übernommen haben. Hier ist es eher, dass man manchmal den Hund zum Jagen tragen muss. Und da sind die Grenzen dann manchmal so, dass ich auch die Grenzen meiner eigenen Geduld manchmal spüre und auf der anderen Seite aber weiß, dass gut Ding wirklich Weile haben muss. Denn gewaltiger Druck erzeugt nur Gegendruck, und man muss die Leute überzeugen vom Sinn dessen, was sie tun oder tun sollen oder selbst entwickeln könnten. Aber das braucht dann auch wieder Zeit und gute (etwas lachend) Kommunikation“ (SL_16GymStr, Z. 184-197).

In dieser Passage nimmt die Schulleiterin zunächst direkten Bezug auf die von ihr zuvor beschriebenen Managementstrategien (vgl. Z. 165ff.). Der Schulleiterin ist bewusst oder sie geht davon aus, dass Druck zu Widerständen innerhalb des Kollegiums führen würde. Dies ist umso mehr zu beachten, da das Kollegium an ihrer neuen Schule im Vergleich zur Vorgängerschule bei Schulentwicklungsaktivitäten weniger aktiv ist. Ein Grund sieht sie in der Arbeit der Personalratsvorsitzenden an der Schule, die offensichtlich hier sehr auf das Arbeitspensum geachtet haben und – so kann die Aussage der Schulleiterin aufgefasst werden – eher blockiert als befördert haben. Schulentwicklung ist für sie jedoch ein sehr wichtiges Thema, bei dem sie sich laut eigener Angaben sehr gerne engagiert (vgl. Z. 33ff.). Eine ähnliche Problematik spricht der Schulleiter des letzten Falles an. Dieser spricht von überzeichneten Personalvertretungsstrukturen, die aus seiner Sicht mit

dazu beitragen, dass notwendige Entwicklungsprozesse verhindert werden (vgl. Interview_24SLRSStr, Z. 148ff). Obwohl die Schulleiterin im vorliegenden Fall also selbst gerne schneller vorwärts gehen würde, weiß sie um den Spagat der zumutbaren Entwicklungsdynamik, und setzt deshalb vor allem aufgrund der vorgefundenen Situation sehr auf Überzeugungsarbeit und Kommunikation, anstatt Druck innerhalb des Kollegiums aufzubauen. Die positive Grundeinstellung der Schulleiterin gegenüber ihrem Kollegium wird hier deutlich. Dies umso mehr, wenn man die Aussage zum Schulklima berücksichtigt („Wobei, bei uns wirklich ein gutes Schulklima herrscht, gerade auch im Kollegium“, Z. 269f.). Die Konsequenz ist allerdings, dass die Prozesse länger dauern und entsprechend Zeit benötigen. Zur These der Person-Funktion-Kontext-Passung äußert sie sich zustimmend und bestätigend. Sie gibt an, ihre unterschiedlichen Schulleitungsrollen je nach Situation oder Bedarf unterschiedlich zu bedienen. Hier gilt es, flexibel zu sein. Trotz der Größe des Kollegiums (an dieser Stelle soll nochmals an die Größe ihres Kollegiums von knapp 100 Personen hingewiesen werden) geht sie auf die Ebene der einzelnen Lehrperson und versucht, jeweilige Beweggründe bzw. Motivationsprofile zu durchdringen, um so das Kollegium in seiner ganzen Bandbreite und vor allem differenziert wahrzunehmen.

> „Ich würde schon sagen, dass die These im Wesentlichen stimmt, aber man muss dann eben entsprechend damit umgehen, und auch von seiner Seite aus flexibel sein oder mal die eine oder andere Rolle mehr ausleben, die man als Schulleitung hat. Und das Gegenüber wirklich gut ankucken. also zum Beispiel das Motivationsprofil einzelner Kollegen. Es ist ja nicht das Kollegium, das per se zäh ist, sondern sehr unterschiedliche Leute und unterschiedliche Gründe. Ich schaue dann, ist jemand vom Motivationsprofil eher der Selbstbestätiger oder der soziale Repräsentant oder der Selbstverwirklicher, was auch immer, und versuche dahingehend zu wirken. Und das funktioniert eigentlich ganz gut. Ich führe relativ viele Personalgespräche trotz sehr knappen Zeitbudgets, und das hat sich bisher noch immer (,) bewährt“ (SL_16GymStr, Z. 212-221).

In diesem Zusammenhang gibt die Schulleiterin an, „relativ viele Personalgespräche trotz des sehr knappen Zeitbudgets [zu führen]“ (Z. 220f.) und bezeichnet diese als „bewährt“ (Z. 221). Dies lässt den Rückschluss zu, dass die auch zukünftig an diesem Personalentwicklungsinstrument festhalten wird, was nicht selbstverständlich ist, denn es gibt Schulleiterinnen und Schulleiter, die Personalgespräche aus zeitlichen Gründen

wieder abgeschafft haben. Ganz konkret kann dabei auf das Anschlussgespräch[6] im Rahmen des Interviews mit der Leiterin einer eher großen Grundschule (vgl. Interview_21SLGSStr) verwiesen werden, in welchem deutlich wird, dass die Schulleiterin in den ersten beiden Jahren Personalentwicklungsgespräche geführt, diese jedoch aus zeitlichen Gründen wieder abgeschafft hat. Hier unterrichtet die Schulleiterin acht Stunden in der Woche, und die Größe des Kollegiums ist mit dem Cluster 21 bis 30 Personen wesentlich kleiner als das Kollegium des vorliegenden 16. Falles. Das Festhalten an Personalentwicklungsgesprächen trotz des ausgemachten Zeitmangels begründet die Schulleiterin im Interview 16 auf Nachfrage weiter:

> „Ja. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es, äh, den Menschen unheimlich guttut, wenn Sie sich gesehen fühlen. Und dann fühlen Sie sich nicht nur wohler an der Schule, und mehr wertgeschätzt in Ihrer Arbeit, sondern setzen sich viel freudiger ein, und formulieren dann auch selber Ziele, also so dieses berühmte Management by Objectives. Ich brauche gar keine Ziele vorzugeben, wenn ich einfach mit den Leuten rede: ‚Und was würden Sie denn gerne bewegen? Und wie fühlen Sie sich gerade an der Schule? Wo sehen Sie da Wege, das, was Sie gerne machen möchten, zu verwirklichen?' Dann, ja, dann kommt auf einmal sehr Vieles und sehr Erfreuliches, was sonst vielleicht, wenn ich es nicht rausgekitzelt hätte, nicht gekommen wäre. Aber es kommt der Schule sehr zugute" (SL_16GymStr, Z. 250-259).

Hierbei wird deutlich, dass sich ihrer Ansicht nach durch das persönliche Gespräch Wertschätzung vermittelt wird, und die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer steigt. Ziele müssen nicht vorgegeben werden. Sie lassen sich persönlich mit der einzelnen Lehrerin und dem einzelnen Lehrer herausarbeiten, was wiederum zu Schulaktivitäten und schließlich zum Wohl der Schule insgesamt führen soll.

Orientierungsrahmen

Die Frage lautet nun: Was sind die grundlegenden Orientierungen dieser Schulleiterin? Was beeinflusst ihr Denken und Handeln, und woran manifestiert es sich? Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass die Schulleiterin hohe Anforderungen an sich selbst zu stellen scheint und sich hinsichtlich des Arbeitsumfangs bzw. der sich selbst zugemuteten Arbeitsintensität selbst nicht schont (vgl. Z. 292f.; Z. 311f.; Z. 329ff.).

---

[6] Diese Informationen wurden im Postscriptum des entsprechenden Interviews festgehalten (siehe Anhang: Postscriptum_Interview_21SLGSStr).

Der Arbeit an Schulentwicklungsthemen misst sie eine sehr große Bedeutung bei und würde dies auch gerne intensiv verfolgen. In diesem Zusammenhang benötigt sie die Unterstützung ihres Kollegiums. Sie weiß jedoch um die Gefährlichkeit, zu viel Veränderungsdruck auf das Kollegium auszuüben. Trotz ihres aufwändigen Arbeitsalltags und der vielen Termine, beispielsweise im Zusammenhang mit der Kooperation mit der Stadt, führt sie hier zahlreiche Personalgespräche, welche sich ihrer Auffassung nach bewährt haben. Personalentwicklung bzw. -management haben bei demnach ihr einen hohen Stellenwert. Im Hinblick auf die Veränderungsbereitschaft ihres Kollegiums kommt sie zwar an die Grenzen ihrer eigenen Geduld. Dennoch bleibt sie ihrem eher personenbezogenen Führungsstil treu und hat offensichtlich auch aus Erfahrungen gelernt, indem sie sagt, „dass gut Ding wirklich Weile haben muss“ (Z. 194). Trotz aller verhaltener und wohl auch berechtigter Kritik an ihrem Kollegium („Hier ist es eher, dass man manchmal den Hund zum Jagen tragen muss“, Z. 191f.) überwiegt hier eindeutig die Wertschätzung der Schulleiterin für ihr Kollegium. Die Schulleiterin möchte überwiegend Überzeugungsarbeit leisten und die Lehrerinnen und Lehrer intrinsisch für eigene Ziele und zur Mitarbeit in der Schulentwicklung motivieren. Die Schulleiterin wird hier sehr aktiv, während die Schulleiterin des 13. Interviews zwar ebenfalls damit argumentiert, jedoch in genau entgegengesetzter Richtung („Und damit kann ich gut leben, weil (,) (macht Geräusch) kann ja jemand nicht zum Jagen tragen“, Z. 430f.). Teilweise sieht sich die Schulleiterin des vorliegenden Falles stark in Arbeitsstrukturen gefangen, denen sie aufgrund ihrer Position nicht entkommen kann, deren Sinnhaftigkeit sie jedoch stark in Zweifel zieht. Ganz vorrangig betrifft dies die Kooperation mit der Stadt und damit zusammenhängenden zahlreichen Sitzungen, die jedoch in keine Gesamtstrategie eingebettet sind und ihr daher ziel- oder gar sinnlos und schlicht als Zeitverschwendung erscheinen. Im Hinblick auf den Umfang bzw. die Massivität der Anforderungen der Schulleitungstätigkeit zeigt sie sich in gewisser Hinsicht dennoch überrascht (vgl. Z. 290ff.). Sie nutzt zwar beispielsweise Delegation nach den Möglichkeiten, die ihr gegeben sind. Ihre Strategien, denen sie prinzipiell eine hohe Wirksamkeit beimisst, greifen jedoch noch nicht richtig und reichen letztlich nicht aus, um der Fülle an Aufgaben Herr zu werden. Sie versucht wiederum, gerade diese Fülle durch selbst auferlegte sehr lange Arbeitstage in den Griff zu bekommen und so zu bewältigen. Dadurch kommt sie an die Grenzen ihrer Belastbarkeit. Ihre weiteren Strategien, etwa die Ausübung von

Hobbys und damit Möglichkeiten des Ausleichs und der Entspannung, kann sie derzeit überhaupt nicht anwenden. Sie kommt aus zeitlichen Gründen und aufgrund ihrer privaten Situation mit einer akuten schweren Erkrankung ihres Mannes einfach nicht dazu.

Resümee

Auch wenn sich die Schulleiterin ihrer Auffassung nach im Zuge von entlastend wirkender Delegation nicht über jeden Vorgang vollumgänglich informiert sein muss und sich so „nicht wirklich [zerreibt]“ (Z. 174), befindet sie sich in ihrer jetzigen Situation in einem Bereich der Selbstüberforderung. Dies liegt auch in ihrer eigenen Arbeitseinstellung bzw. ihrem hohen Engagement für Schulentwicklung. Ihre Strategien greifen nicht so, wie sie sich das selbst wünscht, obwohl sie sich beispielsweise ein sehr gutes Zeitmanagement zuspricht. Die Personalentwicklung ihres Kollegiums ist ihr sehr wichtig. Im Zuge derer führt sie zahlreiche Personalentwicklungsgespräche, die sich ihrer Meinung nach bewährt haben und in Form von mehr Aktivität seitens der Lehrerinnen und Lehrer auszahlen. Des Weiteren wiegt die derzeitige Kombination beruflicher und privater Belastungen schwer. Zu ihren Hobbys und sonstigem Ausgleich kommt sie derzeit quasi nicht. Ein Grund für die wahrgenommene relative Unzufriedenheit der Schulleiterin liegt auch in der Arbeit mit der Stadt begründet, die sie als sehr zeitaufwändig, jedoch wenig effektiv und effizient betrachtet. In der Gesamtsicht ist eine sehr hohe Wochenarbeitszeit die Folge. Dass sie ihrem Schulleitungsamt in der Gesamtbetrachtung nach ihren bisherigen Erfahrungen nicht nur positiv, sondern auch deutlich kritisch gegenübersteht, macht neben den eingangs referierten Fragebogenergebnissen auch folgende Interviewaussage im Zusammenhang mit der Frage nach ihrer Philosophie im Umgang mit Belastungen deutlich: „Und ich verstehe, warum immer weniger Leute Schulleiter werden wollen. Wenn ich das vorher gewusst hätte, was mich so alles erwartet, ich glaube, ich hätte es mir noch mehr überlegt“ (Z. 300ff.). Auf Basis dieser Aussage erscheint es zumindest fraglich, ob die Schulleiterin auf Basis ihrer bisherigen Erfahrungen das Schulleitungsamt nochmals übernehmen würde[7].

[7] Der Verfasser dieser Arbeit konnte der Presse entnehmen, dass die Schulleiterin inzwischen nicht mehr als Schulleiterin tätig ist.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 71: Fundstellen (fact sheet) Interview_16SLGymStr

Interview_16SLGymStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-eher positiv (vgl. z. B. 32ff.; Z. 55ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-fast nie unter 60 Stunden, in zwanzig Prozent der Fälle über 80 Stunden (vgl. Z. 311f.) -wenig Wochen zwischen 45 und 55 Stunden (vgl. Z. 329ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-rechnerische vier Stunden, realiter fünf Stunden (vgl. Z. 338ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-neue Verwaltungsarbeiten kosten viel Zeit (vgl. Z. 26ff.) -sehr viel Schulentwicklung, kostet viel Zeit (vgl. Z. 32ff.) -viel Diskussionsbedarf unter allen Beteiligten (vgl. Z. 34ff.) -Kommunikation und Auseinandersetzung mit dem Schulträger (Hausmeisterstelle, Sekretariatsstelle) in Sachen Personalmanagement gestaltet sich schwierig (vgl. Z. 39ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Fülle an Zeit für sinnlose Dinge, z. B. Verwaltungsarbeit, der der Schule überhaupt nicht nützt (vgl. Z. Z. 102ff.) -auf der anderen Seite gestiegene Ansprüche von allen Seiten, z. B. Eltern (vgl. 104ff.) -als Schulleiterin muss man genau hinschauen, weil alles gleich justiziabel ist (vgl. Z. 110ff.) -Zerrieben werden zwischen Ansprüchen von verschiedenen Seiten, alles Sachen, die man nicht delegieren kann (vgl. Z. 115ff.) -Schulleiterin nutzt bereits Möglichkeiten der Delegation, bestimmte Sachen sind einfach Schulleitungsaufgabe (vgl. Z. 117ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-kumuliert und wächst exponentiell (vgl. Z. 55) -Problem sind Sachen, die dringend und eilig sind, aber eigentlich nicht wichtig (vgl. Z. 57f.) -andererseits gibt es Dinge, die wichtig sind, im Zweifel eher hinten hinunterfallen (vgl. Z. 58ff.) -Leadership, Vision und deren Verfolgung, entsprechende Wege bahnen muss oft zurückstehen hinter unwichtigen Terminsachen (vgl. Z. 60ff.) -vieles passiert plötzlich, es kommt sehr viel Unverhofftes (vgl. Z. 86ff.) -man kann noch so gut planen, es ändert nicht die Prioritäten (vgl. Z. 92f.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -gutes Zeitmanagement (s. Eisenhower-Prinzip) (vgl. z. B. Z. 84f.) -gute Kommunikation mit allen Beteiligten (vgl. z. B. Z. 356f.) *9 Punkte:*

	-Selbstcoaching (z.B. wie im Buch von Reinhold Miller beschrieben) *8 Punkte:* -Bewusste Pausen einplanen -Entspannungstechniken (vgl. Z. 141ff.; Z. 360ff.) *7 Punkte:* -Nein sagen können zu unrealistischen Anforderungen bzw. Überlastungen (vgl. Z. 129ff.) *6 Punkte:* -Ausgleich schaffen (Sport, Lesen, Musik, Freunde treffen) (vgl. z. B. Z. 134ff.) *Des Weiteren Interview:* -mit Ehemann (Führungskraft aus der Wirtschaft) austauschen (vgl. Z. 131ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-private Belastungen, Entlastungsstrategien daher eher theoretisch (vgl. Z. 136ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -gute Planung (und anschließende Evaluation) (vgl. z. B. Z. 84ff.) -Ziele setzen (inklusive konkreter Schritte) -Delegieren (und anschließend kontrollieren) (vgl. Z. 129ff.) *9 Punkte:* -Personalentwicklung (auch zwecks Delegation) (vgl. z. B. Z. 215ff.; Z. 250ff.)) -Teambildung und Teamworking (vgl. z. B. Z. 461f.) *8 Punkte:* -Networking (Austausch mit anderen Schulleitern v. a.) (vgl. Z. 134ff.) *7 Punkte:* -Konferenzen zielgerichtet planen und gut strukturiert durchführen *Des Weiteren Interview:* -kein Management by Objectives (vgl. Z. 250ff.), Lehrerinnen und Lehrer selbst Ziele formulieren lassen (vgl. Z. 253ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-zum Teil Zeitfrage (vgl. Z. 184ff.) -Überzeugungsarbeit innerhalb des Kollegiums braucht Zeit und gute Kommunikation (vgl. Z.
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-man muss entsprechend damit umgehen und von der eigenen Seite aus flexibel sein (vgl. Z. 212ff.) -auch mal die eine oder andere Rolle mehr ausleben, die man als Schulleitung hat (vgl. Z. 214f.) -Gegenüber gut anschauen, zum Beispiel das Motivationsprofil einzelner Kollegen, dahingehend wirken funktioniert ganz gut (vgl. Z. 217ff.) -trotz des sehr knappen Zeitbudgets relativ viele Personalgespräche bisher bewährt (vgl. Z. 220f.)
• Führungsverständnis?	-eher kooperativ-kommunikativ (vgl. z. B. 356ff.; 461f.)
• „Grundphilosophie“ im	-Grundphilosophie, Pläne sich nicht zu übernehmen hat sich trotz

Umgang mit Belastungen?	des guten Zeitmanagements als Theorie herausgestellt (vgl. Z. 290f.) -Schulleiterin ist es wichtig, selbst gesund zu bleiben, um sich dem Kollegium widmen und sich für die Schule einsetzen zu können (vgl. Z. 294ff.) -funktioniert einfach noch nicht so, trotz aller Strategien, allem Wissen und allem Delegieren (vgl. Z. 297ff.) -Fülle dessen, was an einen herantritt, und was man nicht weg schieben kann, überrollt einen (vgl. Z. 299f.) -Schulleiterin versteht, warum immer weniger Leute Schulleiter werden wollen (vgl. Z. 300f.) -Schulleiterin hätte sie sich die Entscheidung noch mehr überlegt, wenn sie vorher gewusst hätte, was sie alles erwartet (vgl. Z. 301f.)
• Kennzeichen eines guten Schulleiters?	-Belastbarkeit (auch gesundheitlich), wenn auch nicht unbedingt an erster Stelle (vgl. Z. 353ff.) -gutes Zeitmanagement und gute Organisationsfähigkeit, auf einer Basis (vgl. Z. 355f.) -gute Kommunikationsfähigkeit ganz wichtig (vgl. Z. 356ff.) -Distanzierungsfähigkeit, analysieren und für sich selbst Abstand finden, mental abschalten (vgl. Z. 357ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-mehr Konstanz in der Bildungspolitik (vgl. Z. 369f.) -viele Unsicherheiten, auf die man sich einstellen muss (vgl. Z. 370) -Zerriebensein zwischen Ansprüchen der Schulaufsicht oder des Kultusministeriums und Schulträger (vgl. Z. 372ff.) -dann den Anvertrauten, den Schülern und Lehrern, möglichst gut gerecht werden (vgl. Z. 374ff.) -alle drei widersprechen sich unter Umständen oder die Phasen ändern sich ständig, ist eine gewisse Schwierigkeit (vgl. Z. 376ff.) -kein Kampf mehr vom Gebäudemanagement her (vgl. Z. 385ff.) -nicht mehr zahllose Sitzungen und ständig runde Tische, und nichts kommt dabei heraus (vgl. Z. 388f.)
• Sonstiges?	-Teilzeitkräfte vom Stundenplan her eher schwieriger einsetzbar, viele Teilkräfte dennoch sehr engagiert sind im Bereich Schulentwicklung (vgl. Z. 484ff.) -ohne Prozessbeschreibungen würde es noch viel schlimmer sein (vgl. Z. 511ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.17 Interview 17SLRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der Schulleiter des siebzehnten Fallportraits leitet seit wenigen Jahren eine mittelgroße Realschule in einer Großstadt. Er kann zwar als Berufsanfänger gelten, allerdings war er zuvor einige Jahre lang als Konrektor an derselben Schule tätig. Aus diesem Grund kennt er die Schule und das Kollegium gut und kann durch die intensive Zusammenarbeit mit dem damaligen Schulleiter auf einem Fundament aufbauen (vgl. Z. 384ff.). Der Schulleiter kommt auf eine rechnerische Wochenarbeitszeit von etwa 50 Stunden, die mitunter auch höher ausfallen kann (vgl. Z. 667ff.). Seine Unterrichtsverpflichtung beträgt im laufenden Schuljahr acht Wochenstunden (vgl. Z. 722f.).

Tabelle 72: Merkmale von Schule und Schulleiter 17

Interviewbezeichnung: 17SLRSStr	
▪ Alter:	41 bis 50 Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	11-20 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	bis 5 Jahre
▪ Schulart:	Realschule
▪ Größe des Kollegiums:	31-40
▪ Schülerschaft:	450-499

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Der Schulleiter berichtet unter Berücksichtigung seiner Erfahrungen als Konrektor in den Jahren zuvor, dass durch den Einzug des PC mehr Aufgaben auf die Schulleitung zukamen und die Arbeit bzw. die Aufgaben mehr und die Kommunikation, etwa durch das Internet, dadurch insgesamt schneller wurde (vgl. Z. 20ff.). Dadurch hat sich nach seiner Auffassung auch die Erwartung an eine schnellere Bearbeitung erhöht (vgl. Z. 29f.). Zur Papierstatistik kommt nun die elektronische Bearbeitung verschiedener Aufgaben hinzu, und „das ist schon auch Einiges an Geschäft, […] das wird halt einfach detaillierter gemacht heutzutage, ja“ (Z. 58f.). Allerdings stellt der Schulleiter fest, dass sich auch die Software im Zuge dessen laufend verbessert (vgl. Z. 68ff.). Auf Nachfrage hin bestätigt

der Schulleiter, dass „es problematisch [wird]“ (Z. 83), wenn Schulleiterinnen oder Schulleiter Schwierigkeiten mit der Technik haben (vgl. Z. 72ff.).

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

Dass sich Belastungen im Sinne eines Dominoeffekts aufsummieren, sieht er als „fast täglich“ (Z. 98) an. So „kann manchmal wirklich sein, [dass] da zig Sachen auf einmal rein[kommen]“ (Z. 102f.), und er als Schulleiter müsse das dann managen und entsprechend priorisieren (vgl. Z. 103ff.). An diesen Situationen, so seine Meinung, könne man erkennen, ob eine Person für das Schulleitungsamt geeignet ist oder nicht.

> „Also, je nachdem, wie stark, aber ich glaube, das ist das, wo eine Schulleitung auch, ähm, also, wo man sieht, ob derjenige, der Schulleiter ist oder Schulleiterin, ob der geeignet ist für den Job, weil dann muss er damit klarkommen, na“ (SL_17RSStr, Z. 98-101).

- *die größten Belastungen*

Der Schulleiter benennt hier Probleme mit Eltern, etwa beim Thema Lehrerausfall im Zuge einer großen Krankheitswelle (vgl. Z.140ff.).

> „[…] und das ist für uns unbefriedigend, ähm, weil halt viel Unterricht ausfällt, man kann nicht alles auffangen. Dann kriegt man keinen Krankheitsstellvertreter, weil es den gerade nicht gibt und weil es die Fächer nicht gibt. Und das ist schon eine Sache, mit der du dich immer/es/also, es/das Leben hier wäre viel schöner, wenn das ordentlich geregelt wäre“ (SL_17RSStr, Z. 170-172).

Als Schulleiter habe man dann die Situation zu erklären und sich zu rechtfertigen, etwa im Zuge von Elternabenden (vgl. Z. 151ff.). So wird nach seiner Auffassung die gute Arbeit einer Schule in ein falsches Licht gerückt bzw. teilweise wieder zunichte gemacht (vgl. Z. 170ff.).

> „Und da kann man halt insgesamt einen richtig guten Job machen als Schule, als Kollegium. Aber das bringt alles so ein bisschen in ein schlechtes Licht, na, wieder. Das macht viel kaputt“ (SL_17RSStr, Z. 170-172).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Befragt nach seinen Strategien, berichtet der Schulleiter – im Gegensatz zu manchen Kolleginnen und Kollegen („die nehmen das mit nach Hause (,) und kommen nicht runter“, Z. 204f.) – selbst gut abschalten, die Dinge somit nicht mit nach Hause zu nehmen

und Berufliches von Privatem trennen zu können („wenn ich in das Auto steige, dann denke ich vielleicht noch kurz über das eine oder andere nach, aber dann bin ich ‚weg'", Z. 205ff.). Der Interviewer fragt hier noch einmal nach und bezeichnet dies als „Gabe" (Z. 213), woraufhin der Schulleiter nochmals bestätigend ausführt:

> „Ja, das gelingt und wenn ich daheim bin, ist es selten, dass ich über Probleme, die es hier gab, nochmal nachdenke oder/also, ich spreche nicht einmal darüber, sondern es/ich blende es einfach aus, na. Das ist aber/das mache ich jetzt nicht bewusst, das ist einfach so. Ich erledige meine Sachen hier, und dann gehe ich heim und dann/,(,) dann ist Schule gewesen." (SL_17RSStr, Z. 215-219).

Der Schulleiter ist der Meinung, dass ihm dies helfe. Allerdings bleibt er dafür auch länger in der Schule, um seine Arbeit wie z. B. die Unterrichtsvorbereitung oder Korrekturen direkt vor Ort zu erledigen (vgl. Z. 231f.). Zu Hause steht für ihn das Familienleben und die Erholung im Vordergrund, ein aus seiner Sicht ganz wichtiger Faktor der Stressbewältigung (vgl. Z. 249ff.). Dann könne er gut schlafen, und dass er beim Einschlafen noch über berufliche Dinge nachdenke, komme ganz selten vor (vgl. Z. 254ff.).

Befragt nach den Managementstrategien, bestätigt der Schulleiter Delegation als eine dieser Strategien (vgl. zum Folgenden Z. 383ff.). Delegation musste er jedoch selbst erst lernen bzw. aufbauen. Während seiner Zeit als Konrektor habe er lediglich mit dem damaligen Schulleiter im Team zusammengearbeitet. Zusammen mit seinem aktuellen Konrektor an der Schule sei es ihnen gelungen, Personen aus dem Kollegium zur Mitarbeit zu motivieren. Dadurch konnte das Schulleitungsteam erweitert werden, „und das entlastet schon ungemein" (Z. 393), da diese Personen bei bestimmten Aufgaben vollkommen autonom agieren:

> „Ja, das gelingt und wenn ich daheim bin, ist es selten, dass ich über Probleme, die es hier gab, nochmal nachdenke oder/also, ich spreche nicht einmal darüber, sondern es/ich blende es einfach aus, na. Das ist aber/das mache ich jetzt nicht bewusst, das ist einfach so. Ich erledige meine Sachen hier, und dann gehe ich heim und dann/,(,) dann ist Schule gewesen." (SL_17RSStr, Z. 215-219).

Zwar ist laut Aussage des Schulleiters hierfür Vertrauen notwendig, aber der Effekt der Delegation in Form von Entlastung für einen selbst fällt entsprechend deutlich aus (vgl. Z. 398ff.).

> „Also, jetzt haben wir zum Beispiel zwei Kolleginnen, die mit den Stundenplan machen, und wenn jetzt zum Beispiel er, der Konrektor, mal weg ist auf einer Fortbildung oder auch mal krank sein sollte, dann bin ich da völlig außen vor, also die machen das komplett eigenständig. Die müssen

> mich auch gar nichts mehr fragen, sondern da wird der Vertretungsplan gemacht und die machen das perfekt. Also das entlastet schon mal enorm, und da muss man natürlich auch Vertrauen haben, ja. Also auch so ein Vertrauen, dass/die haben von mir jetzt auch einen Generalschlüssel gekriegt. Die dürfen auch durch mein Zimmer durch, die dürfen das auch aufschließen und die bewegen sich hier wie der Konrektor auch, und (.)/das entlastet unglaublich." (SL_17RSStr, Z. 393-403).

Dabei bestätigt der Schulleiter eine echte Delegation mit echten Verantwortungsbereichen, und das schätze ein Kollegium auch (vgl. Z. 405ff.). Er hebt dabei die Aktivität seines Kollegiums lobend heraus, beschreibt aber auch, dass eine gewisse Form der Kontrolle dennoch erwartet wird (Z. 420ff.).

> „Wobei so eine gewisse Kontrolle wollen Kollegen trotzdem, ja. Also, die wollen schon, dass ich hinter dem stehe, was man zum Beispiel ausgemacht hat. Und wenn sich jemand nicht daran hält, dass ich dann auch nachhake und sage: ‚Moment mal, das haben wir aber so und so ausgemacht.' Also, das wollen sie trotzdem, aber, genau, so eine gewisse Freiheit und Vertrauen, denke ich mal, das ist schon ganz wichtig, ja" (SL_17RSStr, Z. 426-432).

Des Weiteren berichtet der Schulleiter von einer aus einer Fortbildungsmaßnahme heraus entstandene Initiative von jungen Lehrerinnen und Lehrern (vgl. zum Folgenden Z. 461ff.). Hieraus sei auf Basis von Eigeninteresse und Freiwilligkeit ein kleines Team hervorgegangen, welches gerne Schulentwicklung betreiben möchte, etwa hinsichtlich der Umsetzung von kollegialem Feedback (vgl. Z. 468ff.). Hierfür unterstützt der Schulleiter gerne mithilfe weiterer Fortbildungen, und er spricht in diesem Zusammenhang von einem „Selbstläufer" (Z. 477). Das Ganze sei ein „Geben und Nehmen" (Z. 478): „Man [müsse] auch bereit sein, was zu investieren, und da kommt auch wieder was zurück" (Z. 478f.). Dieses Geben und Nehmen tangiert letztlich auch die Art der Kommunikation mit dem Schulamt:

> „[…] das ist ja auch so eine Sache, wie arbeite ich jetzt zum Beispiel mit einem Schulamt zusammen. Bin ich da auch kooperativ, dann sind die auch kooperativ. Und dann gelingt es auch wieder viel besser, die Leute zu bekommen, die ich wirklich will und, also, ich denke mal, so Kommunikationen mit allen ist ganz wichtig, na, dann, (-) dann gelingt es auch alles besser." (SL_17RSStr, Z. 333-338).

- Grenzen der Strategien

Grenzen seiner klassischen Strategien sieht er wiederum im Alltag begründet bzw. als alltäglich an (vgl. zum Folgenden Z. 280ff.). Planungen lassen sich nach seiner Aussage sich selten so umsetzen, wie man sich das vorgenommen hat. Meistens kommt

Unvorhergesehenes dazwischen (vgl. Z. 280ff.). Damit muss man sich nach jedoch abfinden und man darf sich nicht stressen lassen („[…] das ist einfach so, na“, Z. 283f.). Er ergänzt, manchmal gelinge dies nicht, beispielsweise bei größeren Problemen innerhalb des Kollegiums, wo er aufgrund seiner Verantwortung bzw. Fürsorgepflicht zur Verfügung steht und unterstützt (vgl. Z. 297ff.). Der Schulleiter bestätigt, dass dies eine emotionale Belastung darstelle, jedoch habe er im Zuge seines Zivildienstes gelernt, mit solchen – damals noch viel tragischeren – Belastungen umzugehen (vgl. Z. 323ff.), „weil sonst packt man das gar nicht“ (Z. 332). Für ihn ist es wichtig, authentisch zu sein, sich selbst als Person mit solch einer Situation jedoch nicht zu sehr zu belasten:

> „Und dass man das nicht alles mit nach Hause nehmen kann und man ist auch nicht für alles verantwortlich, aber trotzdem für denjenigen da sein und auch authentisch zu sein. Also, dass man nicht irgendwas vorspielt, dass man jetzt für den da wäre und man ist es aber eigentlich nicht. Also, ich bin dann schon für denjenigen da, aber schaffe es dann auch, das nicht so mitzunehmen, dass ich dann selber völlig belastet bin mit der Situation, ja“ (SL_17RSStr, Z. 333-338).

Grenzen bei den Managementstrategien sieht er zum einen beim zeitlichen bzw. organisatorischen Aspekt bzw. der Einschränkung hinsichtlich Ressourcen und Personal, etwa bei der Umsetzung des kollegialen Feedbacks (vgl. Z. 486ff.). Man könne nicht immer das machen, was man sich als Schulleiter erträume, jedoch sei immer etwas machbar, wenn man das will (vgl. Z. 491ff.). Hierzu gehört für ihn auch eine kooperative Zusammenarbeit mit dem Schulamt, was sich wiederum z. B. bei Personalwünschen positiv auswirkt, wie das obige Zitat unterstreicht.

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Mit Blick auf seinen Alltag als Schulleiter führt er als Hauptphilosophie auf: „[I]n der Ruhe liegt die Kraft“ (Z. 627). Er sieht sich als Ruhepol, „der alles im Griff hat“ (Z. 636f.), was seiner Meinung nach von den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern entsprechend geschätzt wird (vgl. Z. 634ff.). Als Beispiel hierfür führt er die Situation mit der Verletzung eines Schülers auf, im Zuge deren er koordinierend und Ruhe bewahrend agiert auftritt:

> „Ja. (.)/Dass ich auch, (,) (.) wenn hier ein Schüler sich, was weiß ich, wie verletzt und blutet ohne Ende, und dann kommt noch das und das und das, (,)dass man dann trotzdem Ruhe bewahrt und (,) dann ruft der den Notarzt und der macht das und das. Und da komme ich nicht aus der Ruhe“ (SL_17RSStr, Z. 631-634).

- weitere Bemerkungen

Zur vorgestellten These der Person-Funktion-Kontext-Passung äußert sich der Schulleiter wiederholt zunächst bestätigend bzw. zustimmend (vgl. zum Folgenden Z. 549ff.). Als Beispiel zur Bestätigung der These führt er die Einführung des Doppelstundenmodells als einen sehr langen Prozess auf (vgl. Z. 553ff.). Zu seiner Zeit als Konrektor war das Kollegium seiner Aussage nach „ein anderes“ (Z. 558). Als Schulleitung musste man damals etwas „vorsichtiger“ (Z. 560) agieren, während die Verjüngung des Kollegiums in den letzten Jahren dazu führte, dass „man eher so ein bisschen in die Bresche schlagen [konnte]“ (Z. 560f.). Eindrücklich beschreibt er anhand eines Beispiels auch die Gefahren, denen man als junger Schulleiter anheimfallen kann, wenn die angestrebten Veränderungen nicht zum Kollegium passen:

> „Also, ich denke mal, das ist schon wichtig, dass man das Kollegium als Gesamtes so im Auge hat und sich überlegt, was ist mit diesem Kollegium machbar. Weil ich glaube, die Gefahr ist auch, dass, ahm, (,) ich/ich krieg` das zum Teil von anderen Schulen mit, dass da irgend so ein, (,) junger, dynamischer Schulleiter kommt, oder Schulleiterin. Da weiß ich jetzt von einer Schule, da ist das eine Schulleiterin, die eilt mit dem ICE da voraus, und das Kollegium (macht ein Geräusch, lacht etwas) hechelt hinterher. Und sie versteht das Kollegium nicht, dass die jetzt nicht (,)/ ‚Wie/wie können denn die jetzt da schon schlapp machen?!‘. Und sie da gerade mal warmgelaufen und, ja, und dann bleibt dem Kollegium nichts anderes übrig als irgendwelche Auswege zu suchen. Ahm, dass ich vielleicht als Frau schwanger werde oder (lacht etwas), oder irgendwo eine andere Schule suche, ja. Weil ich pack´s einfach nicht mehr, ich kann da nicht mithalten. Und ich glaube, das ist gefährlich“ (SL_17RSStr, Z. 564-577).

Hier kann es zu negativen Folgeerscheinungen kommen, indem Lehrerinnen und Lehrer Auswege suchen, um dem schnellen Veränderungsprozess zu entgehen. Den „Fehler“ dieser Schulleiterin möchte er selbst also offensichtlich als Schulleiter selbst vermeiden, und er bezeichnet ein solches Vorgehen als „gefährlich“ (Z. 577).

Als Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters nennt der Schulleiter zunächst Zuhören bzw. Kommunikation mit den Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Z. 731), etwas, „was man als neuer Schulleiter zuerst mal lernen muss oder kennenlernen muss […]“ (Z. 729f.). Das sei eigentlich seine Haupttätigkeit (vgl. Z. 731f.), sozusagen sein Kerngeschäft, und er führt hierzu aus:

> „[…] also […] mein Vormittag besteht manchmal echt nur aus (,), aus diesem Thema, ja, Kommunikation. Und wenn mir das nicht liegt, und wenn ich dann sage, na, ich bin heute zu gar nichts gekommen, weil ich die ganze Zeit getratscht habe (lacht etwas), (.)/übertrieben, dann, (,) dann versteht man das Geschäft falsch. Also, ich glaube, das ist schon, (,) ja, ein Hauptpunkt. Und wo

> ich auch sehe, dass es im Kollegium so rund läuft, ist, denke ich mal auch wichtig, dass ich als Schulleiter alle so nehme, wie sie sind mit allen ihren Fähigkeiten oder auch ihren Macken und mache dann das beste auch daraus. Und ich höre mir das auch an, ja. Ahm, dass dann auch keiner das Gefühl hat, naja, den kann er viel besser leiden als den anderen, sondern, dass ich da für alle ein Ohr habe und, (,) ja, das also. Ich glaube, das ist so eine Fähigkeit, die hat man oder hat sie halt auch nicht, ja." (SL_17RSStr, Z. 733-744).

Dazu gehört für den Schulleiter auch, die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Stärken und Schwächen zu akzeptieren und hier den besten Weg zu finden. Er möchte keine dieser Personen bevorzugen und für alle ein offenes Ohr haben. Er meint dazu: „Ich glaube, das ist so eine Fähigkeit, die hat man oder hat sie halt auch nicht, ja" (vgl. Z. 744f.). Des Weiteren führt er den menschlichen Umgang miteinander bzw. das Zwischenmenschliche an der Schule an (vgl. Z. 749ff.). Dabei sei es auch wichtig, „dass der Schulleiter das vorlebt" (Z. 761f.). Schließlich benennt er die Kommunikation mit den Eltern (vgl. 792ff.), „[…] auch das Thema Kommunikation, aber (.)/schon wieder ein ganz, (.)/was ganz anderes" (Z. 792f.). Dies sei ein Bereich, in dem der dem einen oder anderen seiner Kollegen Probleme zuschreibt, wie folgendes Zitat unterstreicht:

> „Also, ich denke mal, […] wo ich jetzt auch so meine Kollegen so erlebe, wo der eine oder andere Wahnsinnsprobleme hat, wodurch dann auch immer mal wieder der Anwalt im Haus ist oder man hat irgendein Verfahren, das da angefochten wird oder so. Ahm, und ich glaube, das ist ganz wichtig, dass das auch gut gelingt. Also, dass man einerseits Verständnis zeigt für die Probleme, mit denen die Eltern kommen. Und dann aber auch das vertritt, was wir hier in der Schule, wie wir das so sehen, nja. Und dass es aber auch so transportiert wird, dass die Eltern das verstehen. (,) Ich glaube, das ist wichtig, dass man das kann" (SL_17RSStr, Z. 794-802).

Befragt nach seinen Wünschen im Zusammenhang mit seiner Arbeitssituation führt der Schulleiter den Wunsch nach einem kleineren Klassenteiler auf, der nach seiner Auffassung eine sehr große Rolle spielt (vgl. Z. 801ff.).

> „Also Schulsystem allgemein, da wünsche ich mir einfach einen kleineren Klassenteiler. Also, das wird immer wegdiskutiert, dass das nicht so eine große Rolle spielen würde, aber meiner Meinung nach spielt das eben eine riesengroße Rolle. Und, also ich habe gestern zum Beispiel, einen Unterricht beurteilen müssen an der anderen Schule, und da waren acht Mädchen in der […]. (,) Ha, das war sensationell. Und (.)/da/(.)/hat jede (,) von den […] die ganze Zeit was sagen können und die waren voll dabei. Da hat sich keiner zurückgezogen und deshalb, der Klassenteiler spielt eine Riesenrolle. Also vor allem [im] Hinblick auf Lernmethoden, die jetzt modern sind, individuelles Lernen, (,) ja. Und das ist natürlich auch eine Sache, was die Belastung (.)/der Kollegen anbelangt. Ahm, das spielt eine große Rolle, ja, ob ich da jetzt mit den acht, die ich gestern gesehen habe, zusammensitze oder mit dreißig." (SL_17RSStr, Z. 794-802).

Und er kritisiert hier noch ergänzend den Sparzwang:

> „Also das, das wäre was, ahm, (,) wo ich mir wünsche, ahm, ja. Es werden immer, immer (.)/tolle Sachen gemacht, ahm, auch im neuen Bildungsplan, neue tolle Ideen. Aber weil das eben viel Geld kostet, ahm, wird´s auch schnell wegdiskutiert, ja. (SL_17RSStr, Z. 860-863).

Auch wünscht sich der Schulleiter mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Personalauswahl (vgl. zum Folgenden Z. 863ff.), wobei er sich selbst im Austausch und in der Kooperation mit dem Schulamt in einer glücklichen bzw. komfortablen Situation wähnt, was er auf die stimmige Kommunikation zurückführt. Abschließend wünscht er noch mehr Schulleitungsstunden, und zwar für sein Schulleitungsteam, dem er keinerlei Anrechnungsstunden gewähren kann. Gegenüber anderen Schularten wie dem Gymnasium sieht er sich hier klar im Nachteil. Würden diese Ressourcen vorhanden sein, wäre er in der Lage, die Schulleitung noch professioneller zu gestalten.

> „Ahm, was enorm (,) hilfreich wäre und eigentlich auch ein Muss, mehr Schulleitungsstunden. […] Ahm, diese Stunden, die wir dafür kriegen, die sind (,), das ist einfach (,) zu knapp. Und zwar nicht für mich und für den/also für/eher für den Konrektor würde ich noch ein paar mehr raushandeln wollen, also dass einfach mehr da ist. Aber dann eben für so ein Schulleitungsteam. Da haben wir einfach nichts. (,) Und, ahm, und dann so eine Sache, wo die Gymnasialen einfach einen Riesenvorteil haben, dass die Stellen ausschreiben können, Funktionsstellen, dass die Abteilungsleiter haben. Und dass die einfach hier Jobs anbieten können, die nicht nur durch Zeitentlastung, (.)/Vorteile bringt, sondern dass die auch, ahm, finanziell, (.)/irgendwie ein bisschen lukrativ sind. Und das fehlt uns ein bisschen. Also um auch noch professioneller das Ganze aufzuziehen, ja“ (SL_17RSStr, Z. 890-902).

Resümee

Der Schulleiter kann bei seiner jetzigen Schulleitungstätigkeit von seiner langjährigen Erfahrung als Konrektor und der engen Zusammenarbeit mit dem damaligen Schulleiter profitieren. Verschiedene Aspekte, z. B. hinsichtlich Delegation und Motivation des Kollegiums zur Mitarbeit in Schulentwicklungsprozessen, geht er sensibel, aber gezielt an. Als Folge dessen sieht er auch für sich als Schulleiter eine spürbare Entlastung. Das gegenseitige Geben und Nehmen auf Basis einer gelingenden Kommunikation mit unterschiedlichen Personengruppen und Ansprechpartnern stellt für ihn die Grundlage von vielem dar, was den Erfolg seiner Schulleitertätigkeit ausmacht und weshalb er seine Arbeit gut managen kann. Berufliches und Privates trennt er mehr oder weniger strikt voneinander, und dies entlastet ihn. Von beruflichen Dingen abzuschalten bereitet ihm in der Regel keinerlei Schwierigkeiten. Im Privatbereich kann er sich so erholen und sich seinem Familienleben widmen.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 73: Fundstellen (fact sheet) Interview_17SLRSStr

Interview_17SLRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-eher positive Einstellung ableitbar (vgl. z. B. Z. 863ff.; Z. 889ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-rechnerisch etwa 50 Stunden, mitunter auch mehr (vgl. Z. 667ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-acht Wochenstunden im aktuellen Schuljahr (vgl. Z. 722f.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	- durch Einzug des PC mehr Aufgaben für Schulleitung (vgl. Z. 24ff.) - die Arbeit wurde dadurch schneller (vgl. Z. 27ff.) -zur Papierstatistik kommt elektronische Bearbeitung verschiedener Aufgaben (vgl. Z. 52ff.); Software verbessert sich (vgl. Z. 68ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Probleme mit Eltern bei Lehrerausfall und Folgen (vgl. Z. 140ff.) -Erklärungen des Schulleiters gegenüber Eltern (vgl. Z. 141ff.) -macht viel kaputt trotz guter Arbeit der Schule (vgl. Z. 170ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-Schulleiter beschäftigt beim Einschlafen selten etwas (vgl. Z. 255ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-kommt fast täglich vor (vgl. Z. 98) -Schulleiter versucht ruhig und gelassen z bleiben (vgl. Z. 107ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Zeiten einhalten (Feierabend, Wochenende, …), in denen nichts für die Schule gemacht wird (abschalten) *9 Punkte:* -Ruhe bewahren, um den Überblick nicht zu verlieren (vgl. Z. 105ff.) *8 Punkte:* -bei unveränderbaren Situationen muss die Haltung ggf. geändert werden (akzeptieren, dass sie Situation unveränderbar ist) *5 Punkte:* -Perfektionismus vermeiden *Des Weiteren Interview:* -„weg sein“ (Z. 207), Trennung Berufliches und Privates (vgl. Z. 202ff.) -längere Arbeit in der Schule, zu Hause dafür keine (vgl. Z. 231ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-ist Alltag (vgl. Z. 278ff.) -es klappt selten wie man es sich vorgenommen hat, es kommen meist unvorhergesehene Sachen (vgl. Z. 280ff.) -nicht stressen lassen gelingt nicht manchmal nicht, etwa bei größeren Problemen einer Person aus dem Kollegium (vgl. Z. 297ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:*

	10 Punkte: -Aufgaben effektiv delegieren (vgl. 383ff.) *9 Punkte:* -delegierte Aufgaben nicht zwingend nachkontrollieren, Vertrauen schenken, aber die Mitarbeiter nicht überfordern, konstruktive Kontrolle darf sein (vgl. Z. 405ff.) *8 Punkte:* -Mitarbeiter wirkungsvoll unterstützen (vgl. Z. 461ff.) -guter Informationsfluss (vgl. Z. 496ff.) -effektive Kommunikation (vgl. Z. 496ff.) -Transparenz *7 Punkte:* -Arbeiten in Teams (vgl. Z. 390ff.) -Prozesse und Abläufe optimieren *Des Weiteren Interview:* -Schulleiter musste Delegation erst lernen (vgl. Z. 383ff.) -Schulleitungsteam (vgl. Z. 390ff.) -Personalentwicklung z. B. für junge Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Z. 461ff.) -ein Geben und Nehmen (vgl. Z. 478) -gute Kommunikation mit dem Schulamt (vgl. Z. 493ff.; Z. 864ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-zeitlicher bzw. organisatorischer Aspekt bzw. Einschränkung hinsichtlich Ressourcen und Personal (vgl. Z. 486ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-bestätigend bzw. zustimmend (vgl. z. B. Z. 549) -je nach Stand im Prozess umschwenken oder neu denken (vgl. Z. 549ff.) -Kollegium als Gesamtes sehen, Veränderungen wahrnehmen (vgl. Z. 557ff.) -Veränderungsgeschwindigkeit und Vorhaben bzw. Machbarkeit mit dem Kollegium müssen bedacht werden (vgl. Z. 565ff.)
• Führungsverständnis?	-eher kooperativ-kommunikativ (vgl. z. B. 729ff.;
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-in der Ruhe liegt die Kraft (vgl. Z. 626ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Zuhören können und Kommunikation (vgl. Z. 729ff.) -alle Personen annehmen wie sie sind (vgl. Z. 738ff.) -menschlicher Umgang und das Zwischenmenschliche, als Schulleiter vorleben (vgl. Z. 749ff.) -Kommunikation mit den Eltern (vgl. Z. 792ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-kleinerer Klassenteiler (vgl. Z. 831ff.) -mehr Einfluss bei der Auswahl der Lehrkräfte (vgl. Z. 862ff.)
• Sonstiges?	-mehr Schulleitungsstunden z. B. für RKR ein Muss (vgl. Z. 888ff.) -Nachteil gegenüber z. B. dem Gymnasium, hier zusätzliche Funktionsstellen (vgl. Z. 896ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.18 Interview 18SLRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin des achtzehnten Fallportraits leitet ihre Schule im fünften Jahr. Damit ist sie zwar keine „Berufsanfängerin“ mehr, auf eine langjährige Erfahrung kann sie allerdings ebenfalls noch nicht zurückblicken. Nach eigener Aussage hat sie sich die Schule aufgrund des Schulprofils und der hohen Identifikation mit diesem bewusst ausgesucht mit der Gewissheit, zur Schule bzw. deren Umfeld zu passen (vgl. Z. 410ff.). Ihren Führungsstil, dem ein flaches Hierarchieverständnis zugrunde liegt (vgl. Z. 292), bezeichnet sie als kooperativ (vgl. Z. 289).

Tabelle 74: Merkmale von Schule und Schulleiterin 18

Interviewbezeichnung: 18SLRSStr	
▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	21-30 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	bis 5 Jahre
▪ Schulart:	Realschule
▪ Größe des Kollegiums:	41-50
▪ Schülerschaft:	500-599

Quelle: Eigene Darstellung

Im Hinblick auf die Größe des Kollegiums und der Schülerschaft handelt es sich um eine eher große Realschule. Ausgewählte Fragebogenergebnisse lassen vermuten, wo mögliche Herausforderungen für die Schulleiterin verortet sein könnten. So bewertet die Schulleiterin das Item 1 hinsichtlich einer guten Bewältigung des Aufgabenpensums der Schulleitertätigkeit mit „Trifft eher nicht zu“. Dieselbe Einschätzung gibt sie bei Item zwölf („Ich habe das Gefühl, dass es mir gelingt, Aufgaben zu delegieren“) ab. Die gezielte Anwendung von Strategien schätzt sie insgesamt eher kritisch ein. Erfolgt die Einschätzung des Items 20 „Ich wende Strategien gezielt an, um meine Belastungen im Zusammenhang mit meiner Schulleitertätigkeit bewältigen zu können“ noch neutral, so ist diese beim nachfolgenden Item bei der Frage nach einer gezielten Anwendung von Managementstrategien deutlich im negativen Bereich angesiedelt. Ihre Wochenarbeitszeit (vgl. zum Folgenden Z. 493ff.) beziffert die Schulleiterin auf Grundlage eigener Notizen mit durchschnittlich 60 Stunden mit einer Breite von 55 bis 65 Stunden in einer

durchschnittlichen Schulwoche („Das brauch´ ich nicht zu schätzen, das probier´ ich zu protokollieren seit einem Jahr. Zwischen fünfundfünfzig und fünfundsechzig Stunden“, Z. 493f.). Der Umfang eigenen Unterrichts beträgt sieben Stunden wöchentlich (vgl. Z. 510).

Thematische Gliederung

Tabelle 75: Thematische Gliederung Interview_18SLRSStr

Zeile(n)/ Person	*Thema*
5-176	**Oberthema 1:** **Belastungen bzw. Belastungssituationen im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit**
5-16 I:	*Unterthemen:* *-Veränderungen/Zunahme von Belastungen?*
18-32 SL:	-Zunahme der Anforderungen des Schulträgers an Schulleitung -gefühlter informeller Druck auf kommunaler Ebene/Konkurrenz der Schulen untereinander -Kampf um Schülerinnen und Schüler macht Belastung aus -Zunahme von Arbeiten im Bereich der Verwaltung
35-39 I:	Mehr Gremienarbeit im Zusammenhang mit regionaler Schulentwicklung feststellbar?
41-48 SL:	-immer schon sehr hoch -hohe Erwartungshaltung
51-56 I:	*Verdeckte Aufgaben/Tätigkeiten?*
60-80 SL:	-Erwartungshaltung hat ganz sicher zugenommen -Druck letztlich nicht greifbar
80-92 I:	*Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen („Belastungskaskaden“ bzw. „Dominoeffekte“)?*
94-134 SL:	-Summe von Belastungen oder Ausweitung von Belastungen heftig -bis man Aufgabe/Problem erledigt an jemand anderen delegiert hat, ist es schon groß geworden (Beispiel Problem mit Schülerin) -Kaskade, die sich kaum noch abbauen lässt, selbst durch Ferien nicht
136-145 I:	*-die größten bzw. höchsten Belastungen/Belastungssituationen als Schulleiterin?*
148-177 SL:	-pauschal überall da, wo es um nicht gelingende Beziehungen geht -Verwaltung ist abzuarbeiten
179-466	**Oberthema 2:** **Strategien der Stressverarbeitung**
179-190 I:	*Unterthemen:* *-Strategien der Stressverarbeitung („klassische“ Strategien)?*
192-203 SL:	-ein Tag ist frei am Wochenende, gelingt zunehmend besser -Schulheimweg als bewusste Zeit, auch als bewusste Grenze zwischen Schule und daheim -einmal in der Woche ein privater Termin abends
215-219 I:	*-Grenzen der Strategien, beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten?*
221-232 SL:	-hat etwas mit dem inneren Schweinehund zu tun -Hinderungsgründe weniger wirklicher Zeitmangel, sondern einfach auch das Kaputtsein

	-körperliche Grenzen
234-249 I:	*-Managementstrategien und -methoden (klassische Managementstrategien, eigenes Verständnis von Führung im beruflichen Kontext)?*
251-272 SL:	-ganz wichtige Strategie Delegieren -echte Delegation mit klarem Auftrag, mit klarer Zeit- und Zielsetzung, die gemeinsam entwickelt wurde -in Prozessen immer wieder Prozessbegleiter holen -deutlich weniger Verantwortung, die „Einheitentage“, pädagogische Tage, vorzubereiten -regelmäßig Supervision -zusammen mit ihrem Konrektor gemeinsames Coaching -Zeitfresser minimieren
274-285 I:	*-Führungsverständnis?*
288-302 SL:	-kooperativ und flache Hierarchie -aber auch klare Aufträge und klare Ziele
304-306 I:	*-Grenzen der Strategien?*
323-382 SL:	-eigenes ethisches Bewusstsein als Schulleiterin -Aufgaben an Menschen zu delegieren, die dafür keine Anrechnung bekommen, fällt schwer -Haltung setzt kooperativem Führungsstil auch Grenzen -Haltung, dass auch das Gegenüber sagt: „Ja, ich mache, aber nur dann, wenn ich kriege.“ ist klare Grenze -Entstehung des Eindrucks von Mitbestimmung im Kollegium bei Punkte, wo keine sein kann -weitere Grenze liegt sicherlich in der Frage nach dem Selbstverständnis jedes einzelnen Mitglieds des Kollegiums und der Person der Schulleiterin selbst, inwieweit Beruf Berufung ist -sozusagen Zufall, wie das Kollegium zusammengesetzt ist (bestätigend)
384-406 I:	*-Vorstellung der These Person-Funktion-Kontext-Passung*
409-466 SL:	-Schulleiterin hat gewusst, sie passt in diese Schule, hohes Maß an Identifikation -Einführung Doppelstundenmodell gescheitert -vier Jahre später kommt es aus dem Kollegium, plötzlich Umsetzung möglich -die Schulleiterin hat aus ihrer Sicht warten können, ob etwas kommt
468-572	**Oberthema 3:** **ergänzende/abschließende Fragen**
468-474 I:	*Unterthemen:* *-Grundphilosophie im Umgang mit Belastungen?*
476-487 SL:	-kein Motto, fehlt -eigene, persönliche große Baustelle, sich nicht zu verausgaben und Arbeitskraft erhalten zu lassen -wieder ins bessere Gleichgewicht kommen, Balance in den vergangenen Jahren nicht gegeben
489-491 I:	*-Ad-hoc-Frage Arbeitszeit?*
493-503 SL:	-Versuch seit einem Jahr zu protokollieren -zwischen fünfundfünfzig und fünfundsechzig Stunden -sechzig Stunden Durchschnitt, jetzt nicht im Sinne von Spitzenwochen
505-508 I:	*-Ad-hoc-Frage Unterrichtsverpflichtung?*
510-532 SL:	-in diesem Schuljahr sieben Stunden -aber es liegt ganz einfach an der Reduzierung der Schulleitungsstunden -der Konrektor bekommt Stunden für seine Tätigkeit

	-die Schulleiterin hat zwei, drei Kollegen, die bestimmte Aufgaben übernehmen, die auch Schulleitungsstunden kriegen, weil da die Anrechnungsstunden auch gekürzt worden sind (die so genannten AE-Stunden) -Schulleiterin sagt, dass die sich nicht darum reißt, sieben Stunden zu unterrichten -Schulleiterin sagt, dass sie gerne unterrichtet, aber dass es auch eine notwendige Maßnahme ist, weil eben einfach auf der anderen Seite Anrechnungsstunden fehlen
535-537 I:	*-Fünf Kennzeichen (oder Kernfähigkeiten/-kompetenzen) einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?*
539-543 SL:	-strategisch arbeiten können -gute Selbstorganisation -hohes Maß an Empathiefähigkeit, aber auch Abgrenzungsfähigkeit -sich selbst und Kinder, unterschiedlichste Menschen wirklich mögen und neugierig sein auf Beziehungen und auf Menschen
545-548 I:	*-Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?*
550-552 SL:	-Entlastung, echte Entlastung durch sogenannte Verwaltungsassistenz -kann auch im Bereich des Sekretariats angelandet sein -Tätigkeiten, für die es kein pädagogisches Studium braucht
559-572 I:	-Abschluss des Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Als ersten Punkt führt die Schulleiterin die Anforderungen des Schulträgers bzw. der Kommune an die Schulleitung auf. Diese manifestieren sich „in relativ kurzen Anfragen, die damit zusammenhängen, dass [sich] die Kommune [gerne] als Schulstadt darstellen möchte und dann von den Schulleitungen ganz viele Dinge ganz schnell […] erledig[t] [wissen will]“ (Z. 20ff.). In diesem Zusammenhang weist sie auf einen von ihr als informell wahrgenommenen, aber deutlichen Druck auf kommunaler Ebene hin, was die schulische Konkurrenzsituation anbelangt. Wie man um Schülerinnen und Schüler kämpft oder eben auch nicht, macht für sie Belastung aus (vgl. 26f.). Eine Zunahme in Verwaltungsangelegenheiten sieht sie ebenfalls und unterstreicht dies anhand der Beispielthemen „Berechnung Mutterschutz“ und „Elternzeitfristen“ (vgl. Z. 29). Hier fügt sie ergänzend hinzu: „Was also quasi früher Aufgaben der Schulverwaltung stärker waren […], ist jetzt Aufgabe der Schulleitung, zumindest es einzuleiten oder [es] aber es sogar bis zum Ende hin zu überwachen, dass die formalen Abläufe korrekt sind“ (Z. 29ff.). Eine vertiefende Frage des Interviewers nach einer Zunahme der Gremienarbeit oder Treffen in unterschiedlichen Konstellationen beantwortet die Schulleiterin wie folgt:

> „Also, ich kann jetzt nur auf […] auf knapp viereinhalb Jahre zurückblicken. Da kann ich jetzt nicht sagen, was sich in den viereinhalb Jahren stark verändert, also erhöht hat. Ich fand es immer schon sehr hoch, als ich nach […] als Schulleiterin gekommen bin. In der Kommune, wo ich vorher Konrektorin war, war die Gremienarbeit relativ gering, was die kommunale Seite betrifft. Hier finde ich es relativ viel. Und es wird auch erwartet, dass man an Dingen, die nicht originär Schule sind, aber wo es um Bildungsfragen geht sich zumindest blicken lässt, noch viel mehr eigentlich, dass man auch mitarbeitet. Und da hat sich doch eine Menge/(,)/eine Menge getan. […] Also die Erwartungshaltung hat ganz sicher zugenommen. Und es wird sehr wohl bemerkt, wenn man nicht da war. […] Also, ob das wirkliche Auswirkungen hat, das weiß ich nicht. Aber es wird wahrgenommen, und ich denke, wenn man gleichzeitig wieder an einer anderen Stelle um etwas bittet, und im Wahrnehmungsprozess war ‚Die kommt ja sonst nicht', dann ist das schon ein bisschen schwierig. (-) Also, es ist allerdings ein unausgesprochener Druck" (SL_18RSStr, Z. 41-70).

Dem Umfang der Gremienarbeit macht die Schulleiterin damit wesentlich von der Kommune bzw. von der Art und Weise, wie diese Gremienarbeit versteht und ihre Partner involviert, abhängig. Augenfällig sind dabei Parallelen zum sechzehnten Interview, auch wenn hier die Situation von der Gymnasialleiterin mit Blick auf die fehlende Zielorientierung bei der Zusammenarbeit weiter ausgeführt und im Vergleich deutlich kritischer bewertet wird.

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Die Schulleiterin beschreibt zunächst die Summe von Belastungen bzw. die Zunahme von Aufgaben, die aus einer Aufgabe erwachsen, als „heftig" (vgl. zum Folgenden Z. 95ff.). Sie führt am Beispiel ihrer To-do-Liste des aktuellen Tages an, unerledigte Dinge mit in die nächste Woche nehmen zu müssen, weil sie die entsprechenden Personen nicht erreiche. Das wiederum erfordert Nacharbeit bzw. führt zu erhöhtem Kommunikationsaufwand vonseiten der Schulleiterin, „und daraus entsteht, ja, so wie ein Wasserfall, im Grunde genommen, sowas, bis man es erledigt hat, oder […] man es […] an jemand anderen delegiert hat, ist es schon groß geworden" (Z. 101ff.). Ihr zufolge betreffe dies vor allem schwierige Schülersituationen, bei denen verschiedene Termine mit unterschiedlichen Gesprächspartnern zu organisieren sind, um beispielsweise runde Tische zustande zu bringen. Insbesondere hier scheint ihr das Bild der „Kaskade" passend („Also ich empfinde das wirklich als eine Kaskade, die sich kaum noch abbauen lässt. Selbst durch (lachend) Ferien nicht", Z. 112f.). Welche problematischen Formen dies annehmen kann, verdeutlicht die Schulleiterin abschließend an einem konkreten Beispiel:

> „[…] Oder man bittet um einen Rückruf oder, jetzt ganz konkret. Ich habe am Montag einem Arzt eine Schweigepflichtentbindung gebracht, weil wir ihn brauchen für den runden Tisch, und in dem Schreiben höflich darum gebeten, dass ich doch im Rahmen dieser Woche einfach von ihm Vorschläge bekäme, wann er kommen könnte. Damit wir uns nach ihm richten können. Ich habe keine Reaktion. Also versuche ich heute wieder in dem Arztsekretariat anzurufen und zu fragen: ‚Wann können wir mit Vorschlägen rechnen?' Und dann ist das Problem schon wieder zwei Wochen älter. […] und auch nicht, […] sage ich mal, nicht nur nicht leichter, sondern vor allen Dingen, auch nicht mehr niedrigschwellig zu lösen. Weil die Schülerin, um die es in diesem Fall geht, kommt nicht zur Schule" (SL_18RSStr, Z. 120-134).

Letztlich wird anhand dieses Beispiels deutlich, dass eine schnelle Reaktion und Problemlösung durch die Schulleiterin in solchen Fällen nicht stattfinden kann, wenn es sich um Situationen handelt bzw. Parameter gibt, die sie persönlich nicht beeinflussen kann.

- die größten Belastungen

Die größten Belastungen verortet die Schulleiterin „pauschal gesagt, überall da, wo es um nicht gelingende Beziehungen geht" (Z. 148f.). Verwaltung sei ihrer Meinung nach „doof, […] dämlich, aber abzuarbeiten" (Z. 149). Sie konkretisiert ihre Pauschalierung der ‚nicht gelingenden Beziehungen':

> „Aber überall da, wo es um Beziehungen, ungeklärte, und Konflikte geht oder um Dinge, die man eben nicht mit einem Schnips erledigen kann, weil es nur meiner Unterschrift bedarf. Und das empfinde ich wirklich auch als Belastung. Das gilt sowohl im Bereich Eltern, als [auch] im Bereich Kollegen, als auch im Bereich der Schülerinnen und Schülern, als auch im Bereich mit dem Schulamt, also als Vorgesetzter, vorgesetzte Dienststelle. Also überall da, wo was schwingt, was sich nicht mit einem formalen ‚Ja' oder ‚Nein' erledigen lässt" (SL_18RSStr, Z. 151-157).

Diese Form von Belastungen treten also immer dann auf, wenn sich Dinge nicht formal und vor allem nicht schnell lösen lassen, zunächst als ungeklärt gelten müssen und Folgehandlungen in Form von Kommunikations- oder Beziehungsarbeit angebracht oder notwendig sind.

- Strategien im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin, daran soll an dieser Stelle nochmals erinnert werden, befindet sich im fünften Jahr ihrer Schulleitungstätigkeit. Sie berichtet, dass ihre Strategien zunehmend greifen bzw. umgesetzt werden können:

> „[…] Gezielt heißt, dass ich mich übe und es mir zunehmend besser gelingt, von den zwei Wochenendtagen, Samstag und Sonntag, einen komplett frei von Schule zu machen. Egal, wie dringlich es ist, ein Tag ist frei. Der gehört mir, meinem Mann, unseren Kindern, oder wie auch immer. Ein

> weiterer Punkt ist, dass ich versuche, wenigstens zwei- oder dreimal in der Woche den Schulheimweg […] zu Fuß zu machen, als bewusste Zeit, dass ich mich da dann auch bewege, dass ich das einfach auch so als Grenze zwischen Schule und daheim setze. Und es so einen privaten Termin einmal in der Woche abends gibt, den ich gemeinsam mit meinem Mann verbringe, und der ist hoch und heilig. Der wird nur in (etwas lachend) äußersten Notfällen schulischen Terminen geopfert“ (SL_18RSStr, Z. 192-203).

Eine wichtige Strategie der Schulleiterin besteht also darin, sowohl am Wochenende als auch unter der Woche, ein Zeitfenster privat und frei von schulischen Belangen zu halten. Auch versucht sie, den Schulheimweg mehrfach in der Woche fußläufig zurückzulegen und (ganz ähnlich wie der Gymnasialleiter des zweiten Interviews) als Grenze zwischen Beruf und Privatsphäre bewusst zu gestalten.

Im Hinblick auf angewandte Managementstrategien führt die Schulleiterin zunächst als „ganz wichtige Strategie“ (Z. 253) die Delegation auf, und zwar „im echten Sinne“ (253f.), wie sie betont:

> „Das heißt, ich gebe ab, und muss dann auch damit leben, dass es so läuft, wie es läuft. Also zum Beispiel in diesem Schuljahr habe ich vereinbart, mit meinem Konrektor und der Steuergruppe, dass ich mich aus der Evaluation, Selbstevaluation, komplett raushalte. Ich/(.)/mein Schwerpunkt liegt woanders. Also die echte Delegation. Und die echte heißt, mit klarem Auftrag mit klarer Zeit- und Zielsetzung, die wir gemeinsam uns entwickelt haben, und dann mache ich auch nichts mehr daran. Das ist die echte Delegation“ (SL_18RSStr, Z. 254-260).

Als zweite Strategie gibt die Schulleiterin an, immer wieder Prozessbegleitung hinzuzuziehen. Sie führt hierzu das Beispiel eines aktuell moderierten Prozesses auf, bei dem es um Regelfindung sowie um Einhaltung und Umsetzung von Regeln geht. Hier merkt die Schulleiterin an, dass sich die Arbeit der Prozessbegleitung entlastend auf sie auswirkt, da sie große Teile der Verantwortung bei der Vorbereitung dieser Arbeit an der Schule im übertragenen Sinne an diese externen Personen abgeben kann:

> „Und diesen Prozess mache ich nicht nur aus mir heraus mit dem Kollegium, sondern das machen die Prozessbegleiter. Und damit werde ich auch ein ganz großes Stück der Verantwortung los, diese ‚Einheitentage‘, pädagogische Konferenzen, vorzubereiten“ (SL_18RSStr, Z. 264-267).

Als weitere, sehr persönliche Strategie benennt sie die regelmäßige Supervision („Ähm, und ansonsten, (,) für mich selbst, ähm, ich nehme mir, gebe mir, nehme mir sie (.)/regelmäßig Supervision“, Z. 267f.). Sie gibt an, diese als Einzelsupervision privat zu finanzieren und zu organisieren (vgl. Z. 268f.). Als letzte Strategie führt sie das in unregelmäßigen Abständen stattfindende Coaching mit ihrem Stellvertreter auf, welches dazu

dient, die „Schulleitungsarbeit zu reflektieren und zu gucken, wo liegen die Zeitfresser, was können wir tun, um die zu minimieren“ (Z. 270ff.).

- *Grenzen der Strategien*

Bei der Beschreibung der eigenen Grenzen bemüht die Schulleiterin das Bild des inneren Schweinehundes („Also, das hat was mit dem inneren Schweinehund zu tun“, Z. 221), den sie offensichtlich nicht immer zu überwinden bereit ist: „Wenn es schüttet und ich kaputt bin und mich geärgert habe, lasse ich mich abholen. Und weiß, es tut mir nicht gut“ (Z. 222ff.). Während ihr die Einhaltung der beiden privaten Zeitfenster eigenen Angaben zufolge „inzwischen fast hundert Prozent“ (Z. 225) gelingt, sieht sie Abstriche bei der Strategie des bewussten Laufens beim Nachhauseweg, da sie einfach auch einmal erschöpft ist: „Und ich sage mal, die Hinderungsgründe sind weniger wirklicher Zeitmangel, sondern einfach auch das Kaputtsein“ (Z. 226f.).

In Bezug auf das Vorhandensein klarer Grenzen bei der Anwendung ihrer Managementstrategien führt die ihr eigenes „ethische[s] Bewusstsein“ (Z. 324) im Zusammenhang mit der Delegation von Aufgaben und die Gefahr des Aufkommens eines falschen Verständnisses von Mitbestimmung seitens des Kollegiums auf. Dies betrifft Fragen, in denen die Schulleiterin entscheiden muss, etwa Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen. Sie setzt dies in folgende Zusammenhänge:

> „Ich kriege mehr Geld. Es fällt mir schwer, Aufgaben zu delegieren, das gebe ich unumwunden zu, an Menschen, die dafür keine Anrechnung kriegen. Und da unser Anrechnungspool aber sehr begrenzt ist und auch nochmal wieder verkleinert worden ist, ist das schwieriger geworden. Also Steuergruppenmitglieder zu finden, geht nur, wenn man Anrechnungen gibt, das ist einfach so. Und diese Haltung setzt diesem kooperativen Führungsstil auch Grenzen. Also die Haltung, dass auch das Gegenüber sagt: ‚Ja, ich mache, aber nur, wenn, dann, ich kriege‘. Also das ist so eine ganz klare Grenze. Eine andere ganz klare Grenze ist, dass so ein Eindruck entstehen könnte von Mitbestimmung im Kollegium an Punkten, wo ich klar sagen muss: ‚Nein, das muss ich so entscheiden. Ich höre euch, aber entscheiden muss ich.‘ Also ich sage mal, Paragraf 90-Maßnahmen, da höre ich gerne, auch viel. Aber es hatte sich dann auch so eine Haltung eingebürgert, wie ‚Wir sagen jetzt, dass du ihn rausschmeißen musst.‘, sage ich jetzt mal, und da musste ich ganz klar wieder zurückrudern und sagen: ‚Hören heißt, ich nehme eure Argumente mit, aber die Entscheidung ist meine, und die treffe ich auch‘“ (SL_18RSStr, Z. 254-260).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin berichtet, kein Motto zu haben, und sie ist der Auffassung, das fehle ihr auch (vgl. Z. 476). Sie sieht hier ihre zentralen, persönlichen Defizite, sich nicht zu verausgaben und hat hier eher den Vorsatz, eine bessere Work-Life-Balance anzustreben.

> „[…] es ist meine eigene persönliche große Baustelle, mich nicht zu verausgaben und meine Arbeitskraft erhalten zu lassen. Also, ich kann ganz schwer (etwas langsamer) (--), das weiß ich sehr wohl, ähm, lassen. Einfach, es laufen lassen und sehen, dass da dabei was kaputtgeht. Aber die Philosophie oder sagen wir mal vielleicht der Vorsatz ist eher, (--) wieder ins bessere Gleichgewicht zu kommen zwischen beruflicher Belastung und persönlichen Freiräumen“ (SL_18RSStr, Z. 476-482).

- weitere Bemerkungen

Die Schulleiterin pflegt laut eigenen Angaben einen kooperativen Führungsstil (“Ich, äh, ich denke, das Schlagwort, das zu mir passt, ist kooperativ, ganz sicher“, vgl. Z. 288f.). Dieser kann selbst wiederum in gewisser Weise als eine Grenze angesehen werden, wenn es darum geht, Lehrerinnen und Lehrer zur Mitarbeit in der Schulentwicklung zu bewegen (vgl. Z. 364ff.), wie weiter oben sowie mittels Zitat bereits ausgeführt wurde.

Gefragt nach den fünf Kennzeichen bzw. Kernfähigkeiten/Kernkompetenzen einer guten Schulleiterin (vgl. zum Folgenden Z. 539ff.) benennt sie stichwortartig „[s]trategisch arbeiten können“ (Z. 539), eine „gute Selbstorganisation“ (Z. 539) sowie ein „hohes Maß an Empathiefähigkeit, aber auch Abgrenzungsfähigkeit“ (Z. 539f.). Schließlich führt sie auf: „Ähm, (----) sich selbst und die Kinder mit all den Eigenheiten, gut oder weniger gut, mögen. (---) Also unterschiedlichste Menschen wirklich mögen und neugierig sein auf (,) Beziehungen und auf Menschen“ (Z. 542ff.). Die Schulleiterin wünscht sich „Entlastung, echte Entlastung durch sogenannte Verwaltungsassistenz“ (Z. 551f.). Und sie fügt hinzu: „Kann auch im Bereich des Sekretariats angelandet sein. Also, weil das sind Tätigkeiten, für die es wirklich kein pädagogisches Studium braucht“ (Z. 556f.).

Vertiefender Darstellung auf Basis der reflektierenden Interpretation

Eines der letzten im Rahmen dieser Fallstudie aufgeführten Zitate soll als Ausgangspunkt für eine vertiefende Darstellung auf Basis der reflektierenden Interpretation dienen.

> „Aber die Philosophie oder sagen wir mal vielleicht der Vorsatz ist eher, (--) wieder ins bessere Gleichgewicht zu kommen zwischen beruflicher Belastung und persönlichen Freiräumen. Denn das war in den vergangenen Jahren ganz sicher nicht gegeben, die Balance“ (SL_18RSStr, Z. 480-487).

Das Wort Philosophie, welches im Rahmen der Fragestellung auch als Grundeinstellung umschrieben wurde, ersetzt die Schulleiterin durch das Wort „Vorsatz“, welches ihrer Meinung nach mit Blick auf die eigene Situation besser zutreffend erscheint. Ein Vorsatz ist etwas, was noch nicht der Realität entspricht – eine feste Absicht oder ein fester Entschluss, der zu etwas führen soll. Die Schulleiterin benennt das Ziel umgehend selbst: Es geht darum, wieder ins bessere Gleichgewicht zu kommen zwischen beruflichen Belastungen und persönlichen Freiräumen. Vergleicht man diese Aussage mit den Aussagen zum Erfolg der entsprechenden Strategien, so sind diese ursprünglich gemachten Aussagen weiter zu relativieren. Selbst im fünften Jahr sieht sich die Schulleiterin in dieser Sache somit ganz offensichtlich längst nicht am Ziel. Eine gute Work-Life-Balance gibt es also nicht. Sich dieser angestrebten Balance weiter anzunähern bleibt somit Zukunftsaufgabe für die Schulleiterin. Wie sie dies zu realisieren gedenkt, bleibt an dieser Stelle jedoch offen. Für sie ist es nach wie vor ein großes Thema – ihre eigene, persönliche große Baustelle, die sie beschäftigt – sich nicht zu verausgaben und ihre Arbeitskraft zu erhalten zu lassen (vgl. Z. 476ff.). Dieser Umstand ist ihr also sehr bewusst, vor allem, dass die Dinge nicht ihren – vor allem ungünstigen oder negativen – Lauf lassen kann, ohne sich selbst als Schulleiterin zu engagieren (vgl. Z. 478ff.). An dieser Stelle soll noch auf einige weitere Beobachtungen aufmerksam gemacht werden, die innerhalb des Postskriptums notiert sind (vgl. Postscriptum_Interview_18SLRSStr). Das Büro machte eher einen überladenen Eindruck. So waren in ihrem Büro zahlreiche Arbeitsstapel und Klassensätze von Schülerheften in den Ablagen und Regalen verteilt, was etwas den Eindruck erweckte, dass die Schulleiterin mit ihrer Arbeit nicht ganz nachkommt. Um ihrer Gesamtsituation entgegenzuwirken hat die Schulleiterin Maßnahmen ergriffen. Sie erwähnt hier die privat finanzierte Einzelsupervision oder das zusammen mit dem stellvertretenen Schulleiter in Anspruch genommene Coaching, um das Zeitmanagement weiter zu verbessern. Diese dürften mit der Gesamtsituation in Verbindung stehen, wurden jedoch von der Schulleiterin selbst als Zusammenhang so explizit nicht dargestellt.

Orientierungsrahmen

Die Schulleiterin fordert sich in ihrer Rolle als Schulleiterin im Übermaß und überfordert sich selbst als Person. Sie versucht ein Stück weit die Grenzen des Systems bzw. dessen systemische Mängel, wie es die Schulleiterin im übernächsten Interview 20 ausdrückt (vgl. Z. 635ff.), durch dieses Überengagement zu kompensieren bzw. ein Stück weit zu verschieben. Ein wichtiger Ausgangspunkt ist der Umstand, dass die Schulleiterin selbst die Vorstellung hat, in ihrer Funktion mehr arbeiten bzw. leisten zu müssen als zum Beispiel ihre Lehrerinnen und Lehrer. Auch kann sie nicht sehenden Auges negativen Entwicklungen zusehen, sondern sie möchte sich hier aktiv zeigen und in ihrer Funktion als Schulleiterin einwirken. Auch im fünften Jahr ihrer Schulleitungstätigkeit hat sie ihre Art und Weise im Umgang mit ihren Belastungen noch nicht klar herauskristallisiert. Ihr ist der Umstand und die Gesamtsituation jedoch sehr bewusst. Sie holt sich deshalb Unterstützung und Hilfe in Form von Einzelsupervision und Coaching.

Sie bürdet sich zusätzliche Aufgaben auf, etwa eine höhere Unterrichtsverpflichtung als vorgesehen, auch oder gerade aus ihrem ethischen Verständnis oder ihrer Vorstellung heraus, als Schulleiterin hier mehr arbeiten oder leisten zu müssen. Die Arbeitszeit ist mit durchschnittlich 60 Stunden in einer normalen Schulwoche sehr hoch. Gleichzeitig nimmt sie jedoch Unterstützung und Hilfe bewusst in Anspruch. Sie nimmt Einzelsupervision und lässt sich immer wieder zusammen mit ihrem Stellvertreter coachen, Themen hier sind u. a. Zeitmanagement. Dadurch entsteht eine Teilsituation, die leicht paradoxe Züge trägt: Der Arbeitsumfang nimmt weiter zu, rechnet man die Zeiten für Supervision und Coaching ein. Der Erfolg der Maßnahmen hingegen scheint jedoch noch verhältnismäßig überschaubar, gemessen an den Ausführungen der Schulleiterin zu ihrer Grundphilosophie, die sie selbst eher als Vorsatz bezeichnet. Die angestrebte Work-life-Balance hat sich noch nicht eingestellt. Die Aufrechterhaltung ihres ethischen Bewusstseins trägt genauso wie ihre Einstellung zum Beruf, die man aufgrund ihrer eigenen Aussagen als Berufung auffassen kann, so einem großen Teil zur Situation der Schulleiterin bei.

> „Eine weitere Grenze liegt ganz sicher in der, ähm, in der Frage nach, ähm, (.) dem Selbstverständnis jedes einzelnen Mitglieds im Kollegium und sowohl meiner selbst, als auch meiner anderen, inwieweit Beruf Berufung ist. (,) So kann ich es beschreiben am besten. Wer Dienst nach

> Vorschrift macht, da bin ich mit meinem/komme ich mit meinem kooperativen Stil nur sehr bedingt weiter“ (SL_18RSStr, Z. 461-465).

Der Schulleiterin fällt es letztlich immer noch schwer, Aufgaben zu delegieren, obwohl sie diese als sehr wichtige Strategie ansieht und im Rahmen von Supervision und Coaching daran arbeiten dürfte. Sie bürdet sich somit selbst Lasten auf, die sich in zeitlicher Hinsicht auswirken. Des Weiteren überträgt sie Schulleitungsstunden für bestimmte Aufgaben auch auf „zwei, drei Kollegen“ (Z. 519), weil Anrechnungsstunden gekürzt worden sind (vgl. Z. 520f.). Dies ist ein Umstand, auf den bereits der Schulleiter im ersten Interview (vgl. Interview_01SLRSStr, Z. 96ff.) hingewiesen hat. Die Schulleiterin „opfert“ also einige der ihr zustehende Schulleitungsstunden, um den Wegfall von Anrechnungsstunden für Lehrkräfte ein Stück weit zu kompensieren. In der Folge ist ihr Unterrichtsdeputat höher als ursprünglich vorgesehen.

Resümee

Auch im fünften Jahr ihrer Schulleitungstätigkeit befindet sich die Schulleiterin in einem Zustand der Selbstüberforderung mit massiven Auswirkungen auf das Privatleben. Eine echte Work-life-Balance ist auch nach mehreren Jahren in der Schulleitung noch nicht gegeben. Delegation kann sie noch nicht wie vorgenommen umsetzen. Die Schulleiterin sich jedoch ihrer persönlichen „Baustellen“ bewusst und mithilfe unterschiedlicher Formen der Unterstützung auf einem guten Weg vom Zustand der Selbstüberforderung in Richtung gelingender Bewältigung, auch wenn sich der Weg, wie dies genau gelingen wird, noch nicht abzeichnet. Das macht jedoch Hoffnung für den weiteren Verlauf und die Frage, wie sie mit den beruflichen Belastungen und mit Blick auf das Ziel einer besseren Work-life-Balance umgehen will.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 76: Fundstellen (fact sheet) Interview_18SLRSStr

Interview_18SLRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-keine eindeutige Positionierung erkennbar -Schulleiterin sieht ihre Rolle eher im pädagogischen Bereich (vgl. Z. 257ff.; Z. 556f.)
• Wochenarbeitszeit?	-durchschnittlich 60 Stunden mit einer Breite von 55 bis 65

	Stunden in einer durchschnittlichen Schulwoche (vgl. Z. 501ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-sieben Stunden wöchentlich (vgl. Z. 510)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Zunahme der Anforderungen des Schulträgers an Schulleitung und Erwartungshaltung (vgl. Z. 18ff.; Z. 41ff.) -gefühlter informeller Druck, Konkurrenzdruck zwischen den Schulen, macht Belastung aus (vgl. Z. 24ff.) -Verwaltung (vgl. Z. 27ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-pauschal überall da, wo es um nicht gelingende Beziehungen geht (vgl. Z. 148f.) -Verwaltung ist doof und dämlich, aber abzuarbeiten (vgl. Z. 149) -ungeklärte Beziehungen bzw. Konflikte o. ä. als Belastung (vgl. Z. 151ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-Hinderungsgründe/Grenzen bei der Anwendung von Strategien, u. a. körperliche Grenzen, Kaputtsein (vgl. Z. 226ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungs-situationen	-Summe von Belastungen oder Ausweitung von Belastungen aus Sicht der Schulleiterin heftig (vgl. Z. 94ff.) -bis man Aufgabe/Problem erledigt an jemand anderen delegiert hat, ist Aufgabe/Problem schon groß geworden (vgl. Z. 95ff.) -Kaskade, die sich kaum noch abbauen lässt, selbst durch Ferien nicht (vgl. Z. 112f.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *9 Punkte:* -Familie, Urlaub mit Familie *8 Punkte:* -ausreichend Schlaf -Zeit nur für sich selbst -sportliche Betätigung (vgl. Z. 222ff.) *5 Punkte:* -Freunde, sich treffen *3 Punkte:* -ehrenamtliche Tätigkeit, die nichts mit Schule zu tun hat *Des Weiteren Interview:* -ein Tag ist frei am Wochenende, gelingt zunehmend besser (vgl. Z. 192ff.) -Schulheimweg als bewusste Zeit, auch als bewusste Grenze zwischen Schule und daheim (vgl. Z. 196ff.) -einmal in der Woche ein privater Termin abends mit Ehemann (vgl. Z. 200ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-hat etwas mit dem inneren Schweinehund zu tun (vgl. Z. 221ff.) -Hinderungsgründe weniger wirklicher Zeitmangel, sondern einfach auch das Kaputtsein, körperliche Grenzen (Z. 226ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *9 Punkte:* -eigene Supervision (vgl. 267ff.) *8 Punkte:*

	-Coaching im Leitungsteam (vgl. Z. 269ff.) 4 Punkte: -Fortbildungen in Prozessmanagement -Evaluation (sicheres Wissen erwerben) *Des Weiteren Interview:* -Delegation (vgl. Z. 253ff.) -Dinge abgeben und damit leben, dass es so läuft, wie es läuft (vgl. Z. 254f.) -echte Delegation mit echter Verantwortung, Beispiel Evaluation (vgl. Z. 255ff.) -Unterstützung durch Prozessbegleiter, Verantwortung übertragen bzw. abgeben (vgl. Z. 260ff.) -privat finanzierte Einzelsupervision (vgl. Z. 268f.) -gemeinsames Coaching mit dem Konrektor, Reflexion der Schulleitungsarbeit, Zeitfresser identifizieren (vgl. Z. 269ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-eigenes ethisches Bewusstsein als Schulleiterin, Schulleiterin bekommt für ihre Aufgaben mehr Geld (vgl. Z. 323f.) -Aufgaben an Menschen zu delegieren, die dafür keine Anrechnung bekommen, fällt daher schwer, begrenzter Anrechnungspool (vgl. Z. 324ff.) -Haltung setzt kooperativem Führungsstil Grenzen (vgl. Z. 329f.) -Haltung, dass auch das Gegenüber sagt: „Ja, ich mache, aber nur dann, wenn ich kriege.“ ebenfalls klare Grenze (vgl. Z. 330ff.) -Entstehung des Eindrucks von Mitbestimmung im Kollegium bei Punkte, wo keine sein kann, etwa bei Paragraf-90-Fragen, Entscheidungen muss Schulleiterin treffen (vgl. Z. 331ff.) -weitere Grenze liegt im Selbstverständnis jedes einzelnen Mitglieds des Kollegiums und der Person der Schulleiterin selbst, inwieweit Beruf Berufung ist (vgl. Z. 361ff.) -kooperativer Führungsstil kommt bei Person, die Dienst nach Vorschrift macht, an Grenze (vgl. Z. 364f.) -sozusagen Zufall (bestätigend), wie das Kollegium zusammengesetzt ist (vgl. Z. 367ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-Schulleiterin war sich Passung bewusst, hat hohes Maß an Identifikation mit der Schule (vgl. Z. 409ff.) -Einführung Doppelstundenmodell zunächst gescheitert (vgl. Z. 415ff.) -vier Jahre später kommt es aus dem Kollegium, plötzlich Umsetzung möglich (Z. 420ff.) -die Schulleiterin hat aus ihrer Sicht warten können, ob etwas kommt (vgl. Z. 428f.)
• Führungsverständnis?	-kooperativ (vgl. Z. 289)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-kein Motto, Motto fehlt (vgl. Z. 476f.) -eigene, persönliche große Baustelle, sich nicht zu verausgaben und Arbeitskraft erhalten zu lassen (vgl. Z. 476ff.) -Philosophie oder eher Vorsatz, wieder ins bessere Gleichgewicht zu kommen zwischen beruflicher Belastung und persönlichen Freiräumen (vgl. Z. 480ff.) -Balance in den vergangenen Jahren nicht gegeben (vgl. Z. 486ff.)
• Kennzeichen einer guten	-strategisch arbeiten können (vgl. Z. 539) -gute Selbstorganisation (vgl. Z. 539)

Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-hohes Maß an Empathiefähigkeit, aber auch Abgrenzungsfähigkeit (vgl. Z. 539f.) -sich selbst und die Kinder mit all den Eigenheiten, gut oder weniger gut, mögen, also unterschiedlichste Menschen wirklich mögen und neugierig sein auf Beziehungen und auf Menschen (vgl. Z. 541ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-Entlastung, echte Entlastung durch Verwaltungsassistenz -kann auch im Bereich des Sekretariats angelandet sein -sind Tätigkeiten, für die es kein pädagogisches Studium braucht

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.19 Interview 19SLGSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin ist seit vielen Jahren Leiterin einer Grundschule, die vor Kurzem eine zweite Außenstelle eingerichtet hat. Bereits die Fragebogenitems lassen herausfordernde Konstellationen vermuten: Auch diese Schulleiterin bewertet das Item „Das Aufgabenpensum meiner Schulleitertätigkeit […] ist insgesamt gut zu meistern“ mit „trifft eher nicht zu“. Mit „trifft überhaupt nicht zu“ bewertet sie die Angemessenheit der ihr zur Verfügung stehenden Leitungszeit (Item 15). Das nachfolgende Item „Die Arbeitsbelastung […] ist in den letzten Jahren gestiegen“ bewertet sie mit „trifft voll und ganz zu“.

Tabelle 77: Merkmale von Schule und Schulleiterin 19

Interviewbezeichnung: 19SLGSStr

▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	21-30 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Grundschule
▪ Größe des Kollegiums:	31-40
▪ Schülerschaft:	300-349

Quelle: Eigene Darstellung

Ihre Wochenarbeitszeit gibt die Schulleiterin mit 50 bis 60 Stunden im Durchschnitt an (vgl. Z. 207f.; vgl. Z. 575ff.). Im späteren Verlauf des Interviews gibt sie 50 Stunden „sozusagen als Basis für eine normale Woche“ (Z. 570f.) an. Ihre wöchentliche Unterrichtsverpflichtung (vgl. zum Folgenden Z. 267ff.) beträgt rechnerische acht und im laufenden Schuljahr reale sechs Stunden Unterricht. Hinzu kommt z. B. die Aufsicht im

Mittagsband, die im offenen Ganztagsbetrieb jedoch ebenfalls als Unterricht gerechnet wird. Das Verhältnis zum Kollegium und das Schulklima bewertet sie insgesamt deutlich positiv (vgl. z. B. Z. 355f.; vgl. hierzu Fragebogen Items 22, 23, 25 und 30).

Thematische Gliederung

Tabelle 78: Thematische Gliederung Interview_19SLGSStr

Zeile(n)/ Person	*Thema*
3-189	**Oberthema 1:** **Belastungen bzw. Belastungssituationen im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit**
3-17 I:	*Unterthemen:* *-Veränderungen/Zunahme von Belastungen?*
19-49 SL:	-Belastungen durch Anwesenheit der Kinder/offene Ganztagsschule -Organisation von Vertretung hat zugenommen -der Bereich Ganztagesschule ist enorm schwieriger geworden -Thema Inklusion -Beurteilungen und Berichte schreiben
50-60 I:	*-Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen („Belastungskaskaden“ bzw. „Dominoeffekte“)?*
63-113 SL:	-überall Baustellen, auch reelle Baustellen (Mensen, Container, Sonstiges) -hier Organisation von Vertretung -Zusammenarbeit mit Institutionen arbeitsaufwändig -Inklusion -für Lehrerinnen und Lehrer zuständig, Beurteilungen und Berichte schreiben -deshalb andere Arbeitsorganisation (mit Arbeit am Abend und am Wochenende)
115-119 I:	*-die größten bzw. höchsten Belastungen/Belastungssituationen als Schulleiterin?*
122-182 SL:	-sehr unterschiedlich -gute Supervision, Schulleiterin fühlt sich gut aufgestellt -Schulleiterin nimmt emotional schwierige Kinder mehr nach Hause -Arbeiten im Bereich der Verwaltung eher belastend -Schulleiterin sieht Lösungen, jedoch von anderer Seite nicht umsetzbar -hier wenig Routinen beim Thema Inklusion -ständig neue reale Baustellen -Belastungen für alle Beteiligten steigen -Spagat für Schulleiterin
184-526	**Oberthema 2:** **Strategien der Stressverarbeitung**
184-190 I:	*Unterthemen:* *-Strategien der Stressverarbeitung („klassische“ Strategien)?*
192-223 SL:	-lange schlafen sehr stressverhindernd -Yoga als Entspannung -Hobbys aufgrund des Berufs massiv reduziert -Fallbesprechungsgruppe/Supervision, das ist wie Hobby -in die Ferien nur eine begrenzte Schulaufgabe mitzunehmen -zur Entspannung auf die Intensivstation (Besuch Enkelin) gehen, andere Welt und Sicht auf die Dinge -in fast allen Ferien wegfahren, um ins Nichtstun zu kommen
224-232 I:	*-Grenzen der Strategien?*

230-260 SL:	-Zeit(faktor)
262-265 I:	*-Ad-hoc-Frage Unterrichtsverpflichtung?*
267-280 SL:	-acht Stunden Unterricht -aktuelle sechs Stunden Unterricht und weitere Arbeit als Unterricht verrechnet (z. B. Aufsicht im Mittagsband)
282-294 I:	*-Managementstrategien und -methoden (klassische Managementstrategien, eigenes Verständnis von Führung im beruflichen Kontext)?*
295-355 SL:	-Schulleitungsteam, bearbeitet relativ viele Dinge selbstständig -Team mit Schulsozialarbeit, Betreuung, Jugendamt bearbeitet viele Dinge -Delegation und Übertragung von Verantwortung -Profilentwicklung, Qualitätsmanagement usw. ist sehr langfristig angelegt -vor zwölf Jahren mit Leitbildarbeit begonnen, entlastet -jetzt bereits vorausplanen, an Modellprojekten teilnehmen -Zeitmanagement, Wiedervorlagen, Sekretariat, Organisationsmanagement und Visualisierungen (vgl. Z. 313ff.) -kommunikatives, wenig direktives Führungsverständnis -kommunikatives, wenig direktives Führungsverständnis durch Wertschätzung mit rückwirkend positiven Auswirkungen, Schulleiterin bekommt viel Einsatz zurück (vgl. Z. 339ff.)
357-388 I:	*Vorstellung der These Person-Funktion-Kontext-Passung*
390-526 SL:	-man muss als Schulleiterin sehr geduldig sein -bei Vision Vermittlung durch die Schulleiterin, Anerkennung und Achtung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter -Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mitnehmen -auch abwägen notwendig, wenn schnell und effektiv gehandelt werden muss, dann keine Diskussion -als Schulleiterin Gespür für richtiges Handeln entwickeln -als Schulleiterin flexibel, tolerant, geduldig sein und auch mal einen Schritt zurück machen, sonst auf verlorenem Posten -Zeit geben und nichts überstülpen -Widerstände kennen(lernen) und damit umgehen -inneres Standing wichtig, Transparenz über Handeln vermitteln (bestätigend) -Schwächen zeigen eher Stärke als Schwäche -hat viel zu tun mit der Persönlichkeit einer Schulleiterin und mit der durch die Schulleiterin vermittelten Schulkultur zu tun
528-860	**Oberthema 3:** **ergänzende/abschließende Fragen**
528-535 I:	*Unterthemen:* *-Grundphilosophie im Umgang mit Belastungen?*
537-563 SL:	-das Leben wird gut, alles wird gut bzw. ganz die Ruhe, alles wird gut als Motto -relativieren (bestätigend), als Schulleiterin kein perfekter Mensch sein wollen
565-568 I:	*-Ad-hoc Frage Arbeitszeit?*
570-571 SL:	-50 bis 60 Stunden im Durchschnitt, 50 Stunden als Basis für eine normale Woche -bei Abendterminen auch 60 Stunden
581-583 I:	*-Ad-hoc Frage Belastung, negativ verstanden ("Belastung ist für mich, wenn…")*
585-622 SL:	-Situationen belastend, wo Schulleiterin Lösungen sieht, die (z. B. aufgrund von Verwaltungsvorschriften) nicht umsetzen kann oder darf -als erfahrene Schulleiterin Dinge vorauszuahnen und nicht handeln zu können -Machtlosigkeit (bestätigend), man fühlt sich als Anweisungsempfänger
641-643 I:	*-Fünf Kennzeichen (oder Kernfähigkeiten/-kompetenzen) einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?*

645-659 SL:	-gut zuhören können, Geduld -inneres Standing (ähnlich Selbstbewusstsein) -ein achtsamer Umgang mit allen (vom Hausmeister bis zur ‚schrägen' türkischen Mutter) -das spüren die Eltern und das Kollegium
661-662 I:	-*Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation als Schulleiterin oder für Arbeitssituation von Schulleitern für das Schulsystem allgemein und für Ihre Schule im Speziellen?*
665-759 SL:	-mehr Freistellung -Fortbildungen kann man gar nicht besuchen -zweite, anweisungsbefugte Konrektorin -verpflichtende Supervision -Vorbereitung (im Sinne einer separaten Ausbildung) -Überlegungen zur Schulleitergewinnung (z. B. Bezahlung)
761-763 I:	-*weitere Äußerungswünsche im Zusammenhang mit der Belastungsthematik?*
765-858 SL:	-für Schulleiterin persönlich gilt, als erfahrene Schulleiterin hat man sicher die Strategien entwickelt, weil man sonst resigniert hat -einige Schulleiter, die die Schulleiterin kennt, haben resigniert -merkt man den Schulen ganz stark an -wer diesen Anspruch nicht hat, eine gute Schule zu machen und macht eine durchschnittliche Schule, da sind die Belastungen geringer -durchschnittliche Schule geht schon fast gar nicht mehr -Erwartungen von außen und von Eltern sind einfach zu hoch -betroffene Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen das selbst oft nicht wahr, Folge ist Negativspirale
860-862 I:	-Abschluss des Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Die Schulleiterin beschreibt eine spürbare Zunahme von Belastungen in Abhängigkeit von der Organisationsform ihrer Schule (vgl. zum Folgenden Z. 19ff.). Als offene Ganztagsschule konzipiert, entfällt nach ihrer Aussage ein großer Anteil auf die Organisation von Vertretung. Diese Arbeit hat zugenommen, denn es kann kein Kind mehr nach Hause geschickt werden. Die Schulleiterin gibt an, für Ehrenamtliche und Erzieherinnen verantwortlich zu sein, und mit diesem Personal nicht wie mit Lehrkräften „jonglieren" (Z. 24) zu können. Während sie durch ihre Befugnis gegenüber den Lehrkräften direkte Anweisungen geben könne, sei es in dem anderen Bereich sehr schwierig. Die Schulleiterin beschreibt weiter einen Zusammenhang zwischen der Organisationsform Ganztagsschule und der Zunahme der Anzahl von Kindern, die dadurch immer länger in der Schule bleiben würden. Dazu gehörten auch „besondere" (Z. 28) und schwierige Kinder. Das beeinflusse die ganzen Folgemaßnahmen wie die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe,

den Tagesgruppen, der sozialen Gruppenarbeit oder dem Schulsozialarbeiter. Die Schulleiterin befürwortet dies (vgl. Z. 31), die Arbeit sei aufgrund der Absprache- und Klärungsbedürftigkeit jedoch arbeitsaufwändig. Auf Nachfrage hin bestätigt die Schulleiterin die starke Zunahme der Kooperation mit Partnern unter anderem aufgrund der laufenden Ganztagsbetreuung (vgl. Z. 40ff.).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Die Schulleiterin konkretisiert die Summierung von Belastungen durch ganz „reelle Baustellen“ (Z. 64) wie Mensen oder Containern im Zuge steigender Schülerzahlen. Auch im Falle zurückgehender Schülerzahlen müsse sie überlegen, wie sie agieren soll. Und zum Stichwort Multitasking sei es so, dass sie am Schreibtisch immer Dinge parallel zu bearbeiten habe (vgl. Z. Z. 69ff.). Ihrer Aussage nach (vgl. zum Folgenden Z. 71ff.) arbeitet sie daher am liebsten samstagmorgens oder abends nach siebzehn Uhr, wenn sie allein an der Schule ist. Wenn sie gerade ein Gutachten oder Vorlagen schreibt und nach einer Viertelstunde eine Störung eintritt und ist dringend, dann muss sie entsprechend handeln. Allerdings sei es nicht so, dass sie alle Störungen zulassen könne. Das nehme aber zu und führe dann zu Belastungen, bei denen sie dann quasi sagen würde: „Jetzt gehe ich nach Hause. Jetzt breche ich zusammen (etwas lachend)“ (Z. 76f.). Aufgrund von Negativerfahrungen durch Arbeitsunterbrechungen und dem damit einhergehenden erhöhten Zeitbedarf sieht sich die Schulleiterin somit gezwungen, ihre Arbeit anders zu organisieren:

> „Das heißt, ich breche meine Arbeit immer wieder ab und stelle fest, wenn ich diese Arbeit in Ruhe machen könnte und am Stück dranbleiben, wäre diese Arbeit in einer halben Stunde eigentlich gemacht. Aber mit immer wieder Störung bin ich plötzlich bei zwei Stunden und deshalb verschiebe ich Arbeit auf Zeiten, wo hier niemand ist, keine Störungen. Nach 17 Uhr, samstags“ (SL_19GSStr, Z. 91-95).

Hierdurch – und durch weitere Arbeiten – werden Wochenenden tangiert (vgl. Z. 97ff.). Dies trifft insbesondere mit Blick auf zu organisierende Vertretungen am Montag und die Zahl der Außenstellen zu, die in einem Fall nicht durch ein Konrektorat besetzt ist. Die Schulleiterin muss so am Sonntag die Informationen abrufen, um Vertretung vororganisieren zu können, da sie selbst für die Leitung einer der beiden Außenstelle verantwortlich ist.

> „Nicht jedes, aber Mails checken am Sonntag, ‚Wer ist krank? Was muss ich, sozusagen, am Sonntagabend noch organisieren?' Es ist eine Grundschule, und ich habe zwei Außenstellen, und ich habe eine Konrektorin. Und alles andere/also ich habe hier vor Ort keine Konrektorin für diese Schule und habe noch eine Außenstelle (lacht leicht gezwungen), die ich auch nebenher mit leite. Dann muss ich am Wochenende schauen. Da kann ich nicht am Montagmorgen herkommen, mich mit Reißverschluss auf zwei Schulen verteilen" (SL_19GSStr, Z. 107-113).

Ganz ähnlich äußert sich die Schulleiterin des nachfolgenden Interviews (vgl. Interview_20SLGWRSStr) zur Arbeit am Wochenende, wenngleich es in diesem Fall nicht die Regel darstellt.

> „Also, natürlich. Ich kann zu (.)/ich muss samstags irgendwie Korrekturen machen, ja. Oder abends oder eben oft auch noch sonntagabends gibt´s ´n break bei mir, oft ab achtzehn Uhr, und dann muss ich vielleicht manchmal auch geschwind hier in die Schule fahren und vorbereiten, weil übers Wochenende sind wieder fünfundzwanzig Mails eingelaufen und ich weiß, die und die Gespräche stehen gleich an. Da ist vielleicht auch was Wichtiges dabei. Dann ist Sonntagabend Sabbat brechen, und ich bereit´ mich vor, es geht nicht anders, na. Und ich persönlich bin dann entspannter, wenn ich das gemacht habe. Dann weiß ich, ich bin vorbereitet, ja. Gibt/(,) es mach´ ich nicht regelmäßig und es gibt ja Situationen, wo Sie lieber daheim sind und sonntagabends den Tatort ankucken oder ins Konzert gehen, wenn ich Opernkarten hab´. Aber im Einzelfall muss ich das machen und auch Korrekturen, es geht nicht anders" (SL_20GWRSStr, Z. 747-768).

- die größten Belastungen

Die größten Belastungen sieht die Schulleiterin in ganz unterschiedlichen Feldern verortet (vgl. Z. 122). Eine gute, privat organisierte Supervision und verschiedene Zeitmanagementseminare geben ihr das Gefühl, hier gut aufgestellt zu sein (vgl. Z. 122ff.). Sie konkretisiert dies an einem Beispiel: „Ich nehme Kinder, emotional (,) schwierige Kinder, nicht mehr nach Hause. Das kann ich gut hierlassen" (Z. 124ff.). Belastung sehe sie eher bei aktuellen Verwaltungsdingen, bei denen sie selbst bessere Lösungen sehen und vorschlagen würde, die aber weder bei der Stadt noch beim Schulamt umsetzbar seien. Also setze sie dann selbst um, ohne sich um die Vorgaben zu kümmern, jedoch mit der Konsequenz, sich entsprechend absichern zu müssen (vgl. 128ff.). Das Beispiel mit einer angestrebten Klassenteilung führt sie weiter aus:

> „Und das ist natürlich schon eine Belastung, wo man dann nachgrübelt: ‚Wie kriege ich das hin, dass ich aus diesen 29 Kindern, 28 steht der Teiler, eine Klasse bilden kann, obwohl ich gar kein Klassenzimmer dafür habe?! Wo muss ich ansetzen?' Das endete damit, dass wir nach einem Jahr dann Container hatten. Aber das belastet einen dann schon, weil die Kollegen müssen das ja (,) aushalten. Also, das sind mehr solche Situationen, wo ich jetzt hier persönlich belastet bin" (SL_19GSStr, Z. 130-135).

Zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. 585ff.; 610ff.) des Interviews geht die Schulleiterin nochmals vertiefend auf diese Umstände ein. Hier soll ergänzend ein großer Teil der Passagen aufgeführt werden:

> „Also, ich finde für mich persönlich am meisten belastend Situationen, wo ich persönlich Lösungen sehe, die aber nicht umsetzen kann oder darf, weil die Verwaltungsvorschrift-en so sind, dass es dann erst noch fünfundzwanzig Workshops geben muss. Und am Ende dieser fünfundzwanzig (lacht etwas) Workshops kommt dann raus, dass es aus dem und dem Grund nicht geht. Und dieser Grund ist mir nicht einsichtig, und nach zwei Jahren ist dieser Grund weg und es geht dann trotzdem. Also das ist für mich die Belastung, Dinge zu sehen, als „alte" Schulleiterin (lacht etwas), wo ich weiß, das wird kommen, das wird kommen. Wir können jetzt nicht die Augen zumachen, uns verschließen, es holt uns ein. Also bitte jetzt, statt bitte jetzt verwalten, jetzt an das Thema, und zwar dringend. Und es wird geschoben und geschoben und es kommt/es kam immer (lacht). Das war/ist meine Belastung. […] Da sitzt du hier und denkst, ja gut, du bist sozusagen Anweisungsempfänger, und hast das umzusetzen, was dir angewiesen wird. Und du weißt, es wird/in zwei Jahren wird es schief gegangen sein […]" (SL_19GSStr, Z. 585-616).

Des Weiteren führt sie aus, es gebe in diesen Verwaltungsangelegenheiten ganz wenig Routinen (vgl. Z. 135ff.). Als Beispiel hierfür führt sie den Bereich der Inklusion auf, bei der der Schule im vergangenen Schuljahr pro Kind drei Stunden, im laufenden Schuljahr noch zwei Stunden Unterstützung durch Sonderpädagogen zur Verfügung stehen würden. Das werfe aufgrund der großen Zahl an Inklusionskinder dann wieder „ganz viel über den Haufen" (Z. 139f.). In der Folge kommt es durch fehlende Routinen kaum zu einer Arbeitsentlastung (vgl. Z. 143ff.). Der folgende, etwas längere Interviewausschnitt hätte thematisch passend auch weiter oben bei den Belastungskaskaden verortet werden können. Hier wird deutlich, wie die Belastungen letztlich bei der Schulleiterin selbst ankommen, wenn es um die Frage geht, das Kollegium mitzunehmen und gleichzeitig dessen Arbeitszufriedenheit bei steigenden Belastungen zu erhalten. Dies passiert auch bei Dingen, welche die Schulleiterin selbst bereits vor Jahren ganz anders angegangen wäre. Sie sieht hier die Gefahr bei Schulleiterinnen und Schulleitern mitunter die Gefahr, dass diese sich womöglich übernehmen, um die Schule zu „retten" (Z. 178), wie sich die Schulleiterin ausrückt. Letztlich führt dies auch bei ihr als Schulleiterin zu einem „Spagat der Belastungen" (Z. 182), mit dem sie umgehen muss.

> „Also, hier an dieser Schule definitiv nicht, weil wir spätestens alle zwei Jahre eine Baustelle, also eine richtige Baustelle, haben. Wir haben jetzt ja auch eine neue Schule aufgemacht, also eine neue Außenstelle. Wir haben jetzt drei, drei Standorte, also zweite Außenstelle. Wir haben Container, wir haben ein Ersatzgebäude Mensa, diese neue Schule. Das sind alles Dinge, die hätte ich schon vor/habe ich schon vor sechs, sieben, acht Jahren angemahnt. Und das auszuhalten, das

> ist so der Teil, der schwierig ist. Und vor allem, war es dann auch schwierig ist, das Kollegium mitzunehmen. Kinder nehme ich nicht nach Hause, aber wie kriege ich das mit meinem Kollegium so hin, dass die weiterhin hier gerne arbeiten und gerne in die Schule gehen? Weil die Belastungen steigen ja. […) Für alle Beteiligten, ja. Und der Teil von Kollegen, die hier sitzen und ‚geburnout' sind, oder kurz davor, wo ich dann sage ‚Dann gehst (du) nach Hause und bleibst zwei Wochen zu Hause.' ‚Kann ich nicht, ich muss ja meine Klasse machen. Weißt doch, wie schlecht die Vertretung ist.' Also das sozusagen dann auszuhalten, weil jemand muss ja die Arbeit trotzdem machen. Ich glaube, das ist so das, wo Schulleiter dann in das Gefühl gehen, […] sie retten dann die Schule. (--) Und da muss man sehr aufpassen, (lachend) dass man sozusagen dann nicht das Gefühl hat, ich muss es am Laufen lassen. Aber wenn ich was zusammenbrechen lasse, (-) geht es dann letztendlich an einzelnen Kindern raus, (,) und das will ja auch keiner" (SL_19GSStr, Z. 159-181).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Die Schulleiterin (vgl. zum Folgenden Z. 192ff.) beschreibt, sie schlafe lange und komme erst um acht Uhr dreißig in die Schule. Durch ein entsprechendes Setting sei die Vertretungsregelung gewährleistet. Langes Schlafen bezeichnet sie als „sehr stressverhindernd" (Z. 195). Sie gibt an, wenig bis gar keine Hobbys und diese durch ihren Beruf gezwungenermaßen massiv reduziert zu haben. Sie begründet dies weiter mit ihrer Tätigkeit als geschäftsführender Schulleiterin, im Zuge derer regelmäßig spätnachmittags oder abends sowohl feste als auch wechselnde Termine anfallen würden. Sie gibt an, Hobby eigentlich gar nicht so zu brauchen. Deren Adäquat seien Yoga, die Fallbesprechungsgruppe beziehungsweise die Supervision, und mit der Zeit mache das auch Spaß. Ansonsten (vgl. Z. 203ff.) versuche sie zunehmend, Schulaufgaben in den Ferien zu begrenzen und nur eine wichtige Sache zu erledigen. Dadurch, dass dann Dinge liegen bleiben würden, komme es im Durchschnitt zu einer 50- bis 60-Stunden-Woche. Auch beschreibt sie, „zur Entspannung auf die Intensivstation" (Z. 209) zu gehen, um ihre kranke Enkelin zu besuchen (vgl. Punkt „Vertiefende Darstellung auf Basis der reflektierenden Interpretation"), was ihren eigenen Angaben zufolge bei der Verarbeitung schulischer Belastungen hilft. Von ihr zwar nicht als Hobby bezeichnet (vgl. Z. 240ff.), beschreibt sie des Weiteren, relativ viel spazieren zu gehen und Bewegung in ihren Arbeitsalltag zu integrieren:

> „[…] sondern ich nehme das als Bewegung. Aber das baue ich auch schon in meinen Alltag ein. Also, die Tür ist oft offen, wir haben Treppen. Ich bin oft unterwegs mit Wegen, die eigentlich meine Sekretärin machen könnte oder wo ich einfach Zettel in Fächer legen könnte. Wo ich dann auch bewusst denke: ‚Ich stehe jetzt auf und gehe die Treppe hoch und gehe die Treppe runter und gehe selber in die Klasse und überbringe den Kindern das Briefle, das sie mit nach Hause

> nehmen müssen. […] Bewegung. (-) Ja. Ja. Oder ich mache auch Aufsicht. Also, im Mittagsband bin ich zweimal die Woche dann auch tatsächlich draußen, bewegungstechnisch, frische-Luft-technisch, nicht pausentechnisch, sondern einfach mal (,) was anderes zu machen. Und ich mache Unterricht. (--) (lacht etwas)“ (SL_19GSStr, Z. 242-260).

Im Hinblick auf Büromanagement und Delegation meint sie, „diese Strukturen haben wir alle aufgebaut“ (Z. 215f.). Hier fühle sie sich nicht oft gestresst im Sinne von Negativstress (vgl. Z. 216). In fast allen Ferien wegzufahren, bezeichnet die Schulleiterin ebenfalls als hilfreiche Strategie (vgl. zum Folgenden Z. 219ff.), da sie nach wenigen Tagen runterkomme und im absoluten Nichtstun sei und „nicht eine Sekunde mehr an Schule [denke]“ (Z. 222).

Befragt nach den Managementstrategien, gibt die Schulleiterin an, jetzt so weit zu sein, dass das Schulleitungsteam relativ viele Dinge selbstständig bearbeitet (vgl. Z. 296ff.). Ein Team rund um das Thema Schulsozialarbeit – immer unter Beteiligung der Schulleitung – bearbeite wiederum viele weitere Angelegenheiten (vgl. Z. 302ff.). Der eine Teil sei also Delegation und die Übertragung von Verantwortung (vgl. Z. 304). Die Schulleiterin gibt an, Themen wie beispielsweise Profilentwicklung, Qualitätsmanagement oder Leitbild sehr langfristig angelegt zu haben (vgl. Z. 306ff.). Ihrer Aussage nach wurde bereits vor zwölf Jahren mit der Arbeit an einem Leitbild begonnen, „wo die anderen noch gar nicht wussten, was ein Leitbild ist“ (Z. 309f.). Und sie fügt hinzu:

> „Es entlastet uns jetzt ziemlich. Aber jetzt sind wir natürlich schon wieder weit voraus und überlegen uns schon Strukturen, wie geht es mit dem Jugendamt, und wir nehmen da an vielen Modelldingen teil. Das ist aber unsere eigene Belastung, das mache ich auch gern“ (SL_19GSStr, Z. 310-313).

Im späteren Verlauf des Interviews (vgl. 631ff.) geht die Schulleiterin nochmals vertiefend auf die schwierigen Kindersituationen ein. Für die Schulleiterin stellen diese laut eigenen Ausführungen keine echte Belastung dar, da sie bzw. die Schule mittels geeigneter Strategien früh reagiert und präventiv ein Beratungskonzept entwickelt habe. Diese investierte Arbeit trage ihrer Meinung nach inzwischen dazu bei, dass die Kollegen eine Entlastung spüren würden (vgl. Z. 636ff.).

An klassischen Managementstrategien führt Sie des Weiteren Zeitmanagement, Wiedervorlagen oder die sehr gute Arbeit der Sekretärin auf (vgl. Z. 314f.). Sie vermutet,

noch viel mehr Dinge in dieser Richtung zu machen (vgl. Z. 315), und nach einem weiteren Gesprächsimpuls ergänzt die Schulleiterin:

> „Ja, kucken Sie mal, mein Kalender, hier liegt mein iPad, das ist der Notfall, falls der Computer ausfällt, was relativ oft passiert. Dann schaffe ich mit dem. Also, das sind schon so Strategien, unterschiedliche Farben von Sortierungen, extra Mappen für die Außenstellen, solche Dinge. […] Ja, das unterstützt relativ viel“ (SL_19GSStr, Z. 320-328).

Mit Blick auf ihr Führungsverständnis gibt die Schulleiterin an, wenig direkt anzuweisen (vgl. zum Folgenden Z. 338ff.), sondern viel im Gespräch mit allen Mitarbeitern und Ehrenamtlichen zu sein und deren Wünsche zu hören und sie als einzelne Menschen wertzuschätzen. Ihr zufolge kostet das viel Zeit, führt aber im Umkehrschluss dazu, dass diese dann bereit sind, im Bedarfsfall einzuspringen, ohne auf ihre Überstunden oder Überlastung hinzuweisen. Ihre Ausführungen schließt die Schulleiterin an der Stelle mit den Sätzen: „Und dann ist die Hilfsbereitschaft enorm groß. Und das finde ich toll. Also, das Klima an dieser Schule ist sehr gut“ (Z. 355f.).

- Grenzen der Strategien

In dieser Interviewpassage folgt umgehend die Beschreibung einer Grenze von Strategien: Hier beschreibt sie (vgl. Z. 217ff.) aufgrund der zeitlichen Belastung am Wochenende kaum „in das Nichtstun zu kommen“ (Z. 218), weswegen sie die (oben bereits erwähnten) Ferien benötige. Bei der daran anschließenden eigentlichen Frage nach den Grenzen wiederholt sie ihre Einschätzung: „Zeit. […] Schlicht und einfach (,) Zeit“ (Z. 231-239).

Im Hinblick auf die Managementstrategien sieht die Schulleiterin die Grenzen der Delegation darin, dass die Arbeit der oben erwähnten beiden Teams irgendwann wieder über die Schulleitung laufen müsse, wofür dann wieder Zeit benötigt werde (vgl. Z. 304ff.). Die Grenzen der Delegation führt sie am Ende des Interviews weiter aus, wenn hierfür irgendwann keine Schulleitungsstunden mehr zur Verfügung stehen. Sie sieht es nicht als die Aufgabe einer Lehrkraft an, im Schulleitungsteam mitzuarbeiten, ohne dafür eine Anrechnung zu erhalten. Zudem sieht sie die Belastung ihres Kollegiums, beispielsweise durch die Umsetzung der Inklusion, generell als sehr hoch an, was aus ihrer Sicht die Delegation weitere Arbeiten unmöglich macht.

> „Ich sehe wirklich diesen, diesen zeitlichen Faktor. Auch die Frage der Unterstützung von/ich kann ja nicht unendlich delegieren, weil die Menschen, an die ich delegiere, muss ich ja wiederum mit Schulleitungsstunden irgendwie freistellen. (,) Weil es ist nicht Aufgabe eines normalen Kollegen, im Schulleitungsteam irgendwelche Dinge vorzubereiten. Und die Belastung, die durch Inklus/also die (,) Belastung, die auf dem Kollegium lastet, (,) Inklusion, nur ein Thema, wo ich (,) zwei Kinder inklusiv in einer Klasse habe, und als Grundschulkollege keine Entlastung kriege. Also, der kriegt ja dann keine Entlastung, um die ganzen Elterngespräche und alles Mögliche zu führen. Die/an die Kollegen kann ich dann auch keine zusätzliche Arbeit delegieren. Wenn ich achtundzwanzig Erstklässler habe, und da sind nicht mehr nur ein komisches Kind, sondern […] Inklusionskinder und dann noch ein chronisch krankes und dann noch ein behindertes Kind drin, kann ich die nicht mehr zur Kooperation schicken“ (SL_19GSStr, Z. 771-783).

In dieser Passage werden wiederum Zusammenhänge zwischen Belastungen deutlich, welche auch die Schulleiterin betreffen: Will die Schulleiterin als engagierte Schulleiterin eine gute Schule machen, so landen aufgrund verringerter Möglichkeiten der Delegation von Aufgaben an das Kollegium bzw. an durch besondere Belastungen zu schonende einzelne Lehrkräfte mehr Aufgaben und damit mehr Belastungen direkt bei der Schulleitung. Zudem kommt aus ihrer Sicht der Erwartungsdruck von außen, etwa seitens der Elternschaft, was wiederum geradezu ausschließt, eine durchschnittliche Schule zu machen.

> „Also landet so diese Belastung auch immer mehr auf (,) Schulleitung, wenn sie eine (,) gute Schule machen will. (-)Wer diesen Anspruch nicht hat, eine gute Schule zu machen (,) und macht eine durchschnittliche Schule, (,) da sind die Belastungen geringer. Aber durchschnittliche Schule geht schon fast gar nicht mehr (lacht etwas). Da sind die Erwartungen von außen (,) und von Eltern einfach (hustet etwas) zu hoch. Geht nicht“ (SL_19GSStr, Z. 783-788).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin bemüht zunächst die Sätze „Das Leben wird gut. Alles wird gut“ (Z. 537f.) und „Ganz die Ruhe, alles wird gut“ (Z. 539f.) als Motto bei Belastungen. Auf weitere Nachfrage vonseiten des Interviewers wird deutlich, dass Perfektionismus und Schulleitung ihrer Meinung nach nicht zusammengeht und das eigene, relativierende Verhalten in Bezug zu den eigenen Ansprüchen wie Engagement und Erwartungshaltungen hinzukommt:

> „Ja, man muss immer kucken, welche Ansprüche ich habe. Wenn ich ein perfekter Mensch sein will, sollte ich besser nicht Schulleiter werden. Sollte ich aber vielleicht auch mal im sonstigen Leben (lacht) überlegen, ob das überhaupt geht. Und natürlich will man´s manchmal perfekt machen und läuft dann gegen ´ne Wand. Aber dann zu wissen, jetzt komm´, du hast dich vielleicht auch zu sehr engagiert oder zu viel erwartet. Es gibt Schlimmeres im Leben“ (SL_19GSStr, Z. 545-550).

In dieser Passage (vgl. 554ff.) erzählt die Schulleiterin zudem von einer länger zurückliegenden, einschneidenden schulischen Belastung mit dem Todesfall eines Schülers, welche ihrer Auffassung die gute Kultur der Schule bis zum heutigen Tage prägt bzw. „trägt“ (Z. 559). Sich dieses Ereignisses zu erinnern sei als Strategie hilfreich (vgl. 562f.).

> „Wir hatten hier mal einen Schüler, der ist bei […] ums Leben gekommen (,) […]. Das hat viel relativiert für die gesamte Schule. Das war vor (,) […] Jahr(en), […] Jahren, (,) und das, das was wir da gelernt haben als Kollegium, da sind (,) ganz wenige nur noch da, aber das trägt auch die Kultur dieser Schule. (,) Die war damals schon gut, aber das war nochmal so etwas, wo ich dachte, das hat uns sozusagen nochmal berührt, was ist denn wichtig im Leben. Und Schule ist dann nicht (,) alles. Und wenn man sich da immer wieder dran erinnert, hilft/ist es ´ne hilfreiche Strategie (lacht etwas)“ (SL_19GSStr, Z. 556-563).

- *weitere Bemerkungen*

Befragt zur These des Person-Funktion-Kontext-Passung sagt die Schulleiterin zunächst mit Blick auf die Passung von Strategien, man müsse sehr geduldig sein (vgl. Z. 375ff.). Sie gibt an, eine Vision könne sich auch ändern, oder sie müsse der Realität angepasst werden (vgl. 397ff.). Sie führt weiter aus:

> „Das ist der eine Teil, wo ich denke, das ist wichtig für Schulleiter, irgendwo zu vermitteln. Ich weiß die Schwierigkeiten, aber trotzdem lasst es uns versuchen. Was wären unsere Wünsche von optimaler Schule, und wir können die nicht alle umsetzen. Da ist dieses mit der Anerkennung und der Achtung von Kollegen und die mitzunehmen sicher ein Teil“ (SL_19GSStr, Z. 398-403).

Vergleichbar mit den Äußerungen des Schulleiters im ersten Interview gebe es jedoch auch klare Phasen, in denen Dinge von ihr angewiesen werden müssten:

> „Es/(.)/man muss natürlich auch sagen, es gibt ganz klar Phasen, wo ich auch wissen muss als Schulleiter, jetzt ist (,) Schluss mit lustig, (-) weil ich muss diese Außenstelle mit Kollegen besetzen. […] Habe ich gesagt: ‚Leute, es ist ganz klar, ich/ihr müsst auch gar nicht streiten, ich werde das entscheiden. Punkt. Und da gibt es auch keine Diskussion.‘ Also, da sind sozusagen die Abwägungen oder auch Dinge anzuweisen. Wenn ich merke, es muss schnell und effektiv gehandelt werden, sage ich auch: ‚Jetzt habe ich keine Zeit zur Diskussion. (-) Jetzt sage ich so und so und so, (,) weil es ist dringend. Und dann können wir uns gerne hinterher unterhalten, ob ich über das Ziel hinausgeschossen bin eurer Meinung nach oder nicht. Aber jetzt gibt es keine Diskussion‘“ (SL_19GSStr, Z. 403-413).

Sie fügt hinzu, wenn dies der Inhalt der These sei, dann müsse man als Schulleiter ein Gespür dafür haben, welches Handeln in dem Moment angebracht ist (vgl. Z. 413ff.). Dies könne z. B. auch bedeuten, das Kollegium auf verfrühte Unmutsbekundungen wenige Wochen nach Beginn des Schuljahres hinzuweisen und auf den Boden der Realität

zurückzubringen und etwa die Evaluation auf einen späteren Zeitpunkt zum Schulhalbjahr hin zu terminieren (vgl. Z. 415ff.).

Die Frage nach den fünf Kennzeichen einer guten Schulleiterin beantwortet sie mit den Punkten „Gut zuhören können“ (Z. 645), „Geduld“ (ebd.), dem inneren Standing – „ist so was wie Selbstbewusstsein“ (Z. 645f.) – und einem achtsamen Umgang mit allen Personen (vgl. Z. 646). Insbesondere den letzten Punkt und wie sie ihn verstanden wissen will, nämlich als Schulleitung gegebenenfalls das Verhalten und nicht den Menschen selbst zu kritisieren bzw. einmal kritisieren zu müssen, führt sie weiter aus:

> „Und alle sind vom Hausmeister bis zur türkischen Mutter, die völlig schräg drauf ist (lacht), also die ganze Breite sozusagen. Nicht das Verhalten des Menschen auf die Person direkt zu übertragen, sondern zu sagen, der Mensch als "Ich" ist ok, also dieser achtsame Umgang be/(,)/nicht das Verhalten zu sehen, und das dann abzuwerten. Da muss man gut unterscheiden. Äh/ich hoffe, ich habe mich richtig ausgedrückt. Also nicht zu sagen „Du bist blöd!“, sondern „Das, was du gemacht hast, ist blöd!“ Das ist ein großer Unter-schied. […] Das erleichtert dann Schulleitung enorm, wenn die Eltern das spüren und das Kollegium das spürt“ (SL_19GSStr, Z. 646-659).

Umfangreiche Aussagen gibt die Schulleiterin auch auf die Frage nach dem Wunsch im Zusammenhang mit der Arbeitssituation als Schulleiterin (generell für das Schulsystem; für die eigene Schule im Speziellen). Die erste Antwort lautet schlicht eine höhere Freistellung (vgl. zum Folgenden Z. 669ff.). Fortbildungen könne sie aus Gründen von daraus resultierenden umfangreichen Fehlzeiten kaum besuchen. Indirekt kommuniziert sie hier Antworten anderer Schulleitungen auf Basis von Anrufen, die offensichtlich bei ihr eintreffen. Bezugnehmend auf ihre eigene Situation wünscht sie sich hier eine zweite, weisungsbefugte Person im Konrektorat:

> „Ich meine, man versucht das, aber an kleinen Schulen… . Ich betreue ja auch Schulleiterinnen, die jetzt kleine Schulen übernommen haben, die hier anrufen, und die sagen: ‚Ich weiß nicht, wie ich/die finden die Fortbildung toll, aber ich geh/kann gar nicht hingehen, weil ich muss ja (,) zwanzig Stunden unterrichten. Das kriege ich nicht hin.‘ Also das ist sicher diese mehr Freistellung, was bei mir dann bedeutet, ich hätte eine zweite Konrektorin, die anweisungsbefugt ist. Einen normalen Lehrer kann ich nicht mit Anweisungsbefugnis an der Außenstelle ausstatten. Ich kann nicht mit einer Stunde die Schule leiten. Das ist der Teil, der wichtig ist für (,) insgesamt“ (SL_19GSStr, Z. 671-679).

Ein weiterer Punkt betrifft die Supervision, die sie in verpflichtender Form während der Arbeitszeit als sinnvoll erachtet (sie selbst nimmt an einer Fallbesprechungsgruppe bzw. an Supervision teil, vgl. Z. 201). Auch hier transportiert sie offensichtlich indirekt Informationen, die andere und vor allem neu im Amt befindliche Schulleiter betreffen:

> „Und ich glaube, was ganz sinnvoll wäre, wäre eine verpflichtende Supervision, zur Arbeitszeit dazugehörend. Das ist jetzt auf freiwilliger Ebene, also zusätzlich. Und das ist so enorm wichtig, sich auszutauschen und Dinge, die einen belasten, einzubringen, weil ich erlebe Schulleiter/rinnen, die neu beginnen, als sehr allein gelassen. […] Das Schulamt bietet das offiziell auch an. Aber eine junge Kollegin wird nicht bei der Vorgesetzten anrufen, wenn sie irgendwelche Fragen hat, wo sie denkt: ‚Äh, hmm, ich hä/ja, das (,) darf ich ja gar nicht fragen, dann zeig´ ich ja, dass ich gar nichts (lacht etwas) verstehe.' Und da haben die niemand, der sie im Alltag begleitet, aber auch bei diesen besonderen Fällen. Und wenn die dann auch noch zur Supervision zusätzlich gehen, dann wird´s heftig. Also das wäre so was, was ich zunehmend für wichtig finde. Weil man schafft ja zunehmend auch mit schwierigen Kindern, und das landet ja dann auch bei der Schulleitung" (SL_19GSStr, Z. 679-692).

Sehenden Augen mitzubekommen, wie sich eine Schule auch aufgrund der Schulleitung verschlechtert, belastet wiederum sie selbst. Selbst Interventionen des Schulamtes blieben in einem von ihr vage beschriebenen Fall offensichtlich erfolglos. Letztlich führt sie diese Fälle auf die fehlende Begleitung von Schulleiterinnen und Schulleiten zu Beginn ihrer Tätigkeit zurück.

> „Und das ist natürlich auch Dinge, die mich belasten, weil ich seh´ das ja, wie das runtergeht. Ich kann als Nachbarschule da wenig machen und sehen. Sag´/(be)spreche das mit dem Schulamt. Aber, das tut, was in seiner Macht steht, aber das Selbstbild dieser Kollegen ist dann auch schon so verschoben, sag´ ich. Ich/mit denen hab´ ich vor sieben, acht Jahren gut zusammengearbeitet und irgendwann sind die dann nicht mehr (,) zugänglich. Sin/und sind dann auch so in ihrem/die sehen das gar nicht, dass ihre Schule, dass die Eltern ihnen davonlaufen. Da sind dann die Eltern Schuld. Und das ist ganz schwierig. Und das mein´ ich mit der Begleitung von Schulleitung von Anfang an oder Ausbildung. Man kann nicht alles über Ausbildung machen, weil diese Anpassung, situative Anpassung von Kompetenzen bedarf [einer] Begleitung. Und Schulleiter haben keine Begleitung. (--) Das ist, das ist schwierig. (,) Ja" (SL_19GSStr, Z. 847-858).

Im Zusammenhang mit der vom Interviewer angesprochenen Thematik einer vorbereitenden Qualifizierung von Schulleitern kritisiert die Schulleiterausbildung und geht dabei auf lang zurückliegende, eigene Erfahrungen ein:

> „Als ich anfing, war ich auf einem Schulleiterseminar. […] Und das war damals schon die klare Botschaft: ‚Wisst ihr eigentlich, was ihr tut? Ihr werft die Menschen ins kalte Wasser. Sie kriegen noch eine Schnellbleiche, sollen in dieser Phase auch noch zu ihren Fortbildungen gehen, parallel zu dem, was sie ja schon machen.' Und da kann man so viel schief machen in den ersten zwei Jahren, wenn man nicht Freunde hat, die Schulleiter sind oder jemand kennt, den man fragen kann. Also, dass sie das immer noch so machen. Ich hab´ gedacht, da gibt´s inzwischen schon was anderes (lacht)" (SL_19GSStr, Z. 706-715).

Auch die Akquise von Schulleiterinnen spricht sie an und sieht eine mögliche Lösung in einer höheren Bezahlung des Schulleitungsamtes, welches sie indirekt auf sich und ihre Schule bezogen als zu gering einschätzt und eine Diskrepanz zwischen der Bezahlung

eines Schulleitungsamtes und eines einfachen Lehramtes in einer anderen Schulart (vgl. auch Item 6): „Ich bekomme A 13, schon mit einer Zulage, aber A 13 als Basis. Das bekommt ein Gymnasialkollege, wenn er beginnt. Aber bei mir ist Ende der Fahnenstange. Aus, das wird nur nach Schülerzahlen (,) bemessen. Das ist so einer der Gründe“ (Z. 742-745). Auf Basis der rekapitulierten Fragestellung führt sie Ihre Meinung weiter aus:

> „Es ist, äh, (,)/allein die Vorstellung, dass jemand einen Beruf ausfüllt, egal ob Schulleiter oder nicht, und hat eine Schnellbleiche von sechs Wochen, (,) das ist ein Witz. (,) Und ein Lehrer (,) macht was (,) völlig anderes als ein Schulleiter. (,) Also, das ist auch, äh, ganz klar, dass das, was die Kollegen arbeiten, nochmal (,) ganz weit entfernt in/von dem ist, was ein Schulleiter arbeitet. Es ist eigentlich eine extra (,) Berufsausbildung, (,) die man da für diesen Teil braucht“ (SL_19GSStr, Z. 753-759).

Auf die das Interview abschließende Frage antwortet die Schulleiterin in einer längeren Passage, die zunächst wiederum Informationen über andere Schulleitungen und Schulen liefert, die der Schulleiterin nach eigener Aussage persönlich bekannt sind. Diese hätten ob ihrer Aufgabe resigniert und seien ohne Vision und Engagement, und in der Folge seien diese Schulen in relativ kurzer Zeit im Niedergang begriffen. Diese Passage wird im Folgenden stark gekürzt wiedergegeben.

> „Also, wie gesagt, für mich persönlich, wenn man das lange macht, hat man sicher die Strategien entwickelt, weil sonst hat man resigniert. (---) Das haben einige Schulleiter, die ich kenne, haben resigniert. Das merkt man den Schulen ganz stark an. Das war das, was ich vorher sagte. Da können Schulen in zwei Jahren den Bach runtergehen, wenn die Schulleitung keine Schulleitung mehr ist und sich auch nicht (,)/keine Vision mehr hat und [sich auch nicht] engagiert. Für die Belastungen sonst. Ich sehe wirklich diesen, diesen zeitlichen Faktor. […] Also landet so diese Belastung auch immer mehr auf Schulleitung, wenn sie eine gute Schule machen will. Wer diesen Anspruch nicht hat, eine gute Schule zu machen und macht eine durchschnittliche Schule, da sind die Belastungen geringer. Aber durchschnittliche Schule geht schon fast gar nicht mehr (lacht etwas). Da sind die Erwartungen von außen und von Eltern einfach zu hoch. Geht nicht“ (SL_19GSStr, Z. 765-788).

Den zeitlichen Aspekt sieht – wie bereits vorher bei den Grenzen der Umsetzungsmöglichkeiten ihrer Strategien beschrieben (vgl. Z. 239ff.) – als begrenzenden Faktor. Dies führt wiederum zu einem Mehr an Belastung bei der Schulleiterin selbst, wenn sie eine „gute Schule machen“ (Z. 784) möchte. Sie spricht hier zwar nicht direkt von sich selbst, aber die Passage deutet darauf hin, dass sie dies so meint.

Vertiefende Darstellung auf Basis der reflektierenden Interpretation

> „Da ist man in einer anderen Welt, hat sozusagen, äh, (,) einen Blick auf, äh, (,) (.)/dass es auch ganz/wenn es um das Leben geht, gewinnt sozusagen der Teil von Schule/nich/hat nicht mehr das Gewicht. Und seit ich das/er geht es jetzt/ihr geht es jetzt besser, aber das ist so einer der Punkte gewesen, der mir dann schon hilft zu sagen: ‚Komm, es/(--) nimm´ es nicht zu schwer(`)" (SL_19GSStr, Z. 209-214).

Der Besuch ihrer kranken Enkelin im Krankenhaus hilft ihr offensichtlich, schulische Belastungen zu relativieren. Der Vergleich mit wirklich schweren oder tragischen Situationen lässt die Schulleiterin ihre Tätigkeit besser aushalten bzw. ertragen.

Die weiter oben bereits angeführten Passagen zur These der Person-Funktion-Kontext-Passung schließt die Schulleiterin in einer längeren Passage, die nahezu vollständig wiedergegeben wird, mit folgenden Sätzen:

> „Ja. Ja. Ist immer so. Aber ist im Leben so. (,) Und wer da nicht flexibel, tolerant, geduldig [ist] und auch einen Schritt zurück (,) machen kann, der ist als Schulleiter verloren. […] [Anm.: Vom Interviewer wird das Leitbild als langer Prozess angesprochen.] Ich muss die Zeit, (,) ich muss die Zeit geben, weil wenn ich die/wenn ich etwas überstülpe, ein pädagogischer Schwerpunkt, und der ist übergestülpt, dann können Sie nach zwei Jahren diesen (,) ganze(n) Schwerpunkt den Hasen geben. […] Also, den können Sie vergessen. Und das ist, glaube ich, so etwas, was man als neuer Schulleiter (,) nicht mitbekommt, wie viel Geduld man für diesen Prozess braucht und wie viel (,) Widerstände (,) da kommen. Und man kann mit diesen Widerständen aber umgehen, (,) wenn man sie kennt. (,) Und das dauert. (,) Und dann muss ich kucken. Ich darf nur (,) das innere Standing, ich sag´ da immer, du brauchst als Schulleiter (,) dieses innere Standing, dir nicht untreu zu werden. Dann darfst auch mal (,) narred (gemeint: verärgert) sein oder anweisen (,) und sagen, ahm, zwei Tage später musst du dann sagen: „Sorry, bin ich vielleicht ein bissel über das Ziel hinausgeschossen. Äh, war viel an dem Tag." Und dann wird dir das Kollegium das verzeihen. Aber du darfst das dann nicht, äh, immer machen, sondern (du) musst dann den Kontext wieder erklären, warum auch (,) du, der du´s doch, äh, sagst, wir sind stärkenorientiert, arbeiten als Schule auch stärkenorientiert mit dem Kind, weshalb du plötzlich reinrauschst. Das ist dann kontextunangemessen, aber mit Entschuldigung wieder sehr kontextangemessen (lacht). [Anm.: Vom Interviewer wird die Transparenz angesprochen.] Ja. Du machst dich da als Schulleitung natürlich angreifbar (´). (-) Immer, wenn du solche Schwächen dann zeigst, also d/dich entschuldigst ist ja für manche schon eine Schwäche als Schulleiter. Ich/oder ich gehe zurück und sag´ „Ok, (ich) muss mir´s nochmal überlegen (´), wir verschieben den Beschluss in der GLK. Ihr habt/(.)/hab´ ich nicht drangedacht oder es war jetzt viel." (-) Dann zeigst du dich ja, (-) für manche, (,) im Gefühl, zeigst du ´ne Schwäche. Ich finde das eher ´ne Stärke. Aber das hat sehr viel mit der Persönlichkeit eines Schulleiters zu tun. [Anm.: Vom Interviewer wird die Kultur einer Schule angesprochen.] Wobei die Kultur an einer Schule, wenn ich das ergänzen darf, je kleiner die Schule ist, (,) nein. […] Die Kultur an einer Schule hat immer mit Schulleitung zu tun. Immer. [Anm.: Der Interviewer berichtigt seine Aussage und formuliert in „durch die Schulleitung vermittelte Kultur an einer Schule" um.] Ja. (-) Ist enorm, es wird ganz arg unterschätzt" (SL_19GSStr, Z. 433-514).

Die Schulleiterin beschreibt zunächst Eigenschaften, die man bei der Leitung einer Schule genauso benötigt wie im richtigen Leben (vgl. Z. 433f.). Als „verloren“ (Z. 435) bezeichnet sie in dem Zusammenhang eine Schulleiterin bzw. einen Schulleiter, die bzw. der nicht flexibel reagieren kann, sich tolerant zeigt, geduldig ist und auch mal einen „Schritt zurück machen kann“ (Z. 434f.). Letzteres ist eine Eigenschaft, welche die Schulleiterin im weiteren Verlauf auch in Bezug auf sich selbst beschreibt (vgl. 488ff.). Diese betrachtet sie – vermutlich im Gegensatz zu mancher Lehrkraft an der Schule (vgl. Z. 492f.) eher als Stärke denn als Schwäche und letztlich in der Persönlichkeit der Schulleiterin bzw. des Schulleiters (vgl. 493f.) begründet. Die Schulleiterin bestätigt, das Konstrukt der „Person-Funktion-Kontext-Passung“ als flexibles Konstrukt aufzufassen (vgl. Z. 437ff.), und sie führt dies auch an einem konkreten Beispiel aus: Als unabdingbar („[…] ich muss die Zeit geben“, Z. 454) beschreibt sie die Voraussetzung für Veränderungen bzw. Entwicklungen, und sie führt auch auf, was in ihren Augen passiert, wenn sie dies nicht tun würde: Für den Fall, dass sie als Schulleiterin etwas überstülpt, etwa einen pädagogischen Schwerpunkt, ist das Scheitern ihrer Meinung nach vorprogrammiert („[…] dann können Sie nach zwei Jahren diesen (,) ganze(n) Schwerpunkt den Hasen geben, […] den können Sie vergessen“, Z. 455ff.). Nach ihrer Auffassung, letztlich gespeist aus Erfahrungen aus ihrer Schulleitungstätigkeit, sind insbesondere die für gelingende Prozesse benötigte Geduld und die damit einhergehenden Widerstände Dinge, die man als neuer Schulleiter „nicht mitbekommt“ (Z. 462). Ihr erscheint es jedoch offensichtlich möglich, Mittel und Wege zu finden, mit diesen Widerständen umzugehen. Die Voraussetzung hierfür ist allerdings wiederum, dass einem diese Widerstände auch bekannt sind. Auch hierfür ist wieder Zeit vonnöten („Und das dauert“, Z. 464). Die Schulleiterin verfügt ihrer Meinung nach also über ein Wissen und über Erfahrungen, die neue Schulleiter nicht haben können und die sie ihnen damit im Grunde abspricht. Um als Schulleiterin erfolgreich zu sein, bedarf es nach ihrer Auffassung einer Eigenschaft, die sie als inneres Standing bezeichnet (vgl. Z. 465ff.), demgegenüber man nicht abweichen darf. Dieses ‚Standing‘ ist offensichtlich auch für das Kollegium fassbar, denn es erlaubt der Schulleiterin, „auch mal verärgert [zu] sein“ (Z. 467) und somit auch mal ein „abweichendes“ Verhalten von eigenen Maximen (vgl. Z. 471ff.) zu zeigen. Die Voraussetzung, dass das Kollegium dieses Verhalten dann auch versteht und ein Nachsehen hat, besteht in einer Art Erklärung im Sinne einer Entschuldigung ihrerseits (vgl. 468f.). Diese Art von

Verhalten darf jedoch nicht überstrapaziert werden bzw. zu häufig vorkommen (vgl. Z. 470), und es muss von ihrer Seite gegenüber dem Kollegium transparent gemacht werden (vgl. Z. 471ff.). Die Schulleiterin verbindet dieses Verhalten scheinbarer Schwäche (vgl. Z. 488f.), von manchen Lehrkräften offensichtlich tatsächlich als eine solche bewertet, eher mit einer Stärke. Zudem wird deutlich, dass sie der Persönlichkeit eines Schulleiters eine sehr hohe Bedeutung beimisst (vgl. Z. 493f.). Ihrer Auffassung nach hängt die Kultur an einer Schule wesentlich von der Schulleitung ab, und zwar in einem höheren Maße, je kleiner die Schule ist (vgl. Z. 503): „Die Kultur an einer Schule hat immer mit Schulleitung zu tun. Immer“ (Z. 507). Dies ist ein Umstand, der ihrer Meinung nach zu wenig Bedeutung beigemessen wird (vgl. Z. 514). In direktem Bezug auf das von der Schulleiterin beschriebene Beispiel sieht sich die Schulleiterin damit selbst als entscheidende Vermittlerin einer Kultur an der Schule, die eine entsprechende Fehlerkultur einschließt. Die Schulkultur – und damit zusammenhängend auch das Schulklima (vgl. Z. 355f.) – ihrer Schule betrachtet sie somit in logischer Konsequenz zu großen Teilen als das Werk ihrer eigenen, langjährigen Schulleitungsarbeit.

Orientierungsrahmen

Die Schulleiterin sieht sich als erfahrene Schulleiterin und als die Gestalterin ihrer Schule mit einer Vision, die eine gute Schule machen will. In verschiedenen, von ihr beschriebenen Bereichen ging bzw. geht sie proaktiv und präventiv ans Werk. Die Schulleiterin sieht sich zudem wesentlich verantwortlich für die nach eigener Auffassung nach positive Schulkultur bzw. -klima. Somit wird das hohe Engagement der Schulleiterin im Schulmanagement ihrer Schule deutlich unterstrichen. Dies wiederum führt für die Schulleiterin selbst zum von ihr beschriebenen „Spagat der Belastungen“ (Z. 182), die somit ein Stück weit auch immer selbst Gefahr zu laufen droht, in eine Arbeitshaltung hineinzugeraten, die sie selbst zu überfordern beginnt bei dem Versuch, ihre Schule zu „retten“ (Z. 178) – oder zumindest diejenigen Aufgaben selbst aufzufangen, die sie aufgrund begrenzter Möglichkeiten bzw. Ressourcen nicht delegieren kann. Auch die Strategie der Relativierung (vgl. Strategien im Umgang mit Belastungen) scheint dies zusätzlich zu unterstreichen. Ihr Gestaltungswille führt gleichzeitig auch zu den von ihr angegebenen größten Belastungen, da sie Grenzen (z. B. durch Verwaltungsvorschriften) eigentlich

hinnehmen müsste, diese jedoch nur schwerlich hinzunehmen bereit ist, weil sie selbst konkrete Vorstellungen für geeignete Lösungen ihrer schulischen Herausforderungen und Probleme parat hat. Jedoch gelingt es ihr immer wieder, eben jene angestrengten, „eigene“ Lösungen zu finden und auch durch- bzw. umzusetzen. Ihre langjährigen Erfahrungen helfen ihr dabei. Grenzen bei der Delegation sieht sie bei den Schulleitungsstunden, da sie Aufgaben ohne Anrechnung nicht einfach so an ihr belastetes Kollegium delegieren kann.

Resümee

Die Schulleiterin ist eine erfahrene Schulleitungsperson, die eine gute Schule machen will. Sie hat eine ganze Palette geeigneter Strategien zur Verfügung, die ihr sie bei der Bewältigung ihrer Belastungen helfen und unterstützen. Allerdings leidet sie mit ihrer zweiten Außenstelle und dem fehlenden Konrektorat unter notorischem Ressourcenmangel, und Abhilfe ist hier nicht in Sicht. Ihr gelingt zwar in der Gesamtsicht die Bewältigung der Belastungen, jedoch immer ein ‚Spagat der Belastungen‘ und hart an der Grenze zur Selbstüberforderung.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 79: Fundstellen (fact sheet) Interview_19SLGSStr

Interview_19SLGSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-eher positiv (vgl. z. B. Z. 306ff.; Z. 593ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-50 bis 60 Stunden im Durchschnitt an (vgl. Z. 207f.; vgl. Z. 575ff.) -50 Stunden als Basis für eine normale Woche (Z. 570f.).
• Unterrichtsverpflichtung?	-rechnerisch acht Wochenstunden Unterricht (vgl. Z. 267) -aktuell real sechs Stunden Unterricht und weitere Arbeitszeit wie z. B. Aufsicht im Mittagsband (vgl. Z. 279f.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Belastungen durch längere Anwesenheit der Kinder bzw. Ganztagsbetrieb (vgl. Z. 19ff.) -hier Organisation von Vertretung (vgl. Z. 21ff.) -Zusammenarbeit mit Institutionen (vgl. Z. 29ff.) -Beurteilungen, Berichte schreiben (vgl. Z. 35ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-in unterschiedlichen Kontexten vorhanden (vgl. Z. 122) -durch private Supervision sieht sich Schulleiterin gut aufgestellt (vgl. Z. 122ff.)

	-Arbeiten im Bereich der Verwaltung, bei denen Schulleiterin Lösungen sieht, die sich aber von anderer Seite nicht umsetzen lassen (vgl. Z. 126ff.) -Belastungen für alle Beteiligten (auch für die Lehrerinnen und Lehrer) steigen (vgl. Z. 165ff.) -daraus erwächst Spagat der Belastung für Schulleiterin (vgl. Z. 176ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-ggf. auch körperliche Beanspruchung (bestätigend) (Z. 79ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-überall (parallele) Baustellen, auch reelle Baustellen (vgl. Z. 63ff.) -deshalb andere Arbeitsorganisation, um in Ruhe arbeiten zu können (vgl. Z. 71ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -ausschlafen (vgl. Z. 192f.) *9 Punkte:* -Familie -Partner *8 Punkte:* -soziale Kontakte -Freunde -Reisen (vgl. Z. 219ff.) *7 Punkte:* -Entspannung (z. B. Yoga) *6 Punkte:* -viel Bewegung (vgl. Z. 240ff.) *Des Weiteren Interview:* -lange schlafen sehr stressverhindernd (vgl. Z. 192ff.) -Fallbesprechungsgruppe/Supervision wie Hobby (vgl. Z. 201ff.) -in die Ferien nur eine begrenzte Schulaufgabe mitzunehmen (vgl. Z. 203ff.) -zur Entspannung auf die Intensivstation (Besuch Enkelin) gehen, andere Welt und Sicht auf die Dinge (vgl. Z. 208ff.) -in fast allen Ferien wegfahren, um ins Nichtstun zu kommen (vgl. Z. 218ff.) -Bewegung in den Arbeitsalltag einbauen (vgl. Z. 246ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Zeit(faktor) (vgl. Z. 231ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *8 Punkte:* -Austausch mit Kolleginnen *7 Punkte:* -delegieren (vgl. z. B. Z. 214ff.) -Zielvereinbarungen -zeitliche Strukturierung (vgl. Z. 87ff.) *Des Weiteren Interview:*

	-andere Arbeitsorganisation mit (Wochenend-) Arbeit samstagmorgens/sonntags oder abends nach siebzehn Uhr (vgl. z. B. Z. 7 1ff.) -Strukturen aufbauen (vgl. Z. 215f.) -Schulleitungsteam, bearbeitet relativ viele Dinge selbstständig (vgl. Z. 296ff.) -Team Schulsozialarbeit, Betreuung, Jugendamt bearbeitet viele Dinge (vgl. Z. 302ff.) -Delegation und Übertragung von Verantwortung (vgl. Z. 304) -Arbeit an Profilentwicklung, Qualitätsmanagement usw. ist sehr langfristig angelegt, das entlastet (vgl. Z. 306ff.) -jetzt bereits vorausplanen, an Modellprojekten teilnehmen (vgl. Z. 310ff.) -Zeitmanagement, Wiedervorlagen, Sekretariat, Organisationsmanagement und Visualisierungen (vgl. Z. 313ff.) -kommunikativer Führungsstil mit Wertschätzung als Strategie (vgl. Z. 347ff.) -vorausschauend und präventiv planen und agieren (vgl. Z. 631ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-kommt wieder (Arbeit der Teams) irgendwann auf Schulleiterin zu und benötigt Zeit (vgl. Z. 304ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-man muss als Schulleiterin sehr geduldig sein (vgl. Z. 391) -bei Vision Vermittlung durch die Schulleiterin, Anerkennung und Achtung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, diese auch mit nehmen (vgl. Z. 396ff.) -auch abwägen notwendig, wenn schnell und effektiv gehandelt werden muss, dann keine Diskussion (vgl. Z. 403ff.) -als Schulleiterin Gespür für richtiges Handeln entwickeln (vgl. Z. 413ff.) -wer nicht flexibel, tolerant, geduldig ist und auch einen Schritt zurück machen kann, der ist als Schulleiterin verloren (vgl. Z. 434f.) -Zeit geben und nichts überstülpen (vgl. Z. 454ff.) -Widerstände kennen(lernen) und damit umgehen (lernen), inneres Standing wichtig, Transparenz (vgl. Z. 461ff.) -Schwächen zeigen sieht Schulleiterin eher als Stärke (vgl. Z. 488f.) -hat viel mit der Persönlichkeit einer Schulleiterin und mit der Z. durch die Schulleiterin vermittelten Schulkultur zu tun (vgl. 493ff.)
• Führungsverständnis?	-kommunikatives, wenig direktives Führungsverständnis mit Wertschätzung und rückwirkend positiven Auswirkungen, Klima an der Schule sehr gut (vgl. Z. 339ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-‚Das Leben wird gut, alles wird gut‘ bzw. ‚Ganz die Ruhe, alles wird gut‘ als Motto (Z. 537ff.) -relativieren, als Schulleiterin kein perfekter Mensch sein wollen (vgl. Z. 545ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-gut zuhören können, Geduld (vgl. Z. 645) -inneres Standing (dem Selbstbewusstsein ähnlich) (vgl. Z. 645f.) -ein achtsamer Umgang mit allen vom Hausmeister bis zur türkischen Mutter (vgl. Z. 646ff.)

	-das spüren die Eltern und das Kollegium
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-mehr Freistellung, um z. B. Fortbildungen besuchen zu können (vgl. Z. 669) -zweite, anweisungsbefugte Konrektorin (vgl. Z. 676ff.) -verpflichtende Supervision (vgl. Z. 679ff.) -Vorbereitung (im Sinne einer separaten Ausbildung) für Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. Z. 706ff.; Z. 753ff.) -Überlegungen zur Schulleitergewinnung (z. B. Bezahlung) (vgl. Z. 741ff.)
• Sonstiges?	-Belastung ist für Schulleiterin, wo sie Lösungen sieht, die sie aus von ihr nicht beeinflussbaren Gründen (wie z. B. Vorschriften) nicht umsetzen oder nicht vorausschauend agieren kann (vgl. Z- 585ff.) -Machtlosigkeit (bestätigend), man fühlt sich als Anweisungsempfänger (vgl. Z. 610ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.20 Interview 20SLGWRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin leitet seit vielen Jahren eine Grund- und Werkrealschule in einem Stadtteil, den man heute als herausfordernde oder auch deprivilegierte Lage bezeichnet. Laut Fragebogen ist ihr Aufgabenpensum (Item 1) eher nicht gut zu meistern. Vom Schulträger fühlt sie sich in ihrem Anliegen überhaupt nicht unterstützt (Item 27). Das Verhältnis zu ihrem Kollegium bewertet sie hingegen deutlich positiv (Item 22). Neutral schätzt die das Item 23 (Kollegium als soziale Ressource und soziale Unterstützung) sowie das Item 25 (Beitrag des Schulklimas zur Bewältigung des eigenen Aufgabenpensums) ein.

Tabelle 80: Merkmale von Schule und Schulleiterin 20

Interviewbezeichnung:
20SLGWRSStr

▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	21-30 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Grund- und Werkrealschule
▪ Größe des Kollegiums:	31-40
▪ Schülerschaft:	400-449

Quelle: Eigene Darstellung

Befragt nach ihrer wöchentlichen Arbeitszeit, gibt sie an: „Zu hoch (lacht etwas). Ja, ich glaub´ schon, dass ich manchmal sechzig Stunden hab´“ (Z. 685f.) in „Spitzenzeiten“ (Z. 706), wie sie später ergänzt. Sie führt weiter auf: „Also […] zum Beispiel letzte Woche […]/zusätzlich Präsentationen, Konferenzen und so. Das kommt nicht jede Woche vor. Aber ich hab´ Wochen dabei, die haben´s in sich“ (Z. 691ff.). Die Wochenarbeitszeit schwankt zwischen 42,5 Stunden, „die [sie] haben darf als Beamtin“ (Z. 707f.), und den Spitzenzeiten, „[…] sind sicher in der Regel so (,) um die fünfzig, locker, […]“ (Z. 708). In einer späteren Interviewpassage, bei der es um schulisches Personalmanagement geht, wird deutlich, wie auch ein Zwölf-Stunden-Tag oder mehr zustande kommen kann:

> „Und, was hinzukommt, ich sichte fünfundsechzig Bewerbungen. Ich lade fünfzehn Menschen ein für eine Stelle. Das ist ein ungeheuer zeitintensives Arbeiten. Also, wieder mit diesen Zwölf-Stunden-Tagen oder mehr. Ich mach´ das, weil wenn ich da nachher ´ne Passung hab´, ist das längerfristig gewinnbringend für die gesamte Schule und´s Kollegium. Aber ich krieg´ ja dafür keine Entlastung. […] Sie machen das alles auch noch zusätzlich“ (SL_20GWRSStr, Z. 624-632).

Die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung der Schulleiterin beträgt vier Stunden (vgl. Z. 736ff.) und damit das Minimum.

Thematische Gliederung

Tabelle 81: Thematische Gliederung Interview_20SLGWRSStr

Zeile(n)/ Person	*Thema*
5-232	**Oberthema 1:** **Belastungen bzw. Belastungssituationen im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit**
5-16 I:	*Unterthemen:* *-Veränderungen/Zunahme von Belastungen?*
18-83 SL:	-Profilbildung der Schulen mit an erster Stelle, gewisser Konkurrenzkampf -Probezeitbeurteilungen inzwischen in der Hand der Schulleitungen, Mehraufwand -Verwaltungstätigkeit ist nicht weniger geworden (noch mal mehr Abfragen, mehr Excel-Tabellen, mehr andere Dinge, die erledigt werden müssen) -Verwaltungsaufwand nimmt zu -je nach Einzugsgebiet sehr viele Aufgaben bezüglich Netzwerkzusammenführung -Verantwortung als Schulleiterin im Bereich Personalführung, Personalbegleitung -man benötigt unheimlich viel psychologisch-pädagogisches Fingerspitzengefühl und auch eine gewisse Coaching- oder Beratungskompetenz für die Junglehrerinnen und Lehrer
85-102 I:	*-Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen („Belastungskaskade“ bzw. „Dominoeffekte“)?*
104-152 SL:	-man müsste als Schulleiterin wie ein Krake mehrere Arme haben, Gleichzeitigkeit kostet sehr viel Kraft -man benötigt ein gutes emotionales Standing (Konflikte zu managen, gleichzeitig Unterricht weiterentwickeln)

	-es passieren unvorhergesehene Dinge -in der Stadtregion, Stichwort regionale Schulentwicklung, muss man auf allen Ebenen agieren/kooperieren (Stichwort regionale Schulentwicklung) -bei den Schülerinnen und Schülern kann man Primär- und Sekundärtugenden mehr voraussetzen, muss man in den Schulen auch noch übernehmen -Handling von psychischen Auffälligkeiten -direkter Bezug zur Schulart spürbar
154-158 I:	*-die größten bzw. höchsten Belastungen/Belastungssituationen als Schulleiterin?*
160-169 SL:	-zeitgleiches Agieren müssen und Handeln müssen ist hoher Stressfaktor -zeitgleich bestimmte Dinge machen ist belastend -man muss Dinge auch aushalten können (Beispiel: Eltern stimmen einer Fördermaßnahme für Kind nicht zu)
172-191 I:	*-Ad-hoc Frage Anforderungsprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter?*
193-224 SL:	-bestimmte Dinge muss man erleben muss, um dann noch mal ein anderes Standing zu haben -als Schulleiterin und Schulleiter benötigt vor allem viel Überraschungskompetenz -im Bereich Konfliktmanagement, Umgang mit Konflikten, Kommunikation lernt man nie aus -sich selbst klarwerden, was man noch an Instrumenten braucht oder was man noch wie vervollkommnen möchte, um schwierigen Situationen gerecht zu werden -man braucht auch eine gute Selbstfürsorge -alles Dinge, die im Schulalltag Kraft kosten -Schulleiterin spricht sich eine gewisse Erfahrung zu, jedoch muss auch sie sich immer wieder neu darauf einlassen -Schulleiterin macht, seit sie den Job macht, Schulleitersupervision -für die Schulleiterin ist das eine der professionellsten Fortbildungen -Schulleiterin wünscht sich noch viel mehr Möglichkeiten, dass Schulleiterinnen und Schulleiter in dem Bereich gecoacht werden oder Supervisionsmöglichkeit haben
227-	**Oberthema 2:** **Strategien der Stressverarbeitung**
227-239 I:	*Unterthemen:* *-Strategien der Stressverarbeitung („klassische" Strategien)?*
241-304 SL:	-der Sport oder das Laufen oder zügige Gehen wirklich notwendig, um wieder auf dem Boden anzukommen -oft wirklich notwendig nach der Schule, zwei Stunden durch den Wald zu gehen -bestimmte Haltung und Einstellung bis hin zum Menschenbild -man braucht Selbstklärungskompetenz -sich selbst immer wieder auf der Metaebene hinterfragen -man braucht mentale Strategien -Hobbys, Familie, soziales Netz -man braucht vor allem Schulleitersupervision -auf der Ebene der Schulleitung braucht man Schulleitungsteam -Work-Life-Balance ist unbedingt wichtig -Wunsch Verwaltungsleiter
306-310 I:	*-Grenzen der Strategien?*
312-330 SL:	-Grenzen vorhanden, abwägen zwischen Unterstützung/Fürsorge und Selbstfürsorge/Selbstschutz -Regenerationsfähigkeit lässt im Alter nach
332-360 I:	*-Managementstrategien und -methoden (klassische Managementstrategien, eigenes Verständnis von Führung im beruflichen Kontext)?*
340-512 SL:	-„So wie Sie sich führen, führen Sie andere." -es geht nicht ohne diese Selbstfürsorge -Strukturen ausprägen, Teams bilden, Projektgruppen bilden, klare

	Rahmenvorgaben -Verständnis als Schulleiterin von Projektmanagement und bis hin zu einer Risikoanalyse -Grenzen, wenn Mitarbeit plötzlich wegbricht -kommt schnell in eine extreme Schieflage, und viele Projekte stehen/ruhen -ohne (echte) Delegation geht es nicht -Partizipation ermöglichen und Vertrauen haben, dennoch Rückmeldung/Kontrolle -integrierend agieren (Integrationskraft) -ressourcen- und stärkenorientiert agieren bzw. Prozesse befördern
522-533 I:	-*Vorstellung der These Person-Funktion-Kontext-Passung*
535-658 SL:	-man muss die Strategien wechseln können, herausspüren können, wenn etwas nicht mehr „taugt“ und abgewirtschaftet ist -immer wieder Passungen herstellen, auch Passungen vom Personal -Prozessbegleitung anfordern als Unterstützung und Entlastung -gewisse Möglichkeit, durch Personalentwicklung Einfluss zu nehmen (schulscharf ausschreiben)
	Oberthema 3: **ergänzende/abschließende Fragen**
660-662 I:	-*Grundphilosophie im Umgang mit Belastungen?*
664-678 SL:	-eher von Motto oder Good Practice Erfahrungen -Humor entlastend, Dinge mit Humor nehmen -Satz „So wie ich mich führ´, führ´ ich andere.“, Ruhe bewahren -Strategien, um innerlich „Stopp!“ sagen zu können -Prioritäten setzen -Strategien kann man lernen -durch Schulleitersupervision Klarheit holen
680-683 I:	*Ad-hoc-Frage Arbeitszeit?*
685-784 SL:	-manchmal sechzig Stunden -aber auch mal wieder normale Zweiundvierzigkommafünf-Stunden-Woche -in der Regel sicher locker so um die fünfzig Stunden -Wochenendarbeit und Arbeit in der unterrichtsfreien Zeit
786-788 I:	-*Fünf Kennzeichen (oder Kernfähigkeiten/-kompetenzen) einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?*
790-801 SL:	-Menschenfreund sein -man braucht "Überraschungskompetenz" -Lust haben, sich weiterzubilden, auch das theoretische Wissen in die Praxis aufzunehmen, um Passungen herzustellen -Leichtigkeit und Humor -Selbstfürsorge -dann sehr reizvoller, toller Beruf, der schon auch manchmal Kraft kostet, einen viel leicht auch an Grenzen führt, aber manchmal auch tolle Prozesse erlebbar macht und in welchem man Menschen dabei begleiten kann, positive Prozesse zu entwickeln -für die Schulleiterin selbst ist der Beruf sehr zufriedenstellend
803-805 I:	-*Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation für das Schulsystem allgemein beziehungsweise für Ihre Schule im Speziellen?*
807-833 SL:	-Entlastung durch Prozessbegleitung oder Fachberatung Schulentwicklung im Falle einer kontinuierlichen Begleitung -auch Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer - Verwaltungsleiter für bestimmte Verwaltungstätigkeiten -Forum für das Thema Bildung und Erziehung und die Frage, wie Schulen zukunftsfähig werden -auch Menschen, die sich trauen, problematische Entwicklungen anzusprechen

837-839 I:	-*Weitere Äußerungswünsche im Zusammenhang mit der Belastungsthematik?*
842-874 SL:	-alle zwei oder spätestens alle vier Jahre Praxissemester bzw. Reflexionssemester für Schulleiterinnen und Schulleiter bekommen, um dann wieder Kerngeschäft vor Ort noch professioneller ausrichten zu können
876-881 I:	-Abschluss des Interviews

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Die Schulleiterin benennt drei Bereiche (vgl. Z. 35), in denen sie eine deutliche Veränderung bzw. Zunahme von Belastungen feststellt: Sie beschreibt eine stärkere Profilbildung der Schulen im Zuge eines zunehmenden Konkurrenzkampfes gerade auch im Werkrealschulbereich (vgl. Z. 18ff.). Ebenfalls eine Zunahme stellt sie im Bereich der Probezeitbeurteilungen fest (vgl. Z. 22f.), also Aufgaben, die ursprünglich von Schulräten erledigt worden seien und nun in der Hand der Schulleitungen lägen. Sie folgert: „Das heißt, wenn Sie viele Junglehrerinnen und (etwas lachend) Junglehrer bekommen, was Sie vielleicht als Schulleitung freut, müssen Sie diese alle beurteilen, also ist auch ein Mehraufwand“ (Z. 26ff.). Die Verwaltungsarbeit sei „nicht weniger geworden“ (Z. 29), es gebe „immer noch mal mehr Abfragen, mehr Excel-Tabellen, mehr andere Dinge, die erledigt werden müssen“ (Z. 29f.). Diesbezüglich stellt die Schulleiterin insgesamt eine Zunahme des Verwaltungsaufwandes fest (Z. 30f.). Weitere Belastungen hingen mit dem Einzugsgebiet ihrer Schule zusammen (vgl. zum Folgenden Z. 31ff.). Viele Aufgaben beträfen die „Netzwerkzusammenführung“ (Z. 33), um die „Kinder bestmöglich fördern und fordern zu können“ (Z. 33f.). Im weiteren Verlauf geht die Schulleiterin genauer auf das Einzugsgebiet ihrer Schule ein und grenzt es deutlich von anderen Einzugsgebieten ab, etwa einer dörflichen Region:

> „Da ist das soziale Milieu, denke ich, eben prägend. […] Und wenn Sie den Sozialdaten-atlas der Stadt […] anschauen, unser Einzugsgebiet, da kommen also Kinder überwiegend mit Deutsch als Zweitsprache vom Hintergrund her. Dann aber auch viele Familien aus der […], die eben an der Armutsgrenze sind, ja ALG II oder Hartz IV-Empfängerkinder und die einfach viele Probleme haben aufgrund ihrer/ ihres sozialen Milieus. Da hat es immer wieder auch tolle Entwicklungen und auch viele positive Erlebnisse. Und trotzdem ist das natürlich noch mal ein Unterschied wie es jetzt in einem/(-)/in einer dörflichen Region oder in einem anderen Einzugsgebiet, ja“ (SL_20GWRSStr, Z. 40-50).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Die Schulleiterin betont die Gleichzeitigkeit vieler dringender Angelegenheiten (vgl. Z. 106ff.), die sehr viel Kraft kosten würden. Um mit den Anforderungen klar zu kommen, benötige man ein „gutes, emotionales Standing" (Z. 107), denn „[man habe] Konflikte zu managen, gleichzeitig soll der Unterricht weiterentwickelt werden. Es passieren unvorhergesehene Dinge. Jetzt in der Stadtregion, Stichwort regionale Schulentwicklung. [Man brauche] also auf allen Ebenen/[müsse man] agieren oder [sei man] gefordert" (Z. 108-111). Auf die rasante Medienentwicklung habe sie mit Kooperationen mit der Polizei und dem Jugendamt reagiert (vgl. Z. 111ff.). Auch achte sie auf den Unterricht als das Kerngeschäft von Schule (vgl. Z. 116ff.). Ihrer Meinung nach liege darüber hinaus mit eine Hauptbelastung darin (vgl. Z. 118ff.), dass viele Primär- und Sekundärtugenden, die früher in den Familien geschult worden seien, nicht mehr vorausgesetzt werden könnten und von den Schulen auch noch übernommen werden müssten. Diese Veränderungen innerhalb der Schülerschaft führt sie weiter aus, indem sie auf psychische Auffälligkeiten eingeht, die insbesondere an ihrer Schulart spürbar seien:

> „Oder wenn einfach psychische Auffälligkeiten von Kindern so stark sind, dass Sie dann nach einer entsprechenden sauberen Diagnostik erst wieder kucken müssen. Aber dann auch, wenn die da ist, wie kann man das Kind stützen und mit welchen Unterstützungssystemen kann ich rechnen? Und es sind nicht mal mehr nur ein bisschen Auffälligkeit. Also, Thema Ritzen oder Borderline oder wenn eben diese seelischen Grundbedürfnisse der Kinder nichtbefriedigt wurden in einer bestimmten Zeit, die befriedigt werden müssen, und diese emotionalen Defizite sich auswirken in das Lernverhalten hinein. Und das spüren wir sehr stark auch in unserer Schulart auch natürlich" (SL_20GWRSStr, Z. 144-152).

Zusammenhänge von Belastungen sieht die Schulleiterin zudem in Krisensituationen, etwa im Falle von Erkrankungen, oder wenn Anträge gestellt werden – mit Folgen auf ihre wöchentliche Arbeitszeit. Diese erhöht sich ihrer Meinung nach in jedem Falle deutlich (vgl. 714ff.).

- die größten Belastungen

Die Schulleiterin benennt Zeit bzw. „das zeitgleiche agieren müssen und handeln müssen" (Z. 160f.) als hohen Stressfaktor. „Und [man müsse] eben Dinge auch aushalten, wohlwissend, Sie könnten an dieser Stelle vielleicht einem Kind helfen, aber die Eltern willigen einer bestimmten Förderung nicht ein oder Sie erreichen die Eltern gar nicht"

(Z. 162ff.). Die Schulleiterin beschreibt konkrete problematische Vorfälle an ihrer Schule, die nicht spurlos an ihr vorbei gegangen seien (vgl. Z. 167) oder bei denen sie zwar sofort handeln konnte, „aber das [seien] alles Dinge, die wirken ja noch nach“ (Z. 169).

- *das Anforderungsprofil Schulleitung*

Eine vom Interviewer außerhalb des Interviewleitfadens gestellte Frage bezieht sich auf den Rahmen des Anforderungsprofils Schulleitung und zielt auf die Meinung der Schulleiterin ab, ob dieser alle benötigten Kompetenzen abdecke. Die Schulleiterin antwortet daraufhin in einer längeren, lediglich durch zwei kurze Statements des Interviewers (vgl. Z. 213; Z. 222) unterbrochenen Interviewpassage, die zunächst wiedergegeben werden soll:

> „Ja, ich glaube, bestimmte Dinge müssen Sie erleben, um aus so einer Situation und den Erfahrungen, die Sie gemacht haben, dann noch mal ein anderes Standing zu haben. […], Sie brauchen als Schulleiterin und Schulleiter vor allem viel Überraschungskompetenz. Es passieren so viele unvorhergesehene Dinge, ja, die muss man wissen. Ich denke, dass in dem Bereich Konfliktmanagement, Umgang mit Konflikten, Kommunikation überhaupt man gar nie ausgelernt hat. Und da braucht man unheimlich viel, ja, muss man für sich selber auch klar bekommen, was brauche ich noch an Instrumenten, oder was möchte ich wie vervollkommnen, um schwierigen Situationen gerecht zu werden. Sie brauchen auch eine gute Selbstfürsorge. Sie brauchen Antennen für sich selbst, um dissoziiert wahrnehmen zu können, um zu spüren: ‚Was möchte mir hier dieser aufgeregte Vater eigentlich sagen?‘ Beispiel aus dem Alltag: Heute Morgen Konfliktgespräch, da sind zwei Eltern da, eine Lehrerin, da ging die Kommunikation über Kreuz. Wie kann ich jetzt wieder eine Plattform schaffen, dass beide vertrauensvoll gestärkt nachher aus dem Rektorat hinausgehen, ja? Und ich bin sowohl für die Kollegin da, stärke ihr den Rücken, muss aber auch hier die Vorwürfe der Eltern ernst nehmen. Das sind ja alles Dinge, die kosten Kraft im Schulalltag. Also, die kosten mich auch Kraft, ich habe eine gewisse Erfahrung, aber es ist immer wieder/man muss sich immer wieder neu drauf einlassen. [Anm.: Vom Interviewer wird das Thema Dazulernen on the job angesprochen.] Richtig, ohne Schulleitersupervision. Also ich mache, seit ich den Job mache, (etwas lachend) Schulleitersupervision. Und das ist für mich eine der professionellsten Fortbildungen, da würde ich mir noch viel mehr Möglichkeiten wünschen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter wirklich hier in dem Bereich gecoacht werden oder eben eine Supervisionsmöglichkeit haben, ja. […] Also, ist sehr notwendig oder sehr wichtig“ (SL_20GWRSStr. Z. 193-224).

Zum einem wird in dieser Passage deutlich, dass es in der Schulleitertätigkeit aufgrund der Vielfalt und Komplexität der Themen auch um ein Lernen in der Berufsspanne geht. Zum anderen sorgt auch diese erfahrene Schulleiterin für Unterstützung für sich selbst in Form von Supervision, die sie auch für die anderen Schulleiterinnen und Schulleiter für sehr wichtig erachtet.

- Strategien im Umgang mit Belastungen

An klassischen Strategien führt die Schulleiterin auf, es sei gut, „man [könne] den Kopf auslüften“ (Z. 242f.), und bezeichnet Sport oder das Laufen bzw. das zügige Gehen als notwendig, „um auf dem Boden wieder anzukommen.“ (Z. 244). Sie fügt hinzu, „das [sei] oft wirklich notwendig nach der Schule, zwei Stunden durch (etwas lachend) den Wald zu gehen“ (Z. 244f.). Zu den weiteren Strategien zählt sie eine bestimmte mentale Haltung bzw. Einstellung bis hin zum eigenen Menschenbild (vgl. Z. 246f.), eine hohe Selbstklärungskompetenz („Ich muss auch was von mir und meiner Geschichte verstanden haben“, Z. 251f.) und die Fähigkeit, sich der eigenen Subjektivität bewusst zu sein und sich immer wieder selbst auf der Metaebene zu hinterfragen (vgl. Z. 252ff.). Quasi zusammenfassend und gleichzeitig weiter ausführend stellt sie fest:

> „Also, Sie brauchen mentale Strategien. Sie haben Hobbys und Sie haben die Familie. Sie brauchen ein soziales Netz und Sie brauchen vor allem die Schulleitersupervision, weil manche Dinge (etwas lachend) lassen sich im Grunde nur von Schulleiterinnen und Schulleitern mit Schulleiterinnen und Schulleiter teilen, ja? Das, wie das Kollegium, auch hier in unserem Kollegium zum Beispiel, da ist eine starke Kooperation. Das ist auch notwendig, weil die Not durch das Schülerklientel groß ist. Das schweißt auch ein Kollegium zusammen, ja? Das geht gar nicht anders, als dass man im Team schafft. Auf der Ebene der Schulleitung brauchen Sie das Schulleitungsteam. Oder Sie brauchen noch einmal eine Schulleitungssupervision, weil Sie eben mit manchen Dingen auch innerlich abwägen müssen und das nicht nur so per Knopfdruck entscheiden“ (SL_20GWRSStr, Z. 261-271).

Neben der Arbeit im Team erwähnt die Schulleiterin auch hier die Supervision, die für schwierige Entscheidungsprozesse in Anspruch genommen wird. Auf die Supervision kommt die Schulleiterin nochmals zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews im Zusammenhang mit der Frage nach der Grundphilosophie bzw. Grundeinstellung mit Belastungen zu sprechen:

> „Und das merk` ich selber auch immer wieder. Wenn ich merk`, au, jetzt schwappt so ´ne Welle hoch, ich fühl´ mich getrieben, schnell zu reagieren, dann brauch´ ich Strategien, dass ich innerlich ‚Stopp!‘ sagen kann. Und, was ist jetzt wirklich das Wichtige. Ich muss Prioritäten setzen. Ich muss kucken, dann geht eben das nicht, weil mir das jetzt grad das Wichtigere ist. Und da brauch´ ich bestimmte Strategien, die man lernen kann und wo man Erfahrungen sammeln kann und die man reflektieren kann. Oder wenn ich selber in ´ne Pattsituation komm´, wo ich eben über die Schulleitersupervision mir dann wieder Klarheit holen kann“ (SL_20GWRSStr, Z. 670-677).

Strategien sind nach Ansicht der Schulleiterin also erlernbar. In diesem Zusammenhang dient die Schulleitersupervision dazu, sie verstärkt selbst Klarheit über die eigene Situation zu verschaffen.

Auf die zunehmenden Auswirkungen biologischer Alterungsprozesse (vgl. Grenzen der Strategien) reagiert die Schulleiterin, indem sie etwa bei leichten Schlafstörungen (vgl. Z. 324ff.) Gedanken schriftlich auf einem Block festhält, was zu einer Entlastungen führt, welche die Schulleiterin wieder einschlafen lässt („das ist auch eine Strategie, dann schlafe ich auch weiter", Z. 328f.).

Die Schulleiterin wendet des Weiteren eine ganze Reihe von Strategien an, die dem Bereich Management zuzuordnen sind. Neben der Ausbildung von Strukturen wie der Arbeit innerhalb eines Schulleitungsteams (vgl. z. B. Z. 268f.; 300f.) der Bildung von Teams oder Projektgruppen (vgl. Z. 367) sieht die Schulleiterin auch die Notwendigkeit eigenen Wissens bzw. Kompetenzen im Bereich Projektmanagement oder Risikoanalyse (vgl. Z. 369ff.). Delegation mit einer echten Verantwortungsübergabe ist dabei ein wichtiges Prinzip ihres Schulmanagements (vgl. Z. 366ff.; Z. 414ff.), und ihre Form der bzw. Verständnis von Delegation beschreibt sie folgendermaßen:

> „Ja, das ist ganz wichtig. Wenn ein Schulleiter nicht loslassen (etwas lachend) kann, dann kann er also […] [diese] Partizipation ermöglichen und wirklich dann auch sagen: ‚Ich verlasse mich drauf, das machen Sie und ich habe das Vertrauen.' Ich brauche auch wieder die Rückmeldung, das ist klar. Wenn ich mich nicht dafür interessiere. Kontrolle ist so ein Stichwort bei Malik, natürlich. Die andere Seite ist, ich könnte es ja/ich/(.)/also, dann/dann bin ich ja glücklich, wenn ich sagen kann: ‚So, und für den Bereich sind Sie verantwortlich'. Und da muss ich mich jetzt nicht kümmern und ich mache genau das. Geht ja gar nicht anders. Ich würde nicht fertig werden mit allem" (SL_20GWRSStr, Z. 421-429).

Die Anbindung an ihr Personal ist gegeben, d. h., die Schulleiterin interessiert sich für delegierte Aufgaben und benötigt nach eigener Aussage auch die Rückmeldung (vgl. Z. 424):

Die Schulleiterin geht dabei von der Psyche bzw. der mentalen Einstellung ihrer Lehrkräfte aus und versucht, passende Strukturen aufzubauen, damit sich die Personen entsprechend entfalten können (vgl. Z. 449ff.) und es letztlich zur bereits angesprochenen Delegation im beschriebenen positiven Sinne überhaupt kommen kann. Ihrer Auffassung nach benötigt man als Schulleiterin bzw. Schulleiter „vielleicht noch so etwas wie

Integrationskraft“ (Z. 464f.). Die Schulleiterin sieht mitunter als ihre Hauptaufgabe, insbesondere an ihrer Schulart (vgl. Z. 496), ressourcen- bzw. stärkenorientiert zu arbeiten, „[…] und auch zu sehen, was wirklich, also, ist für mich auch ´ne wichtige Strategie dann, dass ich gesund bleib´, dass ich auch seh´, aber das ist jetzt gelungen, das ist gelungen, da sind Ressourcen“ (Z. 477ff.).

Im Bereich des Personalmanagements (vgl. Z. 620ff.) nutzt sie die Möglichkeiten der schulbezogenen Stellenausschreibung. Sie ist damit zufrieden, weil sie die ausgewählten Personen auch tatsächlich bekommen hat, auch wenn sie die Arbeitsbelastung insbesondere im Hinblick auf den zeitlichen Faktor als sehr hoch ansieht (vgl. 625ff.).

- *Grenzen der Strategien*

Nach ihren Strategien befragt (vgl. zum Folgenden Z. 312ff.), beschreibt die Schulleiterin zunächst eine Schieflage zwischen ihrer schulgesetzlich verankerten Gesamtverantwortung als Schulleiterin und dem Aufrechterhalten ihrer Entlastungsstrategien. Wenn sie dringenden Beratungsbedarf eines Kindes, von Eltern oder eines Kollegen in einer geplanten Mittagspause sehe, „[müsse sie abwägen] und sagen ‚Eigentlich wollte ich jetzt […] eine Stunde […] hier hochgehen oder (lachend) spazieren gehen, und komme wieder nicht in die Mittagspause hinaus‘, ja“ (Z. 316-318). Kurzfristig könne man das kompensieren. Längerfristig und mit zunehmendem Alter, das merke sie bei sich selbst, gehe die Regeneration nicht mehr so schnell vonstatten, was sie auf den biologischen Alterspro-zess zurückführt (vgl. Z. 319ff.). In dem Zusammenhang bleiben offensichtlich körperliche bzw. körperlich bedingte Folgen nicht aus, wobei sie wiederum mit einer für sie geeigneten Strategie (vgl. Strategien im Umgang mit Belastungen) darauf reagiert hat:

> „Also, während ich früher, […] in früheren Jahren noch am Wochenende schnell wieder meine Batterien, meinen Akku, aufgeladen habe, brauche ich jetzt länger oder merke dann auch, ich schlafe nicht mehr ganz so gut, weil bestimmte Dinge mich noch, verfolgen, weil ich darüber noch nachdenke oder aufwache und denke ‚Ach, das hätte ich noch und jenes hätte ich noch‘. Und da liegt dann der Block am Bett und da wird geschwind was notiert, dann habe ich es aus dem Kopf, das ist auch eine Strategie, und dann schlafe ich auch weiter. Aber das sind Dinge, die gab es, als ich dreißig war, noch nicht, ja, aber inzwischen schon“ (SL_20GWRSStr, Z. 321-330).

Ohne dass vom Interviewer gezielt nachgefragt worden wäre, beschreibt die Schulleiterin des vorliegenden Fallportraits in einer längeren Passage zu ihren Managementstrategien umgehend auch deren Grenzen:

> „Und an Grenzen stoßen Sie, wenn Sie zum Beispiel auf Menschen kommen oder wenn eben die Belastung in einer Situation jetzt von einer Kollegin, weil sich im häuslichen Umfeld über Erkrankung eines Kindes oder Ehemanns/(,)/dann, die Mitarbeit bricht plötzlich weg, ja? Wir haben ja nicht wie in den Unternehmen Projektbegleiter von außen. Wir haben zwar vom Regierungspräsidium Schulentwickler, Fachberater. Die kommen immer wieder mal und sind dann wieder weg. Aber wir haben nicht die kontinuierliche Begleitung von der Prozesssteuerung, ja, sondern das macht alles auch noch der Schulleiter oder er hat mit Leute, die entsprechend kucken. Aber die/äh, dass die/äh/dass die Lehrerinnen und Lehrer auch durch diese Steuerungsarbeit belastet sind, das ist wirklich ein Problem geworden. Denn die Lehrerinnen und Lehrer, die haben gesagt: ‚Ja, früher war nur der Unterricht, nur (,) der Unterricht. Ich konnte vorbereiten, nachbereiten, korrigieren, habe Zeit gehabt, das ordentlich zu machen.' Heute ist ja neben dem Unterricht noch so viel anderes, und das kostet Kraft. Und das zu managen, kostet natürlich auch wieder Kraft. Also, das sind schon Belastungsfaktoren, ja. […] Und/und Grenzen, Entschuldigung, Grenzen vielleicht auch noch. Wenn jetzt wirklich jemand in eine psychische Schieflage gerät, auch das ist normal. Wir Menschen scheitern ja auch. Korczak hat gesagt, Kinder haben ein Recht auf scheitern, und wir Erwachsene kommen ja auch mal in eine Krisensituation oder in eine Erschöpfungssituation, auch Schulleiter, ja? Und wie fange ich das dann wieder auf und wer unterstützt mich da vom System? Also, wie ist da unser System auch aufgebaut. Wo sind da die Kümmerer und Carepakete, die ich in diesem Moment brauchen könnte, ja? […] Und wir haben ja jetzt nicht einen Notdienst oder Springer oder, äh, ich brauche da jetzt gerade mal in einer schwierigen Situation noch die und die Hilfe. Das müssen wir ja im Alltag hinkriegen, wenn Kollegen krank werden, dass die Kinder versorgt sind. Aber es kann ja auch mal eine Sekretärin, ein Hausmeister ausfallen, jemand im Schulleitungsteam. Wie ist da, wie sieht es dann aus? Da kommen Sie ganz schnell in eine extreme Schieflage, und viele Projekte, die Sie gerade angeleiert haben, muss man dann kucken. Die stehen, die ruhen oder muss man kucken, wie man es irgendwie längerfristig dann wieder aufgreift, ja" (SL_20GWRSStr, Z. 374-412)?

Ausfälle von Personen führen also dazu, dass Projekte nicht weiter verfolgt werden können und auf Eis liegen. Belastungen für das Kollegium führen zu Belastungen beim Management und damit bei der Schulleiterin. Sie moniert schließlich die fehlende oder aus ihrer Sicht zumindest unzureichende Unterstützung und Hilfen, insbesondere in Krisensituationen.

- *Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen*

Die Schulleiterin (vgl. zum Folgenden Z. 664ff.) beschreibt ein Motto bzw. „Good Practice Erfahrungen" (Z. 665), von denen sie wisse, dass sie ihr guttun. Dazu zählt Humor, dem sie eine entlastende Wirkung zuschreibt, indem sie „Dinge dann auch mit Humor nehmen kann" (Z. 666f.). Den bereits an einer früheren Stelle (vgl. Z. 363f.) erwähnten Satz „So wie ich mich führ´, führ´ ich andere" (Z. 668) verbindet sie mit dem Können bzw. der Voraussetzung, als Schulleiterin selbst Ruhe zu bewahren. Denn „[w]enn ´ne Schulleiterin selbst die Ruhe verliert, dann kann sie auch nicht für die Kolleginnen und

Kollegen da sein, ja“ (Z. 669f.). Ihrer Auffassung nach gehe es auch darum, mittels Strategien inne zu halten und Prioritäten zu setzen (vgl. auch Strategien im Umgang mit Belastungen), wenn man sich „getrieben [fühlt], schnell zu reagieren“ (Z. 671f.).

- *weitere Bemerkungen*

Bezugnehmend auf die These beschreibt die Schulleiterin zunächst, dass man Strategien wechseln müssen könne (vgl. Z. 535), „[man müsse] herausspüren, wenn etwas nicht mehr ‚taugt‘, abgewirtschaftet ist“ (Z. 535f.). Auch müsse man Passungen herstellen können, auch vom Personal her im Hinblick auf ihre Schule, ihrer Meinung nach sei das sehr wichtig (vgl. 536ff.). Auch sei es wichtig, Passungen in den gerade angewendeten Strategien herzustellen (vgl. Z. 544ff.). Hier fügt sie an: „Und, auch da muss man wach sein, braucht immer wieder den Stopp auf der Metaebene, um zu kucken, wo stehen wir grade“ (Z. 546f.).

Die Kennzeichen bzw. Kernfähigkeiten (vgl. Z. 790ff.) beschreibt die Schulleiterin unter Verwendung der Begriffe „Menschenfreund“ (Z. 791) mit einem entsprechend der Arbeit konstituierenden „Menschenbild“ (Z. 791f.), „Überraschungskompetenz“ (Z. 793) und „Strategien“ (Z. 795), die gebraucht würden. Die Lust auf Weiterbildung (vgl. Z. 795ff.) mit der damit einhergehenden Aneignung von Wissen, welches es in die Praxis umzusetzen gilt, gehört ebenfalls für sie mit dazu. Abschließend erwähnt sie noch die „gewisse Leichtigkeit und Humor“ (Z. 797) und die „Selbstfürsorge“ (Z. 797), die hinzukommen müssen, „dann [sei] das ein sehr reizvoller, toller Beruf, der schon auch manchmal Kraft kostet, einen vielleicht auch an Grenzen führt, aber manchmal auch tolle Prozesse erlebbar macht und [man] Menschen begleiten könne[…], positive Prozesse entwickeln“ (Z. 798ff.).

In der Interviewpassage, in der die Schulleiterin die im Rahmen ihrer Personalmanagements getätigten schulbezogenen Stellenausschreibungen beschreibt (vgl. Z. 620ff.), geht sie auch auf die von ihr so bezeichneten „systemischen Mängel oder Defizite oder nicht ausreichenden Strukturen“ (Z. 636f.) ein, deren Versuch sie zu bewältigen eine „Hauptfalle“ (Z. 635) sei:

> „Und das sind eben auch mit systemische Bedingungen, wo wir immer wieder an unsere Grenzen kommen. Also, man kann sich das noch viel besser vorstellen. Ich hab´ für mich gelernt, dass ich

> genau hinkuck´ und aufpassen muss. `Ne Hauptfalle ist, wenn ich denke, dass ich die systemischen (lacht) Mängel oder Defizite oder nicht ausreichenden Strukturen versuch´, individuell zu lösen. Dann geh´ ich vor die Hunde. In die Falle darf ich nicht tappen, (na) (leise). Und das ist was, was jungen Schulleiterinnen und Schulleitern zum Beispiel schwerfällt, weil die sind natürlich engagiert, die wollen, dass ihre Schule sich entwickelt, die wollen, dass das vorangeht. Und dann gibt´s aber allein schon von den systemischen Rahmenbedingungen […] ist es nicht möglich, dieses und jenes zu bewirken, ja. Zeit für Mitarbeitergespräche, Zeit für Schulentwicklungsprozesse zu begleiten, zu reflektieren im Schulleitungsteam. Das muss man sich ja halt auch rausnehmen und das Kerngeschäft, der Unterricht, muss ja trotzdem weiterlaufen. Kooperationen pflegen. Wir haben hier unheimlich viel Kooperationen. Auch da brauchen Sie klare Vereinbarungen, klare Strukturen, aber auch die Systempflege, die Kooperationspflege, das Treffen wieder mit den Menschen, sprechen, protokollieren, anknüpfen, wo wir stehen geblieben sind“ (SL_20GWRSStr, Z. 632-650).

Am Ende des Interviews (vgl. zum Folgenden Z. 803ff.) nach ihren Wünschen befragt, wiederholt sie zunächst den Wunsch nach einer kontinuierlichen Prozessbegleitung bzw. Unterstützung durch die Fachberater Schulentwicklung. Zudem ist sie der Meinung, dass auch die Lehrkräfte eine Entlastung erfahren würden (vgl. Z. 809f.). Eine Unterstützung durch Verwaltungsleiter, der bestimmte Verwaltungsthemen gut bearbeitet, würde sie ebenfalls begrüßen (vgl. 810f.) und wünscht sich dies ausdrücklich (vgl. Z. 817f.). Als Schulleiterin bzw. Schulleiter verbringt man ihrer Ansicht nach mit ASD-BW oder der Statistik Stunden, zumal das System nicht immer stabil läuft, und das sei nicht sehr zufriedenstellend (vgl. Z. 81ff.). Ihre eigene Schwerpunktaufgabe sieht die Schulleiterin im pädagogischen Management, für welches sie sich prädestiniert fühlt und erfolgreich agierend weiß: „Ich wär´ dann eher bereit, ich bin eher für das pädagogische Management und auch von mir aus Konflikte zu managen. Das ist eher meine Sache, ja, da hab´ ich, Lust mich drauf einzulassen und erleb´ mich auch selbstwirksam“ (Z. 814ff.).

Vertiefende Darstellung auf Basis der reflektierenden Interpretation

Eine längere Interviewpassage verdeutlicht den Wunsch der Schulleiterin nach einer intensiveren Prozessbegleitung im Zusammenhang mit regionalen Schulentwicklungsprozessen. Dabei wird das Thema Prozessbegleitung im Verlauf des Interviews gleich an mehreren Stellen tangiert (vgl. Z. 377ff.; Z. 547ff.; Z. 807ff.).

> „Also diese Prozessbegleiter, ja, oder die Prozessbegleitung, das ist ja schon in Ansätzen da durch die Fachberater Schulentwicklung vom Regierungspräsidium. Die können Sie anfordern, das tun wir hier auch. Und das empfehl´ ich zum Beispiel […] natürlich den jungen Kolleginnen und Kollegen auch: ‚Holen Sie sich Hilfe, Sie können sich entlasten lassen‘ und so weiter. Aber diese/man könnt´ sich da sogar noch ´ne engere Begleitung vorstellen, noch mehr vor Ort den Prozess

> begleiten, wie´s ein Unternehmen wirklich hat, wenn´s jetzt an ´ne schwierige Umstrukturierung geht. Oder jetzt im Sinne der regionalen Schulentwicklung, Schulen müssen zusammengelegt werden. Das ist nicht einfach, Kollegien zusammenzuführen. Oder Schule müssen verändert werden, aus einer Werkrealschule wird jetzt vielleicht ´ne Realschule oder nähern sich Kollegien an. Das sind ja spannende Prozesse, die gehen ja nicht einfach so ‚Jetzt macht mal!' [Anm.: Interviewer verweist auf Zeitungsartikel, die hier auf mitunter nicht funktionierende Prozesse mit einer nicht gelingenden Moderation hindeuten]. Überhaupt nicht. Und jetzt denken Sie nochmal an den Prozess, grad´ jetzt hier in […]. Das sind auch […] Werkrealschulen. Äh, da wird´s jetzt auch so sein, dass natürlich durch die demografische Entwicklung (,) (schluckt) nicht mehr alle […] gebraucht werden. Die Veränderung jetzt mit der Schulpolitik, es war ja auch jetzt spannend. Also Realschulen, Werkrealschulen werden sich annähern. Jetzt, wer wird mit welcher Realschule fusionieren dürfen, können, wo sind Passungen, wo werden Passungen hergestellt? Und dann war aber zum Beispiel auch Diskussion bei uns in […] virulent, (,) wenn jetzt auch noch die Gebäudeausstattung, die Hardware, wird ja auch angekuckt vom Schulträger, und die ist ja auch mit Finanzen verbunden (lacht leise), ja, dann gibt´s auch solche Ideen wie, ja, man könnt´ (man) ja auch Kollegien tauschen (`). (.) Wo/(.)/so sind gute Bedingungen? Aber wenn Sie verwurzelt sind mit ´nem Stadtteil, verwurzelt mit ´nem Gebäude, verwurzelt in Kooperationen um Ihre Schule herum, ja, mit den Betrieben, die Ihnen ihre Schüler abnehmen, das geht auch nicht so einfach, ja. Das heißt nicht, der Mensch ist nicht veränderungsfähig. Ich bin sehr dafür auch, dass ein Mensch immer veränderungsfähig bleiben muss, ja. Adaptionsfähigkeit gehört ja Gott sein Dank mit (,) zu unseren menschlichen Fähigkeiten. Aber man muss ja wieder kucken, passt das oder passt das nicht, beziehungsweise wie wird dieser, wie wird dieser Prozess begleitet? Und der/und (,) ich bin froh, dass man nimmer die Kinder ins Wasser wirft und sagt "So lernt man schwimmen.", ja. Sondern wir näher/wir nähern uns an, und wir lernen schon am Beckenrand, was wir nachher im Wasser tun. Und der Lehrer begleitet die Kinder mit ins Wasser. Und so müsst´ man die Veränderungsprozesse auch noch mal mehr mitbegleiten (`). Und das wird alles ins/(.) Geschick der Schulleitung oder des Schulleitungsteams gelegt. Also, (holt tief Luft) (-), ha, gut Staatliches Schulamt, kann man auch noch mit hinzuziehen. Aber die haben auch sehr viel zu tun und die n/Fachberater Schulentwicklung, wie gesagt, (,) kommen immer wieder mal. [Anm.: Interviewer meint hier „punktuell".] Punktuell. (..) Punktuell, aber nicht kontinuierlich. Das ist mein Problem auch, ja genau. Ich würd´ mir/das Punktuelle ist schon mal gut, (,) aber Sie wissen auch den Unterschied, Pädagogische(n) Tage. Was haben sich da Kollegien schon vorgenommen?! Und dann versandet´s im Alltag, weil diese kontinuierliche Begleitung fehlt" (SL_20GWRSStr, Z. 547-605).

Zunächst beschreibt die Schulleiterin das Vorhandensein von Prozessbegleitung in Form von Fachberatern Schulentwicklung des Regierungspräsidiums, und zwar in Ansätzen. Wenn etwas in Ansätzen, also rudimentär, vorhanden ist, dann geht es möglicherweise in die richtige Richtung, reicht jedoch (zu was bzw. welchem Ziel auch immer) nicht aus. Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die Art und Weise der externen Begleitung von Schulentwicklungsprozessen aus Sicht der – wohlgemerkt erfahrenen – Schulleiterin ungenügend ist. Die Anforderung dieser Fachberater ist optional, und diese Möglichkeit wird von der Schule bzw. der Schulleiterin auch genutzt. Die Schulleiterin geht sogar einen Schritt weiter, indem sie jungen Schulleitern die Empfehlung ausspricht, sich diese

Form einer externen Hilfe zu holen, die auch noch eine Entlastung bietet. Indem sie dies gegenüber jungen Schulleiterkollegen äußert, quasi als Ratschlag, wird indirekt auch ihre Sicht auf diese Form der Begleitung offenkundig. Sie sieht die externe Begleitung als „Hilfe“, welche die eigene Arbeit entlasten kann. Das schließt im Zusammenhang mit der Arbeit von Fachberatern gemachte eigene positive Erfahrungen mit ein. Allerdings geht die Schulleiterin einen Schritt weiter, indem sie äußert, sich auch eine noch engere Prozessbegleitung vorstellen zu können, wie sie etwa in Unternehmensumfeldern passiert, wenn schwierige Umstrukturierungen anstehen. Diese „schwierigen Umstrukturierungen“ setzt sie anschließend (sinn-) gleich mit der Zusammenführung von Schulen im Rahmen von regionalen Schulentwicklungsprozessen. Etwas lapidar fügt sie an, dass es nicht einfach sei, Kollegien zusammenzuführen oder die Schulart einer Schule zu verändern bzw. weiterzuentwickeln. Sie bezeichnet diese als „spannende Prozesse“ (Z. 558), an die ihrer Ansicht nicht einfach nach dem Motto „Jetzt macht mal!“ (Z. 559) herangegangen werden kann. Den Impuls des Interviewers zur Frage nicht gelingender und unglücklich verlaufender, weil nicht gut moderierter Schulentwicklungsprozesse bestätigt und bekräftigt sie. Sie geht auf die konkrete Situation kommunaler Schulentwicklungsprozesse ein, und sie berichtet von einer „Idee“ seitens der Stadt, Kollegien und Gebäude einfach zu tauschen. Konnotativ betrachtet meint sie in diesem Augenblick eine unsinnige Idee, und sie begründet dies mit der „Verwurzelung“ hinsichtlich des Stadtteils, der Gebäude und der schulischen Kooperationen. Im übertragenen, weitergedachten Sinne müsste man also alles ‚mitsamt den Wurzeln‘ herausreißen, und das gehe in ihren Augen „nicht so einfach“ (Z. 584). Für die Schulleiterin gehört Veränderungsfähigkeit bzw. Adaptionsfähigkeit mit zum menschlichen Dasein dazu. Jedoch kann in ihren Augen ein solcher schulischer Prozess nicht im Sinne von Laizzez-faire vonstattengehen, sondern er muss begleitet und die Passung muss hergestellt werden. Mit dem Bild des Schwimmenlernens bereits am Beckenrand unterstreicht die Schulleiterin ihr Verständnis von Veränderungsprozessen. Quasi als Vorwurf kann der nachfolgende Satz aufgefasst werden, nach dem eben jene Veränderungsprozesse in ihrer Gesamtheit „ins Geschick“ von Schulleitung bzw. Schulleitungsteam gelegt werden, was dahingehend interpretiert werden könnte, dass die Schulleitung im Endeffekt für Gelingen oder Scheitern verantwortlich ist und auch verantwortlich gemacht werden kann. Die Schulleiterin konstatiert, das Schulamt bei diesen Prozessen auch hinzuziehen zu können. Gleich im

Nachsatz weist sie jedoch darauf hin, dass diese „auch sehr viel zu tun“ (Z. 596) hätten, was als hohe Belastung, wenn nicht gar Überlastung der Schulaufsicht aufgefasst werden könnte. Dies wiederum verdeutlicht, dass die Schulleiterin das Arbeitspensum der Schulaufsicht aus ihrer Sicht einzuschätzen weiß. Die zweite Alternative, die Fachberater Schulentwicklung, kommen „immer wieder mal“ (Z. 597), jedoch im Umkehrschluss nicht regelmäßig. Der Interviewende wird sodann das Wort „punktuell“ in den Raum, worauf die Schulleiterin wiederum dahingehend reagiert, dass es genau ihr Problem sei, dass sie nicht kontinuierlich kommen würden. Die punktuelle Begleitung wird von ihr positiv bewertet, jedoch beschreibt sie anhand eines konkreten Beispiels, was passiert, wenn Prozessbegleiter (nur) an pädagogischen Tagen kommen: Es wird gearbeitet, das Kollegium nimmt sich viel vor für die Weiterarbeit, und im Alltagsgeschäft geht dies aufgrund der fehlenden kontinuierlichen Begleitung dann unter. Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass die Schulleitung es offensichtlich nicht als ihre Aufgabe bzw. als eine von ihr zu bewältigende Aufgabe ansieht, auf Basis von Vorhaben als Resultat von pädagogischen Tagen diese umfassende Begleitung im Alltag zu gewährleisten. Genauere Ausführungen oder Begründungen gibt sie an der Stelle jedoch nicht, der Zeitfaktor dürfte vermutlich jedoch eine große Rolle spielen (vgl. auch Z. 643f.).

Orientierungsrahmen

Die langjährige Arbeit in ihrer Schule hat die Schulleiterin geprägt. Neben ihrem eigenen, professionellen und mithilfe u. a. von Schulleitersupervision erworbenem Standing, der Anwendung einer ganzen Reihe von Strategien zum Umgang mit beruflichen Belastungen und einem feinfühligen, dem Menschen zugewandten eigenen Schulleiterverhalten ist es ihr Menschenbild insgesamt und das „Klammern“ an den Blick auf das Positive, was ihr bei der Bewältigung der Arbeit an ihrer herausfordernden Schule hilft. Im Verlauf ihrer Schulleiterkarriere hat sie gelernt, den ‚Fallen‘ des Systems nicht anheimzufallen und Arbeit dort zu investieren, wo es für sie bzw. ihre Schule gewinnbringend erscheint. Systemische Mängel oder nicht ausreichenden Strukturen versucht sie nicht selbst zu lösen. Die Aufgaben an ihrer Schule schätzt sie so umfangreich ein, dass sie gerne verstärkt auf eine – mit positiven Erfahrungen verbundene – kontinuierliche externe Beratung und Begleitung durch Prozessbegleiter als entlastende Hilfe und Unterstützung

zurückgreifen würde. Sicherlich dürfte sie hier auch ein Stück weit in Kenntnis der Situation von Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich neu im Amt befinden und mit denen sie in Kontakt steht, sprechen. Entlastung wünscht sie sich durch Verwaltungsleiter, um sich selbst insbesondere dem pädagogischen Management widmen zu können. In dem Bereich sieht sie ihre Passion und Stärke. Auch gehört für sie in diesem Zusammenhang zur Aufgabe, die problematische Entwicklungen, an ihrer herausfordernden Schule mit der heterogenen Schülerschaft mit dem sozialräumlich benachteiligten Einzugsgebiet ihrer Schule besonders evident, anzugehen und hier Prioritäten zu setzen. In diesem Feld denkt sie innovativ und verweist beispielsweise auf zentrale Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen in anderen Ländern, die aus ihrer Sicht Entwicklungen vorantreiben, die auch hierzulange wünschenswert, wenn nicht gar notwendig scheinen.

Insbesondere im Hinblick auf die Weiterentwicklungen ihrer Schulart und auch ihrer Schule befürchtet sie im Zusammenhang mit angedachten Schulentwicklungsprozessen und den Vorschlägen seitens des Schulträgers Ungemach. Sie hat zwar gelernt, mit den Belastungen umzugehen, und sie kann ihre Work-Life-Balance auch aufrechterhalten. Jedoch fällt ihr dies alles nicht ganz leicht – und gerade auch mit zunehmendem Alter schwerer. Dennoch wirbt sie geradezu für den Beruf, indem sie ihn zwar als herausfordernd, jedoch zufriedenstellend beschreibt – auch für sich selbst.

Resümee

Die Schulleiterin ist nach wie vor in ihrer Arbeit an ihrer Schule sehr gefordert und in der Gesamtsicht belastet. Dennoch wirkt sie nicht überfordert, sie weiß um ihre Handlungsmöglichkeiten und um ihre Grenzen. Als sehr erfahrene Schulleiterin hat sie sich geeignete Strategien im Umgang mit ihren Belastungen angeeignet. Sie selbst sieht sich als Schulleiterin und als Person nach wie vor als Lernende. Eine wichtige Unterstützung stellt für sie die Schulleitersupervision dar. Insgesamt wünscht sie sich jedoch deutlich mehr Hilfen und Entlastung für ihre Schulleiterkollegen und auch für die Lehrkräfte.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 82: Fundstellen (fact sheet) Interview_20SLGWRSStr

Interview_20SLGWRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-eher positiv bis konstruktiv kritisch (vgl. z. B. Z. 299ff.; Z. 635ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-zwischen 42,5 und 60 Stunden, in der Regel etwa 50 Stunden (vgl. Z. 685ff.; Z. 707ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-vier Wochenstunden (vgl. Z. 736ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Profilbildung, gewisser Konkurrenzkampf (vgl. Z. 18ff.) -Probezeitbeurteilungen Mehraufwand (vgl. Z. 22ff.) -Verwaltungstätigkeit/Verwaltungsaufwand nimmt zu (vgl. Z. 28ff.) -viele Aufgaben bez. Netzwerkzusammenführung (vgl. Z. 31ff.) -Verantwortung im Bereich Personalführung, Personalbegleitung mit viel psychologisch-pädagogischem Fingerspitzengefühl und gewisser Coaching- oder Beratungskompetenz (vgl. Z. 68ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-zeitgleiches Agieren müssen und Handeln müssen ist hoher Stressfaktor (vgl. Z. 160f.) -zeitgleich bestimmte Dinge machen ist belastend (vgl. Z. 161f.) -man muss Dinge auch aushalten können (vgl. Z. 162ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	[-Gleichzeitigkeit kostet sehr viel Kraft, emotionales Standing benötigt (vgl. Z. 106ff.)] -biologischer Alterungsprozess, man regeneriert nicht mehr ganz so schnell (vgl. Z. 319ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-Gleichzeitigkeit kostet sehr viel Kraft (vgl. 106f.) -man benötigt ein gutes emotionales Standing (vgl. Z. 107ff.) -es passieren unvorhergesehene Dinge (vgl. Z. 109) -agieren/kooperieren auf allen Ebenen (Stichwort regionale Schulentwicklung) (vgl. Z. 110ff.) -Primär- und Sekundärtugenden bei Schülerinnen und Schülern können nicht mehr vorausgesetzt werden, dazu Handling von psychischen Auffälligkeiten, direkter Bezug zur Schulart spürbar (vgl. Z. 120ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Gelassenheit, Ruhe, Präsenz (Meditation, Körperarbeit, Psychohygiene) *9 Punkte:* -„Wie Sie sich führen, so führen Sie andere“ (Selbstfürsorge und Selbstklärungskompetenz) (vgl. Z. 201ff.; Z. 251ff.; Z. 362ff.) *8 Punkte:* -Humor (vgl. 665ff.) und Überraschungskompetenz (Blick für Ressourcen) (vgl. Z. 793)

	7 Punkte: -Mängel des Systems nicht auf der individuellen Ebene lösen wollen (vgl. Z. 635ff.) *6 Punkte:* -Hilfe holen (SL-Supervision als Professionalisierung verstehen; befördert) (vgl. z. B. Z. 216ff.) *5 Punkte:* -Perspektivwechsel und reflexive Kompetenz (eigene Anteile an Problemen erkennen) (vgl. z. B. Z. 198ff.; Z. 256ff.) *4 Punkte:* -Sozialpflege“ (Lehreradvent, -ausflug etc.) *3 Punkte:* -spazieren (vgl. Z. 243ff.); laufen (vgl. Z. 243ff.); lesen; Musik *2 Punkte:* -kleine Erfolge feiern *1 Punkt:* -kein Kaffee, viel Tee und Wasser trinken *Des Weiteren Interview:* -nach der Schule zwei Stunden durch den Wald gehen (vgl. Z. 244ff.) -bestimmte Haltung und Einstellung bis hin zum Menschenbild (vgl. Z. 245ff.) -mentale Strategien (vgl. Z. 261) -Hobbys, Familie oder soziales Netz (vgl. Z. 261ff.; Z. 294ff.) -Gedanken auf Block notieren, dann nicht mehr im Kopf (vgl. Z. 326ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Grenzen vorhanden, abwägen zwischen Unterstützung/Fürsorge und Selbstfürsorge/Selbstschutz (vgl. Z. 312ff.) -Regenerationsfähigkeit lässt im Alter nach (vgl. Z. 319ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Delegation (vgl. z. B. 421ff.) -Steuergruppenbildung *9 Punkte:* -klare Strukturen für bestimme Prozessabläufe (vgl. z. B. 366ff.) *8 Punkte:* -Teambildung („Mix-Typen“, Ressourcen im SL-Team) (vgl. z. B. Z. 299ff.; Z. 366ff.) *7 Punkte:* -Projekte/Prozesse priorisieren; Projekte/Prozesse zeitlich begrenzen (vgl. z. B. 366ff.) *6 Punkte:* -Organisatorische Klarheit (vgl. z. B. 366ff.) *5 Punkte:* -Verbindlichkeit; -Verantwortung teilen (vgl. z. B. 366ff.) -Berater/Schulentwickler von außen holen (Prozessbegleiter) -dies kommunizieren/Transparenz (vgl. z. B. 547ff.)

	-Veränderungsbereitschaft bewahren (vgl. z. B. Z. 198ff.; Z. 585ff.) -Passungen herstellen (Mensch – Projekt etc.) (vgl. z. B. Z. 544f.) *Des Weiteren Interview:* -Verständnis als Schulleiterin von Projektmanagement und bis hin zu einer Risikoanalyse (vgl. Z. 369ff.) -integrierend agieren (Integrationskraft) (vgl. Z. 464ff.) -ressourcen- und stärkenorientiert agieren bzw. Prozesse befördern (vgl. Z. 473ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Mitarbeit bricht weg; Ausfall von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Z. 374ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-man muss die Strategien wechseln können (vgl. Z. 535ff.) -immer wieder Passungen (auch Personal) herstellen (vgl. Z. 537ff.) -Prozessbegleitung anfordern als Unterstützung und Entlastung (vgl. Z. 547ff.) -gewisse Möglichkeit, durch Personalentwicklung Einfluss zu nehmen (vgl. Z. 620ff.)
• Führungsverständnis?	-eher kommunikativ-kooperativ, aber mit klaren Aufgabenbereichen/Strukturen (vgl. z. B. 366ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-eher Motto oder Good Practice Erfahrungen (vgl. Z. 664f.) -Humor entlastend, Dinge mit Humor nehmen (vgl. Z. 665ff.) -Satz „So wie ich mich führ´, führ´ ich andere.“, Ruhe bewahren (vgl. Z. 667ff.) -Strategien, um innerlich „Stopp!“ sagen zu können (vgl. Z. 671ff.) -Prioritäten setzen (vgl. Z. 673ff.) -Strategien kann man lernen (vgl. Z. 674f.) -durch Schulleitersupervision Klarheit holen (vgl. 676ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Menschenfreund sein, Menschenbild (vgl. Z. 790ff.) -„Überraschungskompetenz“(vgl. Z. 793ff.) -Lust haben, sich weiterzubilden, auch das theoretische Wissen in die Praxis aufzunehmen, um Passungen herzustellen (vgl. Z. 795f.) -Leichtigkeit und Humor (vgl. Z. 796f.) -Selbstfürsorge (vgl. 797f.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-Entlastung durch Prozessbegleitung oder Fachberatung Schulentwicklung im Falle einer kontinuierlichen Begleitung (vgl. Z. 807ff.) -ist auch Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Z. 809f.) -Verwaltungsleiter für bestimmte Tätigkeiten (vgl. Z. 810ff.) -Forum für das Thema Bildung und Erziehung und die Frage, wie Schulen zukunftsfähig werden (vgl. Z. 818ff.) -auch Menschen, die sich trauen, problematische Entwicklungen anzusprechen (vgl. Z. 819f.)
• Sonstiges?	-alle zwei oder spätestens alle vier Jahre Praxissemester bzw. Reflexionssemester, um Arbeit vor Ort weiter zu professionalisieren (vgl. Z. 842ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.21 Interview 21SLGSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin leitet im fünften Jahr eine Grundschule in einer Großen Kreisstadt. Zuvor war sie Schulleiterin an verschiedenen kleineren Grundschulen im ländlichen Raum und verfügt in der Summe über eine Schulleitungserfahrung von fast 15 Jahren (vgl. Z. 23).

Tabelle 83: Merkmale von Schule und Schulleiterin 21

Interviewbezeichnung: 21SLGSStr	
▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	31 und mehr Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Grundschule
▪ Größe des Kollegiums:	21-30
▪ Schülerschaft:	300-349

Quelle: Eigene Darstellung

Sie unterrichtet selbst noch acht Stunden in der Woche (vgl. Z. 622), ihre wöchentliche Arbeitszeit schätzt sie auf etwa 50 Stunden (vgl. Z. 586). Über ihre Arbeitszeiten kein Buch zu führen, bezeichnet sie als „Schutzmechanismus“ (Z. 600).

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Die Schulleiterin konstatiert zunächst eine spürbare Zunahme der „Erlassflut“ (Z. 24) seitens des Ministeriums, die die Schulen über das Regierungspräsidium und die Schulämter erreiche (vgl. Z. 24ff.). Dies sei ärgerlich, da die Erlasse teilweise an der Schulwirklichkeit vorbeigehen sowie unsinnige Mehrarbeit mit sich bringen würden und für Kinder nicht gewinnbringend seien (vgl. Z. 26ff.). Beispielhaft (vgl. zum Folgenden Z. 35ff.) macht sie dies an einem Erlass zu den Abrechnungsmodalitäten für die Mehrarbeitsstunden (MAU-Stunden) deutlich, die möglicherweise für ein Gymnasium praktikabel sind, nicht jedoch für eine Grundschule, die per se verlässlich sein muss. Ihrer Meinung nach ist dies ein hohe Verwaltungsaufwand ohne Sinn und Zweck (vgl. Z. 50ff.), „[s]o Gießkannenprinzip“ (Z. 64). Außerdem kritisiert sie die Tatsache, dass

jeder Schule, unabhängig von der Schulgröße, eine einzige Kooperationsstunde für den Kindergarten zusteht.

> „Das ist auch so ein, ahm/(.)/schweife ich jetzt ab. Was mich immer ärgert ist, dass zwar das Land alles versucht zu regeln, aber relativ ungerecht aus meiner Sicht. Wir sind hier eine Schule mit 350 Kindern. Im Teilort haben wir eine Schule, da sind 19 Kinder. Beide Schulen kriegen eine Stunde für Kooperation mit Kindergarten. Bei der einen Schule fallen vielleicht drei Erstklässler an, die man ankucken und begleiten muss. Bei uns sind es in diesem Sch/(,)also für das kommende Schuljahr 87“ (SL_21SLGS, Z. 68-74).

Zusammenfassend stellt sie fest, dass Abfragen und neue Erlasse kommen würden, und die Verantwortung für die Kollegien immer weiter zunehme (vgl. Z. 95f.), „also, deutlich spürbare Veränderungen“ (Z. 96f.).

- *die größten Belastungen*

Die größten Belastungen sieht die Schulleiterin bei Belastungen im zwischenmenschlichen (vgl. Z. 192) bzw. emotional-sozialen Bereich (vgl. Z. 199), „wenn es mit irgendeinem Partner […] gar nicht hinhaut“ (Z. 193f.) und „[w]enn man dann wirklich mit (-), ja, nachts nicht schlafen kann“ (Z. 194).

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

Die Schulleiterin meint, bestimmte Störungen müssten sofort bearbeitet werden, und im Zuge dessen bliebe das Alltagsgeschäft auch mal liegen (vgl. Z. 143f.). Vertiefend befragt nach der Situation der Schule und dem vermeintlich ländlichen, jedoch großen Einzugsgebiet führt die Schulleiterin aus, die Welt „[sei] nicht in Ordnung“ (Z. 177). Die immer wieder auftretenden unvorhersehbaren Störungen packe sie so gut es geht an und lieber gleich an, das gehöre für sie zu ihrem Beruf dazu (vgl. Z. 177ff.). Vorrang habe für sie der Mensch vor dem Lesen irgendwelcher Erlasse (vgl. Z. 180ff.).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Zunächst stellt die Schulleiterin fest: „Also Stressvermeidung geht in unserem Beruf gar nicht, finde ich“ (Z. 226). Aus diesem Grund konzentriere sie sich auf den Stressabbau (vgl. Z. 226f.). Zu ihren klassischen Strategien zählt sie Sport treiben, Yoga und Kabarett bzw. Lachen (vgl. Z. 227ff.). Befragt nach ihren Managementstrategien gibt die

Schulleiterin an, einen engen Austausch mit ihrer Konrektorin zu pflegen (vgl. Z. 310). Auch habe sie eine Steuergruppe eingerichtet, auf die sie selbst zukomme, wenn sie bei bestimmten Fragen Hilfe und Anregungen benötige (vgl. Z. 310ff.). Des Weiteren sieht sie sich sehr gut vernetzt in einem Schulleiterkreis, „der so auch ein Freundeskreis geworden [sei] […]“ (Z. 315). Bei einem Problem könne man sich per Rundmail an alle wenden und habe dann verschiedene Meinungen zum Abgleich (vgl. Z. 315ff.). Lösungen kommen ihr dabei eher bei Bewegung oder beim Radfahren in den Sinn (vgl. Z. 318ff.), denn „[sie sei] nicht so der Schreibtischdenker“ (Z. 318f.). Sie sieht sich selbst als sehr strukturiert

arbeitend an mit Handbüchern und Organisationsabläufen, „weil [sie] habe keinen Bock, jedes Jahr irgendwas neu zu denken“ (Z. 321f.). Das finde dann im Sinne von Wiedervorlagen Eingang in das Handbuch (vgl. Z. 322): „Und das ist dann (klopft dazu auf den Tisch) aufgeschrieben, so eins, zwei, drei, und das ziehe ich mir raus“ (Z. 324ff.). Schließlich gibt die Schulleiterin an, auf Basis von Feedbackzetteln, z. B. nach einer Veranstaltung, und im Austausch mit der Konrektorin Überlegungen zur Verbesserung anzustellen (vgl. Z. 342ff.). Anhand eines Beispiels, der Vorbereitung auf einen Elternabend, verdeutlicht sie die Ermöglichung einer schnellen Vorbereitung bzw. der daraus resultierenden Zeitersparnis ihres Vorgehens („Dann bin ich vorbereitet innerhalb von einer Viertelstunde auf den Elternabend“, Z. 355f.). Das bezeichnet sie als den „Vorteil von der Routine“ (Z. 367), die eine Entlastungsfunktion einschließt, und sie führt hierzu aus:

> „Und das ist mir immer, also, hat eine Weile gebraucht, bis mir das bewusst geworden ist. Wenn man das aufschreibt, zieht man´s raus. […] [D]as sind manchmal (.)/total banale Sachen. Bei der Einschulungsfeier sind zwischen achthundert und tausend Leute da. […] [D]a habe ich aufgeschrieben, ab wann man mit der Bestuhlung anfängt, ab welcher Säule, damit ich nicht jedes Jahr von den Hausmeistern gefragt werde. Habe eine kleine Skizze gemalt, und dann ist das aus meinem Kopf draußen. […] Das ist zwar geschwindt, wenn man es das erste Mal aufschreibt, braucht man vielleicht viertel, halbe oder auch mal eine ganze Stunde, aber dann hat man es wirklich weg“ (SL_21SLGS, Z. 368-396).

Im weiteren Verlauf und auf Nachfrage hin bestätigt die Schulleiterin, von Delegation Gebrauch zu machen (vgl. Z. 411), zum Beispiel hinsichtlich der Aufgabenbereiche innerhalb der Fachschaften, und diese in Zukunft durch die Übertragung eines eigenen Etats noch weiter ausdehnen zu wollen (vgl. Z. 425ff.). Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews greift die Schulleiterin diesen Punkt erneut auf, indem sie quasi die Begründung

für ihr Vorgehen liefert, denn die Fachschaften hätten hier aufgrund ihrer Beobachtungen ihr Vertrauen:

> „Und nächstes Jahr gebe ich die Gelder frei, weil ich glaube, dass/ich habe das jetzt beobachtet und ich habe totales Vertrauen in die Fachbereichsleiter und in die Fachschaften, dass die mit dem Geld vernünftig umgehen“ (SL_21SLGS, Z. 548-551).

Bei Vorhaben oder Aktionen des Kollegiums werde sie selbst informiert („Und die setzen mich dann auf CC, wenn sie eine Mail schreiben an die Stadt“, Z. 435f.), oder schalte sich selbst ein, wenn nach zwei, drei Wochen keine Verbesserung eintritt und eine entsprechende Aufforderung der Kollegen an sie ergehe (vgl. Z. 438ff.).

Im Zusammenhang mit der Frage nach den Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters und der Schulleitung als zentrale Ansprechperson beschreibt die Schulleiterin anschaulich, dass sie selbst auch lernen musste, manche Dinge einfach liegen zu lassen und zu priorisieren (vgl. Z. 664ff.):

> „Also, das sind so banale Sachen. Da kommen die Kolleginnen bei mir mit so Banalitäten, wo ich denke, geht´s noch? Ah, bei mir ist kein Schlüssel für mein Klassenzimmerschrank. Hm, sage ich, nehme ich ernst, aber hat nicht Prio eins. Wenn ich dann in der nächsten GLK oder in einem Aushang mitteile, die Schlüsselfrage habe ich jetzt geklärt. Ich habe die Ersatzschlüssel gefunden, und dann zwei Wochen gar niemand kommt und den Ersatzschlüssel will, dann denke ich, merke dir das. Das nächste Mal auch nicht gleich springen, wenn sie nach irgendwas schreien. Das ist geschwind ein Problem, das ist ja wie mit den Papieren auf dem Schreibtisch. Wenn man´s lang genug liegen lässt, haben Sie sich selbst erledigt. Also das muss man (lacht etwas) ja auch manchmal dann sagen, das ist jetzt halt auf meinem unteren Stapel. Und wenn man dann den mal wieder beherzt angreift, dann ist´s fällig für den Papierkorb“ (SL_21SLGS, Z. 666-677).

Zwar finden sich keine direkten Aussagen bzw. Selbstbeschreibung der Schulleiterin bezüglich ihres Führungsstils. Aus entsprechenden Passagen kann jedoch geschlossen werden, dass dieser eher kooperativer Natur ist (vgl. Z. 310) und Delegation eine zunehmende Rolle spielt (vgl. Z. 411ff.; vgl. Z. 550f.).

- Grenzen der Strategien

Die Schulleiterin stellt fest, dass es aufgrund von zu viel Arbeit immer wieder mal zeitlich nicht mehr zum Sport reicht (vgl. 253ff.), „und die Entlastungsmöglichkeiten unter Umständen mal zu kurz [kommen]“ (Z. 257f.).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

„Locker bleiben, aber nicht lockerlassen“ sei ein Motto von ihr, so die Schulleiterin (vgl. Z. 564ff.), welches sie sich immer in Sichtweite vom Schreibtisch aus aufgehängt hat (vgl. Z. 573f.). Weitere Ausführungen macht sie an der Stelle nicht. Weitere konkrete Grenzen, auch bezüglich der Managementstrategien, benennt die Schulleiterin nicht.

- weitere Bemerkungen

Die Ausführungen der Schulleiterin zur Person-Funktion-Kontext-Passung unterstreichen ihr bewusstes Vorgehen in Bezug auf die schulische Situation, dabei die eigenen „hehren pädagogischen Ziele […] immer im Hinterkopf“ (Z. 481ff.). Sie beschreibt, etwa bei Beschaffungen gegenüber dem Schulträger im Vergleich zu ihren Vorgängerschulen aufgrund anderer Voraussetzungen mit einer anderen Strategie reagiert zu haben (vgl. Z. 485ff.) und geht danach im Sinne eines Abrisses auf die Historie der Schule ein: Ihrer Aussage nach wurde nach einer Zeit mit einer „sehr strenge[n] Schulleiterin“ (Z. 494) die Nachfolgerin krank, darauf folgte eine Vakanz in der Schulleitung (vgl. Z. 495ff.). Als sie danach das Amt antrat, „habe [sie] erst mal ein Jahr gebraucht, um eine Bestandsaufnahme zu machen“ (Z. 496f.). Diese Zeit („Und in dieser Zeit habe ich also quasi nichts gemacht“, Z. 497f.) nutzte Sie ihren Angaben zufolge auch für die Entwicklung ihrer Strategie, die darauf hinauslief, „Maßnahmen [zu] machen, die nachhaltig die Lehrerinnen und das Kollegium entlasten“ (Z. 501f.). Beispielhaft macht sie dies mit dem Aufräumen von Lehr- und Lernmitteln deutlich (vgl. Z. 508ff.). Bei der Erstellung der Schulordnung ließ sie sich von Prozessbegleiterinnen unterstützen (vgl. Z. 513f.), die weitere schulische Entwicklung bis hin zur Einführung der Inklusion beschreibt sie als „organisch“ (Z. 514):

> „Dann kam zu unserer Schulordnung kam das Motto von der Schule, dann kam ein Logo dazu. Dann kamen T-Shirts dazu. Dann, ja. (-) Dann kamen Umbaumaßnahmen, wo ich gedacht habe, ich bin mehr Bauleiter als Schulleiter. Und jetzt bin ich dann da, wo ich denke, jetzt könnte man mal pädagogisch, äh, (,) pädagogisches Neuland betreten, was anderes probieren. Ich konnte, und das war jetzt wirklich ein Glücksfall, mein Kollegium in einem halben Jahr auf Inklusion einschwören, und wir haben jetzt (wird etwas leiser) mit einer Inklusionsklasse angefangen“ (SL_21SLGS, Z. 515-522).

Befragt nach den Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters, führt die Schulleiterin zunächst an, ein solcher „hör[e] mal gut zu“ (Z. 642). Diese Person müsse vernetzt sein und unterschiedliche Aspekte anhören „und […] dann für sich selbst

[…] das Richtige raussuchen können“ (Z. 643f.). Sie brauche „Akzeptanz auf breiter Ebene“ (Z. 644). Die Schulleiterin führt hier zur Verdeutlichung (vgl. Z. 644ff.) Eltern, Schüler, Kollegen, Schulträger, Kooperationspartner, Polizei und Jugendamt auf („das ist die Vernetzung und die Akzeptanz“, Z. 646). Und sie fügt diesbezüglich hinzu: „Das ist zum Beispiel so eine Aufgabe, die einem, glaube ich, überhaupt nicht klar ist, wenn man sich auf die Stelle bewirbt“ (Z. 646ff.). Schließlich müsse man unheimlich belastbar sein und schauen, dass man nicht alles persönlich nehme (vgl. Z. 648). Der letzte Punkt gelinge nicht immer (vgl. Z. 665f.), man „[sei] halt letztlich immer die Ansprechperson für alles, wenn´s einen Schritt weitergeht, und dann prassel[e] alles auf die Schulleitung ein“ (Z. 660ff.). Als Wünsche nennt die Schulleiterin zuerst mehr (personelle) Ressourcen (vgl. Z. 686), was sie als „das A und das O“ (Z. 686) bezeichnet. Hierzu führt sie weiter aus:

> „Und das ist so bitter, dass das unser oberstes, ja, unsere Obere im Ministerium nicht kapieren. Ah, es kann nicht ausreichen, eine Schule zu versorgen mit hundert Prozent Regelunterricht und denken, es sind keine Fortbildungen, es wird keiner krank, es wird niemand schwanger. Das ist das total Ärgerliche. Ich habe wirklich den Anspruch, die Kinder hier zu bilden und zu erziehen und zu unterrichten, und ich bin oft nur der Mangelverwalter von einer Misswirtschaft von Amtsseite. […] Das kann nicht aufgehen. Das geht nicht. Das ist total ärgerlich, was, persönlich bitter ist, aber, ja, trotzdem nicht richtig, dass ständig Geschäft zusätzlich auf einen runterprasselt, man immer mehr bekommt und die Fürsorgepflicht vom Land gleich Null ist. Also man bekommt auch nie irgendwie mal ein anerkennendes Wort vom Schulamt, und das finde ich auch eine Sauerei. Ich probiere, die Kolleginnen, oder die Lehrerinnen und die Kolleginnen, wirklich zu stärken mit Lob. Und dann gibt´s da mal ein Sträußlein und dann gibt´s da mal irgendwas. Da kommt vom Schulamt null“ (SL_21SLGS, Z. 686-706).

Insbesondere die letzten Passagen machen deutlich, dass sie selbst vonseiten der Vorgesetzten vermisst, was sie ihrem eigenen Kollegium zuteilwerden lassen möchte: Lob und Anerkennung. Sie fügt im weiteren Verlauf hinzu:

> „Klar, unser System ist krank von hinten bis vorne. (--) Äh, es, (,) es ist praktisch nur mit so einem Einsatz von über fünfzig Stunden pro Woche zu schaffen, und das ist Ausbeutung auf höchstem Niveau. […] Bei schlechter Bezahlung und keiner Anerkennung. Und trotzdem macht man´s (lacht etwas), und das ist der Fehler, glaube ich. Wir Schulleiter sollten viel öfters krank sein oder (,), ah, irgend/irgendwie, wir lassen uns auch ausbeuten“ (SL_21SLGS, Z. 750-763).

Zum Schluss des Interviews verleiht die Schulleiterin ihrem Ärger nochmals Ausdruck, indem sie bedauert, dass man als Praktiker kein Gehör finde (vgl. Z. 771ff.). Sie moniert auch den fehlenden Bezug der Politiker bzw. der Bildungsadministration zur Praxis bei ihren Entscheidungen („Die machen Gesetze, die haben null, null, null Bezug zur Praxis“,

Z. 774f.), welche die Schulleiter jedoch umzusetzen haben („Und wir müssen es umsetzen“, Z. 781f.). Beispielhaft macht sie dies am Teilhabepaket fest:

> „Das Teilhabepaket, das sind immer so Sachen, wo dann geschwind politisch auf den Weg gebracht werden und es ist nichts dahinter, wie das umgesetzt wird. Und das macht es ärgerlich. Wenn man nicht weiß, dann ruft man bei x Behörden an, muss man es übers Jobcenter machen, muss man es übers Jugendamt o/(,)/keine Ahnung, was machen. Die zäumen das Pferd von hinten auf“ (SL_21SLGS, Z. 780-785).

Gleichzeitig unterbreitet sie einen einfachen Lösungsvorschlag: „Und das könnte man wirklich viel einfacher, wenn man mal (,) ein paar an einen runden Tisch nehmen täte. Wie sieht das bei euch aus? Wie sieht das bei den MAU-Stunden aus? Wie ist das praktikabel?“ (Z. 796f.). Ihre Ausführungen und damit auch das gesamte Interview schließt sie wie folgt:

> „Also, die entscheiden auf dem Kumi am absolut grünen Tisch auf der Insel der Glückseligen und haben keine Ahnung, wie es in den Schulen aussieht. (,) Postuliere ich jetzt einfach, ist meine tiefste Überzeugung (lacht etwas)“ (SL_21SLGS, Z. 817-819).

Resümee

Die Schulleiterin versteht sich als Praktikerin, die gerne mit Menschen arbeitet und die für sie im Mittelpunkt stehen. Komplizierte Erlasse und Regelungen erscheinen für sie zweitrangig und nur dort handlungsleitend, wo es nicht zu vermeiden ist. Sie bezeichnet sich selbst als strukturiert, arbeitet mit einer Steuergruppe und nutzt Handbücher und verschriftlichte Organisationsabläufe. Sie wendet so ganz unterschiedliche Strategien und Managementtechniken an. Ihr gelingt im Gesamtblick die Bewältigung ihrer Schulleitungsaufgaben. Sie gibt allerdings auch eine Wochenarbeitszeit in Höhe von etwa 50 Stunden an. Die Schulleiterin vermisst Wertschätzung, beispielsweise vonseiten der vorgesetzten Behörde. Dass Schulleiterinnen und Schulleiter als Praktiker nicht gehört werden, moniert sie ebenfalls. oder auch als Praktikerin Gehör zu finden. Der Kultusbürokratie wirft sie hingegen wiederholt Realitätsferne vor. Ein Verdienst der Schulleiterin für die Schulentwicklung an der eigenen Schule scheint insbesondere, angesichts der Historie der Schule eine geeignete Passung zur aktuellen Situation bei Beginn ihrer Tätigkeit hergestellt zu haben. Dies unterstreicht auch der Erfolg ihrer Schulleitungsarbeit beispielsweise mit Einführung der Inklusion innerhalb eines eher kurzen Zeitraumes von fünf Jahren.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 84: Fundstellen (fact sheet) Interview_21SLGSSStr

Interview_21SLGSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-eher distanziert bis negativ (vgl. Z. 294ff.; 771ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-etwa 50 Stunden in der Woche (vgl. Z. 586)
• Unterrichtsverpflichtung?	-acht Stunden in der Woche (vgl. Z. 622)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-spürbare Zunahme von Erlassen (vgl. Z. 24ff.) -Abfragen, neue Erlasse, immer mehr Verantwortung für die Kollegien (vgl. Z. 95f.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Belastungen im zwischenmenschlichen (Eltern, Kollegen) bzw. emotional-sozialen Bereich (vgl. Z. 192ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-ggf. nachts nicht schlafen können infolge von Belastungen im emotional-sozialen Bereich (vgl. Z. 192ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-Störungen müssen ggf. sofort bearbeitet werden (vgl. Z. 143f.) -Alltagsgeschäft bleibt dann auch mal liegen (vgl. Z. 144) -Mensch hat Vorrang vor dem Lesen von Erlassen (vgl. Z. 177f.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Sport (vgl. Z. 228ff.) -Lachen (vgl. Z. 239f.; Z. 245; Z. 261: Z. 265) -Kabarett (vgl. Z. 232) *9 Punkte:* -Familie und Freunde *8 Punkte:* -Yoga (vgl. Z. 232) *7 Punkte:* -Schulleiternetzwerk (vgl. Z. 314ff.) *Des Weiteren Interview:* -Schulleiterin konzentriert sich auf Stressabbau (vgl. Z. 226f.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Sport kommt zu kurz aufgrund zu viel Arbeit (vgl. Z. 253ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Handbuch mit genauen Abläufen (vgl. Z. 320ff.) *9 Punkte:* -Steuergruppe (vgl. Z. 310ff.) *8 Punkte:* -Absprachen mit Konrektorin *7 Punkte:* -strukturiertes Vorgehen (vgl. Z. 320ff.)

	6 Punkte: -„rationales Vorgehen“: Gesetzesvorlage, Fakten *Des Weiteren Interview:* -enger Austausch mit Konrektorin (vgl. Z. 310) -Steuergruppe als Hilfe bei bestimmten Fragen (vgl. Z. 310ff.) -sehr gute Vernetzung innerhalb eines Schulleiterkreises, der auch ein Freundeskreis geworden ist (vgl. Z. 314f.) -Ratschläge vom Schulleiterkreis (vgl. Z. 315ff.) -Schulleiterin selbst strukturiert mit Handbüchern, Organisationsabläufen (vgl. Z. 320ff.) -Art Wiedervorlagen im Handbuch (vgl. Z. 322) -Verbesserung auf Basis von Feedbackzettel (vgl. Z. 342) -zunehmende Delegation, z. B. bei Fachschaftsarbeit (vgl. Z. 411ff.; vgl. Z. 550f.) -eigene Informiertheit als Schulleiterin bei Vorhaben oder Aktionen des Kollegiums (vgl. Z. 435ff.) -Schulleiterin hat gelernt, manche Dinge einfach liegen zu lassen (vgl. Z. 664ff.) und zu priorisieren (vgl. Z. 668ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-eigene hehren Ziele immer im Hinterkopf (vgl. Z. 481ff.) -Situation an der neuen Schule in vielen Punkten anders als in vorheriger Dorfschule (vgl. Z. 483ff.), teilweise Anpassung der Strategien (vgl. Z. 485ff.) -Abriss der Historie der Schule mit einer strengen Schulleitung und danach Vakanz in der Schulleitung durch Krankheitsfall (vgl. Z. 494ff.) -Schulleiterin zunächst ein Jahr mit Bestandsaufnahme (vgl. Z. 496ff.) -danach Strategie entwickelt im Sinne von Maßnahmen, die das Kollegium entlasten (vgl. Z. 501ff.) -Hilfe durch Prozessbegleitung bei der Erstellung der Schulordnung (vgl. Z. 512ff.) -weitere Entwicklung als organisches Wachstum mit Schulordnung, Motto usw. (vgl. Z. 514ff.) -pädagogisches Neuland betreten (z. B. Inklusion) jetzt möglich (vgl. Z. 518ff.) -Delegation der Etats an die Fachbereichsleiter, eigene Entlastung als Schulleiterin (vgl. Z. 549ff.) -Ordnung reinbringen, Lehr- und Lernmittel aufräumen (vgl. Z. 500ff.) -Hilfe durch Prozessbegleiterinnen bei der Erstellung der Schulordnung (vgl. Z. 512ff.) -weitere organische Entwicklung mit z. B. Motto (vgl. Z. 514ff.) -Umbaumaßnahmen, Schulleiterin als Bauleiter (vgl. Z. 516f.) -mit der Einführung von Inklusion Betreten pädagogischen Neulandes (vgl. Z. 517ff.)
• Führungsverständnis?	-eher kooperativ (vgl. Z. 310) mit Formen der Delegation (vgl. Z. 411ff.; vgl. Z. 550f.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-Motto (Locker bleiben, aber nicht lockerlassen), hängt in Sichtweite vom Schreibtisch (vgl. Z. 569ff.)

• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-gut zuhören können (vgl. Z. 642) -Vernetzung, u. a. um für sich selbst das Richtige auszusuchen (vgl. Z. 642ff.) -Akzeptanz auf breiter Ebene (vgl. Z. 644ff.) -belastbar sein (vgl. 648f.) -nicht alles persönlich nehmen (vgl. Z. 649f.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-mehr Ressourcen, mehr personelle Ressourcen (vgl. Z. 686ff.)
• Sonstiges?	-als Praktiker findet man kein Gehör (vgl. Z. 771ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.22 Interview 22SLGWRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Der Schulleiter des 22. Fallportraits leitet seine Schule erst seit wenigen Monaten und ist somit „neu“ an der Schule (vgl. Z. 44f.). Jedoch ist dies nicht seine erste Schulleitungsstelle – als erfahrener Schulleiter war er einen eigenen Angaben zufolge zuvor an verschiedenen Brennpunktschulen tätig (vgl. Z. 22).

Tabelle 85: Merkmale von Schule und Schulleiter 22

Interviewbezeichnung:
22SLGWRSStr

▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	21-30 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Grund- und Werkrealschule
▪ Größe des Kollegiums:	21-30
▪ Schülerschaft:	300-349

Quelle: Eigene Darstellung

Seine Wochenarbeitszeit hat er noch nie bewusst berechnet (vgl. Z. 561ff.), er schätzt diese schließlich jedoch auf 50 Stunden (vgl. Z. 569) bzw. bis auf nahezu 60 Stunden (vgl. Z. 581f.). Die eigene Unterrichtsverpflichtung beträgt 14 Stunden (vgl. Z. 198f.) und damit genau die Hälfte des rechnerischen schulartspezifischen Deputats.

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Der Schulleiter sieht eine Zunahme der Auseinandersetzung mit Schülerverhalten im pädagogischen Bereich (vgl. Z. 20ff.), wobei dies nicht nur die früheren Brennpunktschulen betraf, an denen er tätig war, sondern auch seine aktuelle Schule (vgl. Z. 22f.). Im Bereich der Verwaltung sieht er sich von der elektronischen Statistik gestresst (vgl. Z. 26ff.), Defizite sieht er hier auch im Bereich von Training bzw. Fortbildung für diese Art von Tätigkeiten (vgl. Z. 29ff.). Investiere man Zeit für das Lesen von Handreichungen, so fehle diese wieder an anderer Stelle (vgl. Z. 31ff.). Schließlich bringt der den Bereich der Diagnostik mit VERA und DVA mit Mehrarbeit in direkte Verbindung (vgl. Z. 45ff.) und bezeichnet das Thema als „sehr zeitintensiv" (Z. 51) auch für die Schulleitungen („weil wir ja auch dadurch, dass es halt mittlerweile wunderbar digital gesendet werden kann, sind wir diejenigen, die ausdrucken müssen, die genau kucken müssen, dass alles passt, […]", Z. 52ff.), „und das finde [er] einfach manchmal super stressig" (Z. 55f.). Kosten und Nutzen sehe er manchmal in keinem richtigen Verhältnis (vgl. Z. 68f.). In Bezug auf die aktuelle Diagnostik „hätten [sie] auch vor zwanzig Jahren […] rausbekommen, wer eben in Mathe gut ist und wer in Mathe nicht gut ist" (Z. 73ff.). Allerdings gesteht er ein, dass es auch um Vergleichbarkeit gehe (vgl. Z. 75f.), und Prinzipien wie Wettbewerb aus der Industrie zu gewissen Teilen auf Schulen übertragen worden seien (vgl. Z. 76f.).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Das Phänomen der Belastungskaskaden sieht er als Problem durch die Vielfalt aufgrund der allumfassenden Zuständigkeit gegeben (vgl. Z. 91f.), und dies macht er an seiner aktuellen Arbeit fest:

> „Von der Putzfrau, ohne dass ich es jetzt werten will, aber wenn´s da irgendwie nicht klappt, werden wir involviert, bis zur heute dem einstündigen Gespräch mit dem Staatlichen Schulamt in […], wo´s um die Statistik geht. Dann kommen zwischendurch die Schüler rein, die fünfzig Euro, vermissen, und das liegt jetzt da. Das werd´ ich am Montag, ich kann das ja jetzt nicht abhaken. Sondern natürlich ist das am Montag noch ein Thema für mich, und dann kann aber (,), natürlich kommen am Montag wieder andere. Am Montag bin ich dann sechs Stunden bei einer Dienstbesprechung vom Schulamt eingeladen, wo ich jetzt schon weiß, das ist wasted time für mich, den neuen, da geht´s um die neuen Bildungspläne. […] Bin ich dann auch wieder weg. Da bin ich dann

> von halb elf bis sechzehn Uhr in […]. Dann komm´ ich am Dienstag hierher, dann (...) ich zeig´ immer deshalb dahin (zeigt auf einen Sammelständer), weil da ist der Posteingang“ (SL_22SLGWRS, Z. 92-106).

Aufgrund von Aufschub und den vielen anfallenden Tätigkeiten in der Zwischenzeit resultiert innerhalb kurzer Zeit ein immer vollerer Posteingang (vgl. Z. 112) und das Gefühl, nie fertig zu werden. Dies bezeichnet der Schulleiter als Sisyphus-Effekt (vgl. Z. 112ff.). Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews führt er auch die Arbeit mit dem Paragraf 90 mit den Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen unter diesem Punkt, und er hält diese zeitintensive Arbeit für sehr lästig (vgl. Z. 344ff.).

- die größten Belastungen

Befragt nach den größten Belastungen aus persönlicher Sicht, wiederholt der Schulleiter zunächst noch einmal, relativ stressresistent zu sein (vgl. Z. 160). Die größte Belastung sei für ihn jedoch manchmal die Menge, die in kurzer Zeit zu erledigen ist (vgl. Z. 163.).

> „Das heißt, wenn´s hier klopft, wenn hier ein Telefon klingelt und da ein Mail kommt (SL zeigt jeweils gestikulierend), dann wollen die alle etwas von mir. Die wollen nicht sagen: ‚Herr […], (,) äh, schön, von Ihnen zu hören, wie geht´s Ihnen?‘ Jeder will was. Und wenn´s nur zehn Euro sind oder sonst was. Und das finde ich manchmal superanstrengend, diese vielen Dinge, die in kürzester Zeit zu managen sind. Und ich könnte jetzt nicht sagen, der größte Stress ist die Auseinandersetzung mit den Schülern. Nein, ich hätte gerne viel mehr Zeit dafür, mich mit Schülern auseinanderzusetzen“ (SL_22SLGWRS, Z. 163-168).

Er fügt hinzu, dass er nicht die benötigte Zeit für Pädagogik habe, sondern sich manchmal darauf reduziert sehe, Verwaltungstätigkeiten zu erledigen, da er keinen Verwaltungsdirektor habe (vgl. Z. 170ff.).

- Strategien im Umgang mit Belastungen

Befragt nach den „klassischen“ Strategien, berichtet der Schulleiter, er selbst suche – und das sage er auch immer seinen Schülern - einen Ausgleich. Deshalb mache er Dinge außerhalb der Schule, die im guttun und ein gutes Lebensgefühl geben würden (vgl. Z. 190ff.). Dann könne er „mit dem, was dann in der Schule passiert, viel viel besser umgehen“ (Z. 194f.). Als zweites führt er auf, auch einmal einen Punkt setzen zu können, was die Arbeitszeit betrifft, und mit einem guten Gefühl zuhause zu sein (vgl. Z. 195ff.). Er ergänzt, aufgrund seiner Unterrichtsverpflichtung von 14 Stunden dennoch zuhause arbeiten zu müssen (vgl. Z. 198ff.). Als weitere Möglichkeit, wie er mit Belastungen

umgeht, benennt er ein klares Zeitmanagement, was Sitzungen, Dienstbesprechungen oder Konferenzen anbelangt (vgl. Z. 206ff.). Die geschlossene Rektoratstür gilt dabei für das Kollegium als kommuniziertes Zeichen, dass er keine Zeit habe (vgl. Z. 270ff.). Als vierte Strategie führt er das Delegieren (vgl. Z. 219ff.) auf, „[k]lare Aufgabenverteilungen in Sachen mit Konrektorin, mit Kolleginnen oder Kollegen und auch vor allen Dingen mit Sekretärin“ (Z. 219ff.). Er betont, dass es hier menschlich stimmen müsse, was hier und auch bei seiner vorherigen Schule der Fall ist bzw. war (vgl. Z. 222ff.). Und er fügt hinzu: „Ja, und das ist, wenn man das hinbekommt, dann, denke ich, ist es schon sehr, sehr, (.)/ja/hat man´s Gefühl, man hat´s im Griff“ (Z. 225f.). Ergänzend fügt er im weiteren Verlauf hinzu, dass es im Grunde noch bedeutsamer sei, die Aufgabenbereiche transparent zu machen, als zu delegieren (vgl. Z. 254f.). Dieses Vorgehen sieht er im Zusammenhang mit seinem Führungsverständnis, das er als „Primus inter Pares“ begreift (vgl. Z. 260ff.). Dies versichert er nachdrücklich und führt hierzu näher aus:

> „Das ist einfach so. Ich glaube nicht, dass ein Schulleiter gegen ein Kollegium irgendwas erreichen kann. Es kann nur eine schlechte, miese Stimmung erreichen. Und da gehe ich auch sehr, sehr direkt und klar mit um. Auch hier, in bin ja neu eingesetzt worden hier. Ich denke, mein Vorgänger hat einen ganz, ganz ähnlichen Stil gepflegt. Also mit dem Kollegium Dinge zu entwickeln und nicht von oben kommen und sagen, das und das passiert jetzt und da müssen Sie jetzt mitgehen. Und ich glaube, es kommt sehr, sehr schnell auch bei den Kolleginnen und Kollegen an, dieses Verständnis“ (SL_22SLGWRS, Z. 261-269).

- *Grenzen der Strategien*

Eine Begrenzung sieht der Schulleiter bei Aufgaben, die für das Ministerium oder das Regierungspräsidium erfüllt werden wie z. B. Prüfungen oder das Führen einer Statistik. Möglichkeiten des Zeitmanagements sieht er hier begrenzt (vgl. 322f.), abgesehen davon, Aufgaben zwischen ihm und der Sekretärin zu verteilen (vgl. Z. 323f.). Die Aufgaben nehmen seiner Ansicht nach viel Zeit weg (vgl. Z. 324f.), „[d]as heißt, die Zeit, die sonst für Schülergespräche, für Lehrergespräche, für Elterngespräche gewesen wäre, [ist] geklaut“ (Z. 325ff.). Zudem sieht er Zusammenhänge zwischen Schulgröße und eben diesem Zeitfaktor, denn „je größer sie Schule ist, desto weniger [hat man] als Rektor […] direkt mit den Menschen zu tun, die in der Schule arbeiten“ (Z. 327ff.). Diesen Umstand erläutert er weiter:

> „Ich bin teilweise drei Tage lang nacheinander nicht rausgekommen aus meinem Rektorat, weil es so viele Dinge zu tun gab. Und dann, wenn ich dann irgendwelchen netten Kollegen übern Weg gelaufen bin, habe ich gesagt: ‚Ich bin übrigens noch da, aber ich bin halt in meinem Kabuff und muss da halt arbeiten […]“ (SL_22SLGWRS, Z. 339-343).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Die Grundphilosophie des Schulleiters entspricht seinem Führungsverständnis („Äh, ich glaube, das habe ich/im Grunde genommen, die Dinge, die ich ja schon formuliert habe“ (Z. 484f.) bzw. der Grundidee, wie man im System Schule mit den Menschen umgeht (vgl. Z. 493ff). Für ihn gehöre auch dazu, auch einmal sagen zu können „Es ist gut, du kannst gehen“ (Z. 495), und sich die Zeit zu nehmen, um wieder aufzutanken (vgl. Z. 495f.). Das Verhalten bzw. das Führungsverständnis anderer Schulleiter hält er zum Teil für fragwürdig. Er ist zudem der Auffassung, dass man Lehrerinnen und Lehrer schützen müsse. Belastungen könne man als Schulleiter nicht einfach nur an diese weitergeben. Bei Delegation gehe es auch um Transparenz (vgl. Z. 527f.), jedoch „letzten Endes […] [sei das Verhältnis] schon ein Geben und Nehmen“ (Z. 529f.). Dies beschreibt er anhand eines Beispiels:

> „Also wenn/ich kann meinem Lehrer entgegenkommen bei einer privaten Sache. Und dann erwarte ich aber auch, wenn ich dann [ein] paar Monate später komme und sage: ‚Frau soundso, könnten Sie bitte mal die Vertretung da machen oder…‘ (.). Dass sie [sagt]: ‚Klar, ja, gerne, geht.‘ Dass da nicht buchstabenmäßig irgendwie abgerechnet wird. Da kommen wir überhaupt nicht weiter“ (SL_22SLGWRS, Z. 530-535).

- weitere Bemerkungen

Im Hinblick auf das Führungsverständnis sieht sich der Schulleiter („Ich bin einer von denen“, Z. 443), wie bereits weiter oben deutlich wird, als „Primus inter Pares“ (vgl. Z. 443f.), und er als Schulleiter sei nicht besser und nicht mehr wert (vgl. Z. 444f.). Im Zusammenhang mit der Frage zur Person-Funktion-Kontext-Passung meint der Schulleiter: „Wenn man diese Grundlage hat und so das Verständnis hat auch von Führung und von Macht, dann finde ich es eigentlich völlig egal, an welche Schule Sie kommen, zu welchem Zeitpunkt“ (Z. 445ff.). Auch die Belastung des Kollegiums erachtet der Schulleiter als wichtigen Punkt. Vor der Belastung des Kollegiums hänge dessen Motivation ab, und diesem Umstand müsse sich jeder Rektor stellen (vgl. Z. 452ff.). Unterstützung

zu leisten sei fast die wichtigste Aufgabe (vgl. Z. 456f.). Mögliche Negativfolgen, die es zu verhindern gilt, beschreibt er abschließend:

> „Wenn er ein Kollegium haben will, was motiviert ist, was jeden Tag gerne in die Schule kommt, ist ein hoher Anspruch, dann muss man dem Kollegium Unterstützung leisten. Und das ist meines Erachtens fast die erste Aufgabe. Was habe ich von einem Kollegium, von Mitarbeitern, die Angst haben in die Schule zu kommen, die, Bauchweh haben in die Schule zu kommen, die Angst vor Eltern haben, die keine Rückendeckung von Schulleitung empfinden und erleben? Mit diesen Leuten kann man nichts anfangen. Und das ist eine Grundlage“ (SL_22SLGWRS, Z. 454-461).

Er verleiht seiner Überzeugung Ausdruck, dass zwischen der Führung der Schulleitung und der Zahl der Krankheitstage von Lehrkräften in der Schule ein Zusammenhang bestehe.

> „Und da/ich glaube schon, dass man einen Zusammenhang herstellen kann zwischen Führung der Schulleitung, wie versteht die Schulleitung, und Krankheitstagen in der Schule. In einer Schule, wo ein schlechtes Klima herrscht zwischen Schulleitung und Kollegium werden Sie ganz, ganz viele Fehltage von Kollegen zählen können. Bin ich mir hundertprozentig überzeugt von“ (SL_22SLGWRS, Z. 466-471).

Schließlich erwähnt der Schulleiter, selbst über solche Erfahrungen zu verfügen und daher auch die andere Seite zu kennen: „Ich hab´s ja selber schon erlebt. Ich kenne auch die andere Seite der Medaille (lacht etwas). Ich war ja auch mal Lehrer und habe Schulleitungen gehabt und habe das ja/weiß ja, von was ich rede“ (Z. 475ff.).

Als Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters (vgl. zum Folgenden Z. 623ff.) nennt er die Kompetenz, eine Beziehung zu Menschen herstellen zu können bzw. empathisch zu sein und Kommunikationsfähigkeit. Der Schulleiter müsse seine Rolle annehmen können, zudem benötige er eine Klarheit gegenüber der eigenen Rolle, z. B. gegenüber Schulträger und Öffentlichkeit. Schließlich müsse er Freude daran haben, mit Kindern und Jugendlichen umzugehen.

Befragt nach seinen Wünschen, nennt der Schulleiter den Wunsch nach einer Verwaltungsleitung zusätzlich zu der pädagogischen Leitung (vgl. Z. 640ff.) und alternativ die Stärkung des Sekretariats, indem mehr Stunden für das Sekretariat in der Schule zur Verfügung gestellt werden (vgl. Z. 645ff.). Damit einhergehend sei es notwendig, einer Sekretärin mehr Rechte und Möglichkeiten zuzugestehen und zu übertragen (vgl. Z. 650ff.). Auch wünsche er sich weiterhin angesichts der Konkurrenzsituation mit der

zukünftigen Gemeinschaftsschule einen guten Zulauf für die Schule und ein Bestehenbleiben der Schulart allgemein (vgl. Z. 653ff.).

Am Ende des Interviews fügt der Schulleiter hinzu, das neue Bewerbungsverfahrens in einer Situation mit zurückgehenden Bewerbungen auf Schulleiterstellen und weiterhin vakanten Stellen eigenartig zu finden (vgl. Z. 667ff.). Er merkt an:

> „Und da, finde ich, sollte man sich mal in der, (,), ah, im Kultusministerium Gedanken, warum das so ist. […] Das Verfahren ist sehr, sehr, (,) ah, diffizil, (.)/qualitativ sehr hochwertig. Dann muss ja einfach auch sagen, dass diejenigen, die dann immer drinsitzen und beurteilen, dass das ja auch nicht unbedingt immer die Kompetentesten sind. Ahm, ich glaube, dass das eher schwieriger wird, ja“ (SL_22SLGWRS, Z. 674-690).

Auch spricht er ganz zum Schluss die Bezahlung von Schulleiterinnen und Schulleitern an, die er mit Wertschätzung in direkten Zusammenhang bringt.

> „Und da, finde ich, sollte man sich mal in der, (,), ah, im Kultusministerium Gedanken, warum das so ist. […] Das Verfahren ist sehr, sehr, (,) ah, diffizil, (.)/qualitativ sehr hochwertig. Dann muss ja einfach auch sagen, dass diejenigen, die dann immer drinsitzen und beurteilen, dass das ja auch nicht unbedingt immer die Kompetentesten sind. Ahm, ich glaube, dass das eher schwieriger wird, ja“ (SL_22SLGWRS, Z. 674-690).

„[…] Und, da finde ich einfach, ja, ich finde einfach die Wertschätzung auch in finanzieller Hinsicht einfach nicht gegeben. […] Ich würde sagen, bei einer Zwerggrundschule. Ja klar, wenn da nur fünfundzwanzig Kinder sind oder dreißig, ist natürlich die Bezahlung eine andere wie bei einem Gymnasialrektor. Aber ich finde, da müsste man auch nochmal ganz genau ausloten und überlegen, wie man da die Arbeit wirklich auch entsprechend bezahlt. Weil Bezahlung hat was mit Wertschätzung zu tun.“

Resümee

Der Schulleiter sieht eine Zunahme der Belastungen insbesondere dadurch, dass er für sehr viele Dinge zuständig ist. Die Menge und Vielfalt der zu erledigenden Aufgaben und die Tatsache, dass diese auch noch in kurzer Zeit zu erledigen sind, sind eine Belastung für ihn. Er fühlt sich durch die zahlreichen Verwaltungsaufgaben mehr als Verwaltungsmensch denn als Pädagoge. Aus diesem Grund würde er sich zusätzlich zur bestehenden pädagogischen Leitung eine Unterstützung in der Verwaltung wünschen. Durch Betätigungen außerhalb der Schule und durch ein klares Zeitmanagement sowie durch das Abgeben von Aufgaben schafft gibt er an, sich Freiräume zu schaffen. Alle

Aufgabenbereiche transparent zu gestalten ist Teil seines Führungsverständnisses als ‚Primus inter Pares'. Empathie und Kommunikationsfähigkeit sind für ihn die Kompetenzen einer guten Schulleitung. Er schreibt sich selbst eine gewisse Stressresistenz zu. Andererseits deuten mehrere Stellen im Interview auf das Gegenteil, auf Überforderung und einen gewissen Zynismus hin. Dies zeichnet im vorliegenden Fall in der Gesamtsicht ein höchst ambivalentes Bild des Schulleiters und seiner Arbeit.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 86: Fundstellen (fact sheet) Interview_22SLGWRS

Interview_22SLGWRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung"	-eher kritisch (vgl. Z. 68ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-geschätzt 50 Stunden (vgl. Z. 569) bzw. fast 60 Stunden (vgl. Z. 581f.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-14 Unterrichtstunden in der Woche (vgl. Z. 198f.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Auseinandersetzung mit Schülerverhalten im pädagogischen Bereich (vgl. Z. 20ff.) -elektronische Statistik im Bereich der Verwaltung (vgl. Z. 26ff.) -Arbeit im Bereich der Diagnostik wie z. B. VERA und DVA (vgl. Z. 45ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Menge, die in kurzer Zeit zu erledigen ist (vgl. Z. 162ff.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung")?	-der Schulleiter spricht sich selbst eine relative Stressresistenz zu (vgl. Z. 119), betont jedoch an verschiedenen Stellen Dinge, die ihn stressen (vgl. Z. 27ff.; Z.112ff.;
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-Problem ist durch die Vielfalt aufgrund der allumfassenden Zuständigkeit gegeben (vgl. Z. 91f.) -Gefühl, nie fertig zu werden bzw. Sisyphus-Effekt (vgl. Z. 112ff.) -Paragraf 90 mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (vgl. Z. 344ff.)
• „klassische" Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -privater Ausgleich zum Auftanken (vgl. Z. 188ff.) *9 Punkte:* -im Beruf (Schulleiter und Lehrer) sich die schönen Dinge „herauspicken" *8 Punkte:* -akzeptieren, dass man als Mensch fehlerhaft und begrenzt ist

	(vgl. Z. 137ff.) *7 Punkte:* -seine Führungsrolle annehmen und dem Kollegium das Verständnis davon transparent machen *Des Weiteren Interview:* -Ausgleich schaffen und Dinge außerhalb der Schule verfolgen, die guttun und einem ein gutes Lebensgefühl geben (vgl. Z. 190ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *9 Punkte:* -Führungsverständnis „Primus inter Pares“ (vgl. Z. 260ff.) *8 Punkte:* -Delegieren von Aufgaben (vgl. Z. 219ff.; Z. 253f.) *7 Punkte:* -klares Zeitmanagement (vgl. Z. 206ff.; Z. 253) *Des Weiteren Interview:* -auch mal „Punkt setzen“ bei der Arbeitszeit (vgl. Z. 195ff.) -Aufgabenbereiche transparent machen (vgl. Z. 254f.) -geschlossene Tür als Zeichen für ‚keine Zeit‘ (vgl. Z. 270ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Begrenzung bei Aufgaben, die für das Ministerium oder das Regierungspräsidium erfüllt werden (vgl. Z. 317ff.) -begrenzte Möglichkeiten und nimmt sehr viel Zeit weg (vgl. Z. 324ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	- Schule und Zeitpunkt, an dem man an eine Schule kommt, mit Führungsverständnis (vgl. Z. 443ff.) als Grundlage egal -Passung zum Kollegium herstellen im Hinblick auf dessen Motivation wichtig (vgl. Z. 452ff.)
• Führungsverständnis?	-‚Primus inter Pares‘ (vgl. Z. 260ff.; vgl. Z. 443ff.) -Unterstützung leisten für das Kollegium (vgl. Z. 455ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-Grundphilosophie entspricht dem Führungsverständnis bzw. der Grundidee, wie man mit Menschen umgeht (vgl. Z. 484ff.) -auch mal gehen und sich Zeit nehmen, um wieder aufzutanken (vgl. Z. 495f.) -als Schulleiter auch Lehrer schützen, Belastungen nicht einfach weitergeben (vgl. Z. 504ff.) -letztlich ein „Geben und Nehmen“ (vgl. Z. 529ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Beziehung zu Menschen herstellen können, empathisch sein (vgl. Z. 623f.) -kommunikationsfähig sein (vgl. Z. 624) -seine Rolle annehmen können (vgl. 624f.) -eigene Rolle muss klar sein, z. B. gegenüber Schulträger und Öffentlichkeit (vgl. Z. 624ff.) -Freude daran haben, mit Kindern und Jugendlichen umzugehen (vgl. Z. 626ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-Verwaltungsleitung und pädagogische Leitung, alternativ Stärkung des Sekretariats mit mehr Stunden in der Schule (vgl. Z. 640ff.) -mehr Rechte und Möglichkeiten für das Sekretariat (vgl. Z. 650ff.)

	-weiterhin guten Zulauf für die Schule (vgl. Z. 653ff.) -Bestand der Schulart (vgl. Z. 657ff.)
• Sonstiges?	-Ausschreibungen und neues Bewerbungsverfahren für Schulleiter einerseits, immer weniger Bewerbungen andererseits, weiterhin unbesetzte Stellen (vgl. Z. 667ff.) -Kultusministerium sollte sich Gedanken machen, warum das so ist (vgl. Z. 674ff.) -Wertschätzung in finanzieller Hinsicht nicht gegeben (vgl. Z. 711ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.23 Interview 23SLGWRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Die Schulleiterin leitet ihre große Schule – wie im vorangegangenen Fall ebenfalls eine Grund- und Werkrealschule – als Ganztagesschule und war zuvor bereits an anderen Schulen tätig (vgl. Z. 490f.).

Tabelle 87: Merkmale von Schule und Schulleiterin 23

Interviewbezeichnung: 23SLGWRSStr	
▪ Alter:	51 bis 60 Jahre
▪ Geschlecht:	weiblich
▪ Dauer Schuldienst:	21-30 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	11-20 Jahre
▪ Schulart:	Grund- und Werkrealschule
▪ Größe des Kollegiums:	71-80
▪ Schülerschaft:	600-699

Quelle: Eigene Darstellung

Ihre Wochenarbeitszeit gibt sie üblicherweise mit 50/55-60 Stunden an (vgl. Z. 587ff.). Eine „normale“ 40-Stunden-Woche schließt sie aus („Also unter fünfzig-fünfundfünfzig Stunden gibt´s nicht.“, Z. 602f.). Die Zahl ihrer eigenen Unterrichtsstunden gibt sie mit höchstens vier Stunden in der Woche (vgl. Z. 611ff.) an. Davon seien zwei Stunden regelmäßig und zwei weitere, weniger regelmäßige „kleine Fördereinheiten oder so“ (Z. 617f.). Ihrer Aussage nach hat sie an einer ihrer früheren Schulen jedoch auch schon 18 Stunden unterrichtet und gleichzeitig eine Klassenlehrertätigkeit innegehabt (vgl. Z. 632ff.).

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Die Schulleiterin ist zunächst der Auffassung, es sei schwierig zu beurteilen, woran die Veränderung bzw. Zunahme von Belastungen festzumachen sei, da sie Schule „schon immer im Sinne der operativ eigenständigen Schule verstanden [habe und] aus dem Grund eigentlich auch in die Schule gegangen [sei] […]“ (Z. 23ff.). Aus ihrer Sicht zeichnet sich die Lage heute durch eine engere Steuerung im Vergleich zur Mitte der 1990er Jahre aus, und sie deutet an, dass dies in der Folge auch eine Veränderung der Rolle bzw. der Arbeit der Schulleiter mit sich bringt.

> „[…] und hab´ den Eindruck, Mitte der neunziger Jahre, als der Begriff noch nicht in aller Munde war, konnte man die Konzepte, die man damals aus der Wirtschaft übernommen hat, deutlich einfacher umsetzen als heute. Heute versucht man jetzt, von oben zwar Schulen zu sagen: ‚Ja, kuckt mal, ich seid eigenständiger, ihr dürft eigenständiger sein.‘ (,) Aber in Wirklichkeit ist alles restriktiver geworden. Also, man versucht von oben, sehr viel mehr zu steuern als es noch vor fünfzehn, zwanzig Jahren der Fall war. Früher waren Schulleiter wirklich noch, im Vergleich zu heute, kleine Könige“ (SL_23SLGWRS, Z. 25-32).

Die Gründe für diese relative Einengung sieht die Schulleiterin zum einen in einer geringeren Lehrerversorgung (vgl. Z. 39ff.). Zum zweiten führt sie an, „dass immer mehr Arbeit, die früher von den Ämtern gemacht wurde, auf die Schulleitungen natürlich abgewälzt wurde.“ (Z. 56f.). Sie konkretisiert dies mit den Erhebungen, die immer wieder angefertigt werden und somit Arbeitsabläufe unterbrechen würden.

> „Das heißt, man macht so da noch ´ne Erhebung und da noch ´ne Erhebung und da noch was zusammenstellen. Man arbeitet ständig an irgendwelchen Zahlenwerken, die einen vor Ort letztlich gar nicht berühren. Die einem weder weiterhelfen, aber die einem letztlich immer Sand ins Getriebe bringen, in die Arbeitsabläufe“ (SL_23SLGWRS, Z. 57-61).

Als dritten Punkt führt sie das Misstrauen der Gesellschaft und der Eltern gegenüber der Institution Schule an, was ihren Angaben zufolge auch viel Energie binde (vgl. Z. 61ff.). In der Realität schlage ihr hier häufig Misstrauen gegenüber der schulischen Arbeit entgegen. Bei einem entgegengebrachtem Grundvertrauen hingegen könnte sie ganz anders agieren (vgl. Z. 63ff.).

Auf Nachfrage hin im Zusammenhang mit begrenzten Umsetzungsmöglichkeiten der Eigenständigkeit von Schule im späteren Verlauf des Interviews erläutert sie, dass man früher mehr Zeit für pädagogische Fragen gehabt habe (vgl. Z. 198ff.). Aus

organisatorischer Sicht funktioniere der Schulbetrieb nach wie vor (vgl. Z. 213ff.). Personalentwicklung hingegen könne man in der Schule „praktisch gar nicht machen“ (Z. 216), weil die Handhabe und die Instrumente fehlen würden (vgl. Z. 217f.). Sie gibt zu bedenken, dass man Leute in einem Umfeld unter sehr großer Belastung „auch sehr viel weniger gewinnen [könne]“ (Z. 219f.). Sie stellt fest, dass „diese klassische Einteilung in Verweigerer und Ablehner und Mitläufer und so weiter sich sehr verschoben [habe], einfach aufgrund der Belastung“ (Z. 220ff.). Die frühere klassische Vorgehensweise, mit den Befürwortern und Engagierten arbeiten und dann sicher sein zu können, die Mitläufer so ebenfalls zu gewinnen, würde so nicht mehr funktionieren (vgl. Z. 222ff.). Die Überzeugung der Mitte gelingt aus Sicht der Schulleiterin in der Folge nicht mehr, was sie selbst zunächst auch nachvollziehen kann.

> „Diese klassische Mitte, die tendiert dazu: ‚Hilfe, ne. Also, wir können´s nicht.‘ Und ich muss ihnen Recht geben. Erstmal. Weil ihnen zu vermitteln, es wird aber leichter, wenn. (,). Das schaffen Sie nimmer (gestikuliert dazu)“ (SL_23SLGWRS, Z. 233-235).

- Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen

Befragt nach Belastungszusammenhängen bzw. Belastungskaskaden, gibt die Schulleiterin zunächst zur Antwort, „[e]s [sei] ständig der Fall“ (Z. 102). Die konkretisiert dies anhand eines „klassische[n] Beispiels“ (Z. 103) im aktuellen Schuljahr, in dem es in der Folge des absehbaren Mangels an Lehrerstunden offensichtlich zu vielfältigen Folgebelastungen gekommen ist, die schlussendlich den ganzen Betrieb tangieren und ein Mehr an Arbeit in allen Bereichen erfordern.

> „[…] Sie sehen ab, dass nicht genügend Lehrerstunden da sind. Sie kämpfen um diese Lehrerstunden. Sie versuchen das zu verkaufen, erzeugen Unfrieden im Kollegium, haben dann unter Umständen ein Kollegium, das sich beklagt, weil es zu viel arbeiten muss. Sie versuchen, da Abhilfe zu schaffen. Dann [fallen] Ihnen […] die nächsten Kollegen aus, vielleicht sogar dauerhaft […]. Dann kommen die Eltern und mahnen an, dass Sie den Pflichtunterricht eigentlich abdecken müssten. Dann haben Sie wieder sehr viel mit Elterngesprächen zu tun. Gleichzeitig sind Sie immer noch an der ersten Baustelle, nämlich wo krieg´ ich Lehrer her. Wie […] besänftige ich mein Kollegium, welche Bonbons kann ich vielleicht noch bieten, […] damit die Einstellung zur Arbeit wieder positiv werden kann und nicht noch mehr Leute ausfallen. Und das geht […] unendlich weiter, an einer Ganztagsschule sowieso. Also da greift dann ein Bereich wirklich ins andere, und jeder Bereich erfordert auf einmal mehr Arbeit“ (SL_23SLGWRS, Z. 102-116).

Die Arbeit der Schulleiterin besteht offenbar vor allem auch darin, sich weiterhin um zusätzliche Lehrerstunden zu bemühen und sowohl gegenüber den Lehrkräften als auch

gegenüber den Eltern jeweils motivierend bzw. beschwichtigend tätig zu werden, um einerseits die (Arbeits-) Motivation aufrecht zu erhalten, andererseits Rechenschaft abzugeben und Kritiker zu besänftigen.

- *die größten Belastungen*

Die Schulleiterin meint zunächst, „es [sei] auf gar keinen Fall der Arbeitsumfang“ (Z. 126), auch bei Vierzehn- oder Sechzehn-Stunden-Tagen über Wochen hinweg (vgl. Z. 126f.). Wenn diese zu etwas führen würden, zielführend seien, bestünde darin nicht das Problem (vgl. Z. 127f.). Vielmehr sieht sie sich mit der Problematik konfrontiert, keine Änderungen in verschiedenen Bereichen herbeiführen zu können („Das Problem ist tatsächlich dieses, dass man merkt, dass Leute immer unglücklicher werden, dass man, keine Abhilfe schaffen kann an unheimlich vielen Ecken und Enden.“, Z. 128ff.). Dies kann ihren Ausführungen zufolge dazu führen, Lehrkräfte letztlich dazu anhalten zu müssen, einzelne Schüler außen vor zu lassen, um die eigene Arbeitskraft überhaupt aufrecht zu erhalten und auch um das Gros der Schülerschaft entsprechend der Vorgaben unterrichten zu können. Dies sei für sie viel belastender als andere Formen der Mehrarbeit. Das Ansinnen, einzelnen Schülern gerecht zu werden, erschöpft sich nach Aussage der Schulleiterin nicht in einer Einzelbetreuung. Auch die Mitarbeit der Eltern bzw. deren Einverständnis sowie eine gelingende Kooperation mit dem Jugendamt zählt sie zu den gelingenden Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen in diesem Bereich, wohingegen sie sich ansonsten zu den angedeuteten Schritten zwangsläufig gezwungen sieht (vgl. Z. 144ff.). Und das nehme, so die Schulleiterin, „so waaahnsinnig zu“ (Z. 152f.). Manche Arbeitstage der Schulleiterin spielen sich offensichtlich hauptsächlich in diesem Rahmen hat, da diese Formen der Zusammenarbeit letztlich zwangsläufig unter direkter Beteiligung der Schulleiterin vonstattengehen.

> „Diese Kooperationen laufen ja doch alle über die Schulleitung. Und insofern, es gibt natürlich Tage, da gibt´s/sind nur solche Gespräche. Und da sind Sie nur mit Jugendamt, Polizei, Runden Tischen, den Schülern selber, den Eltern, beschäftigt. Klar“ (SL_23SLGWRS, Z. 163-166).

Diese Gedanken, die sie bereits zu Beginn des Interviews bei der Frage nach Zunahme bzw. Veränderung von Belastungen in ähnlicher Form begründet ins Feld geführt hat, greift sie ganz am Ende des Interviews nochmals auf, indem sie hierzu weiter ausführt:

> „Und […] diese Funktion wird nicht gesehen in der Öffentlichkeit, und wird auch zum Teil von den Ämtern nicht gesehen. Also, Sie, dann heißt´s, erst, wenn´s vor Gericht ist. Dann heißt´s auf einmal, Schule, mach´ mal einen Bericht. Und dann brauchen sie aber einen minutiösen Bericht aus den letzten fünf Jahren. Und die Gerichte, die verlassen sich zunehmend auf unsere Berichte, nicht auf Jugendamt, nicht auf Bürgeramt und was weiß ich, weil klar geworden ist, das läuft alles an der Schule zusammen. Und das kann nicht sein, wenn Sekretariate immer unterbesetzt sind, wenn nicht auch vielleicht noch, wirklich Geschäftsführer mit eingesetzt werden zum Beispiel. […] Also das ist der Hauptbelastungsfaktor, der nach außen dann auch nicht gesehen wird, (--) und wo sich vielleicht manche fragen: ‚Ja, was machen die eigentlich'" (SL_23SLGWRS, Z. 775-791)?

Diese fehlende Anerkennung sieht sie also nicht nur vonseiten der Öffentlichkeit, sondern mitunter auch vonseiten der Ämter gegeben, etwa wenn es darum geht, schulische Informationen in Form von Berichten ernst zu nehmen. Auch kommt die Forderung der Schulleiterin nach mehr personellen Ressourcen deutlich zum Tragen.

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Zunächst gibt die Schulleiterin zu bedenken, „entscheidend [sei] natürlich schon ein sicheres familiäres Umfeld" (Z. 248), welches ihrer Meinung nach sehr weit trage (vgl. Z. 249). Dazu kommt viel Bewegung bzw. Sport („Ich bin jemand, der in der Freizeit sehr viel Sport macht, Ausdauersport, Extremsport […].", Z. 250f.). Die Schulleiterin achtet selbst auf eine tägliche Bewegungsstrecke von wenigstens fünf bis zehn Kilometer (vgl. Z. 252ff.). Auch im Arbeitsalltag zählt sie Bewegung zu einer zentralen Strategie, und sie misst dieser für sich einen größeren Effekt bei als sich selbst zu sammeln oder zur Ruhe zu kommen (vgl. Z. 285ff.).

Befragt nach ihren Managementstrategien gibt die Schulleiterin zunächst an, sich früher viel stärker an klassischen Strategien orientiert (vgl. Z. 405f.) und mit der Zeit eigene Strategien („wahrscheinlich so automatisiert", Z. 407) entwickelt zu haben (vgl. Z. 406f.). Die klassischen Strategien führe sie „nicht mehr en détail" (Z. 407f.) durch („Die sind irgendwo dann in Fleisch und Blut übergegangen.", Z. 408f.). Jedoch gibt sie an, zu versuchen, strategisch mithilfe kurz-, mittel-, und langfristiger Planungen oder Entwicklungslandkarten vorzugehen (vgl. Z. 409ff.), „so dass einfach die Transparenz da ist" (Z. 415). Hierzu trägt nach Auffassung der Schulleiterin auch die Arbeit mit Entwicklungslandkarten bei, „die auch optisch irgendwo präsent sind, oder zumindest irgendwo im Ordner oder im Portfolio jeweils rausgeholt werden können […]" (Z. 422ff.):

> „[…] so dass jeder im Prinzip sehen kann, ‚Wo steh´ ich eigentlich? Was sind unsere Baustellen, welche wollen wir grade im Moment, aktuell, bearbeiten?' Welche ruhen einfach, aber sie sind ja nicht verloren, sie sind ja notiert. Dann sind alle Lehrer in Praxisgruppen oder Projektgruppen drin. Und die werden immer jährlich wieder neu definiert mit dem Kollegium. Was ist dran? Was hat Prio eins, zwei, drei? Welche Ziele werden bis wann verfolgt? Also das ist schon irgendwo klassisch, aber das hat sich so bisschen automatisiert, so dass es smarte Abläufe sein müssen, die dann entsprechend dokumentiert werden, dass die Sachen ins Portfolio hochgestellt werden, so was" (SL_23SLGWRS, Z. 424-436).

Die Schulleiterin berichtet weiterhin, alle Lehrkräfte seien in selbstverantwortlichen Arbeitsgruppen mit vielen Freiheiten aktiv und sie würden Ergebnisse bzw. Ziele ihrer Arbeit mit einer gewissen Routine innerhalb des digitalen Schulportfolios ablegen. Diese Vorgehensweise schätzt sie für einige Lehrer als ungewohnt ein. Sie berichtet in diesem Zusammenhang von der Übernahme einer Außenstelle in der Vergangenheit, wo es schwierig gewesen sei, die Lehrkräfte einerseits auf die neue Freiheit, andererseits jedoch auch auf die ihnen übertragene Verantwortung hin einzustimmen, wenn die Schulleitung ihnen die Entscheidungen nicht mehr abnimmt (vgl. Z. 443ff.).

- *Grenzen der Strategien*

Die Schulleiterin konstatiert, dass ihre sportliche Betätigung manchmal nicht ausreiche (vgl. Z. 296ff.). Dies werde dann kritisch, „wenn eben das Abschalten gar nicht mehr [gelinge] und man dann nachts nichts mehr schlafen [könne]", Z. 298f.). Bei Zeitmangel würden auch keine Strategien mehr helfen, und da gebe es ihrer Ansicht auch kritische Wochen (vgl. Z. 305ff.). In dem Zusammenhang beschreibt sie, dass auch zwei Wochen Winterferien nicht ausreichen würden, „weil sich´s so angetürmt hat, dass gar nichts geht" (Z. 311f.). Die tendenzielle Verlagerung von Arbeit in die Ferien führt sie auf Nachfrage hin weiter aus.

> „Also, es war früher, ich denke, sonst hätt' ich´s mit Kindern nicht geschafft. Es war, als die Kinder noch kleiner waren, schon/doch es war möglich, zum Beispiel mal über Weihnachten eine Woche nichts zu machen oder auch mal in den Sommerferien tatsächlich mal bis zu vier Wochen Schule fast sein zu lassen. Das ist heute, also in den kleinen Ferien ist es gar nicht mehr möglich. Ich kuck´ immer, dass ich drei, vier, fünf Tage vielleicht an Weihnachten oder Ostern und dann einmal im Jahr zwei Wochen Urlaub richtig ganz weg [bin], ohne, aber viel mehr ist nicht drin. […] Ne, […] es türmt sich einfach immer auf bis zu den nächsten Ferien" (SL_23SLGWRS, Z. 324-342).

Um pädagogische Entwicklungen zu verfolgen, bedarf es vieler Recherchearbeit und auch Zeit (vgl. Z. 349ff.). Seit vielen Jahren führt die Schulleiterin Hospitationen an

Schulen in anderen (Bundes-) Ländern durch. Diese hält sie für gewinnbringend (vgl. Z. 370ff.), absolviert sie laut eigener Aussage jedoch vorwiegend in den Ferien (vgl. Z. 351ff.). Nicht die Durchführung der Hospitationen, sondern die Aufarbeitung und Reflektion hinterher sieht sie als die eigentliche Belastung an (vgl. Z. 377ff.).

Grenzen hinsichtlich ihrer Managementstrategien sieht sie im Zusammenhang mit einer aus ihrer Sicht unzureichenden Eigenständigkeit von Schule, etwa im Bereich Personal oder in Bezug auf die Rechenschaftspflicht gegenüber dem Regierungspräsidium, was mitunter dem Handeln nach den pädagogischen Erfordernissen entgegenstehen würde.

> „[…] fängt mit dem Personal an und hört mit dem Loslassen vom RP jetzt in Bezug auf ‚Was machen Sie mit den Stunden, die Sie haben? Wie organisieren Sie Ihre Klassen? Wie organisieren Sie Ihren Tag?' und so weiter [auf]. Da könnte man einfach sehr viel mehr, ja, manchmal pragmatischer, manchmal einfach rationeller organisieren, um dann zu den Gegebenheiten vor Ort auch pädagogisch richtiger arbeiten zu können. Stattdessen muss man ständig Sachen verteidigen, die man macht, aus pädagogischen Gründen, die man aber gar nicht abbilden kann. Die sich in der Statistik nicht abbilden lassen, die irgendwelchen Regeln widersprechen" (SL_23SLGWRS, Z. 707-716).

Das münde ihrer Meinung nach letztlich in Sisyphusarbeit (vgl. Z. 716). Es sei an einer Schule überhaupt nicht möglich, betriebswirtschaftlich zu arbeiten (vgl. Z. 722f.). Auf die Zunahme von Abfragen bzw. Statistiken hin angesprochen, meint die Schulleiterin, diese seien „einfach lästig, […] so lästiger Sand, und dann ist wieder eine Stunde ´rum […] mit irgend ´ner Abfrage, wo […] man schon weiß, die kann keinen Sinn machen" (Z. 743ff.). Und sie ergänzt: „Weil das, was da rauskommt, es nützt niemandem, außer der Statistik" (Z. 750).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Die Schulleiterin gibt an, über keine bewusste Grundeinstellung bzw. Motto im Umgang mit Belastungen zu verfügen (vgl. Z. 572). Für sie maßgeblich und im Alltag handlungsleitend sei ihr eigenes Menschenbild („[…] einfach der Grund, warum ich überhaupt Schule mach´ und in die Schule gegangen bin.", Z. 573f.). Über Belastungen ärgere sie sich, wenn sie denn auftreten und sie mit ihnen nicht mehr zurechtkomme, ansonsten nehme sie diese als Randerscheinung wahr (vgl. Z. 575ff.).

- weitere Bemerkungen

Befragt nach ihrem Führungsverständnis, meint die Schulleiterin, dass eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter über Visionen verfügen müsse, die es klar zu vermitteln gilt („Da wirklich, wer diese Vision nicht mitgehen kann, muss dann einfach kucken, wo er vielleicht ´ne andere findet.“, Z. 482f.). Innerhalb dessen gebe es viele Ausgestaltungsmöglichkeiten (vgl. Z. 488f.). Von einem festen Leitbild oder detailliertem Schulkonzept bzw. Schulprogramm halte sie nichts (vgl. Z. 491f.). Vielmehr präferiere sie ein Motiv, welches sich durch seine Interpretationsfähigkeit im Hinblick auf Veränderungen und Weiterentwicklungen einer vorhandenen Konzeption an die schulischen Gegebenheiten deutlich besser anschlussfähig zeige (vgl. Z. 491ff.). Andernfalls gebe es Zwänge und Restriktionen, die zu ungünstigen innerschulischen Diskussionen führen würden („weil das haben wir doch verabschiedet, das muss doch jetzt sein […]“, Z. 512f.), die sich für Schule als völlig untauglich erweisen (vgl. Z. 513f.).

Die Bestätigung der These der Person-Funktion-Kontext-Passung ergebe sich, so die Schulleiterin, bereits aus der beschriebenen Flexibilität heraus (vgl. Z. 537ff.), und ihre weiteren Ausführungen ergeben Anhaltspunkte über die Art der kurz- und langfristigen Planungen innerhalb des Schulentwicklungsprozesses.

> „Wenn Sie, wenn Sie Schulentwicklung so flexibel betreiben wollen, dass Sie zum einen die Vision verfolgen und zum anderen aber sich an den Gegebenheiten orientieren müssen, die sich ständig ändern können, dann müssen Sie im Prinzip nach jeder Phase wieder neu entscheiden. Und dann ist es auch diese Entwicklungslandkarte, die dann wieder neu entschieden werden muss, und das wiederum führt wieder zu einer neuen Strategie fürs nächste halbe Jahr. Wir denken in Halbjahresschritten und haben zwar vielleicht einige Ziele, die wir ganz klar definiert haben zwei Jahre oder auch fünf Jahre. Aber die fünf Jahre sind so vage, dass der Weg dorthin noch völlig im Dunkeln und im Nebel liegt. Sondern wirklich kontextbezogen, vom Ist-Zustand ausgehend ins Nächste gehen. Und was ist da dann der Weg, und der kann so gehen oder der kann so gehen. Der kann mehrere Gruppen brauchen oder der kann nur ´ne kleine Gruppe brauchen und muss dann gestreut werden wieder“ (SL_23SLGWRS, Z. 538-551).

Insbesondere die letzten Ausführungen der Schulleiterin verdeutlichen, dass ihr eine konkrete langfristige Planung kaum realistisch erscheint und eher kontextbezogen, eher kleinschrittig und flexibel zu agieren ist. Aus ihrer Sicht verlange schulische Entwicklung nach einem solchen Vorgehen („weil wir eben nicht nur nach Gewinnmaximierung oder nach irgendwas streben können. Wir haben kein so festes Ziel.“, Z. 557ff.).

Die Schulleiterin gibt drei Kennzeichen an, die aus ihrer Sicht einen guten Schulleiter ausmachen. Zunächst umschreibt sie die Empathiefähigkeit („Ich glaub´, die wichtigste ist, dass er sich sehr gut in andere Menschen reinversetzen können muss. Sonst scheitert man, glaub´ ich.“, Z. 656f.). Sehr viel Geduld gehöre auch dazu (vgl. Z. 658). Schließlich müsse man sich sprachlich gut verständlich machen können, was für sie ein Bereich darstellt, der anfällig für Fehler sei („Weil´s passiert unheimlich viel auf der Sprachebene. Und, ja so à la Schulz von Thun ist das auch die höchste Fehlermöglichkeit.“, Z. 660f.).

Resümee

Die Gründe, warum es zu einer Mehrbelastung für Schulleitungen kommt, sind nach Meinung dieser Schulleiterin neben einem gefühlten Misstrauen der Gesellschaft gegenüber Schule bzw. fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit gewisse Einschränkungen in der Lehrerversorgung und in der Personalentwicklung. Hinsichtlich des Belastungsempfindens spielt für sie weniger der Arbeitsumfang eine Rolle als die Tatsache, dass ihre Möglichkeiten, Änderungen herbei zu führen, schlichtweg begrenzt bis überhaupt nicht gegeben sind. Sport und Familie unterstützen sie im Umgang mit den Belastungen. Allerdings kommt sie dabei hin und wieder an ihre Grenzen wie beispielsweise auf Grund der unzureichenden Eigenständigkeit der Schulen im Personalbereich. Aus ihrer Sicht sollte schulische Entwicklung weniger langfristig orientiert sein, sondern kleinschrittig und flexibel. Empathie- und Kommunikationsfähigkeit sowie Geduld sind für sie wesentliche Komponenten einer guten Schulleitung.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 88: Fundstellen (fact sheet) Interview_23SLGWRSStr

Interview_23SLGWRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-positiv (vgl. 23ff.; Z. 177ff.) -konstruktiv-kritisch (vgl. Z. 28ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-50/55-60 Stunden in einer normalen Woche (vgl. Z. 587ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-maximal vier Stunden (vgl. Z. 611ff.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-restriktivere Steuerung von oben (vgl. Z. 29ff.) -Verringerung der Ressourcen in der Lehrerversorgung (vgl. Z. 40ff.)

	-Arbeit von den Ämtern wurde auf Schulleitungen abgewälzt (vgl. Z. 56ff.) -Misstrauen der Gesellschaft und der Eltern gegenüber Schule bindet viel Energie (vgl. Z. 62ff.; vgl. Z. 759ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-in vielen Bereichen selbst keine Abhilfe schaffen können (vgl. Z. 128ff.) -Belastungen als Randerscheinungen (vgl. Z. 580f.)
• Folgen von Belastungen („Beanspruchung“)?	-Abschalten gelingt mitunter nicht mehr, infolgedessen mitunter Schlaflosigkeit (vgl. Z. 298ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungs-situationen	-fehlende Lehrerstunden führen zu verschiedensten Folgebelastungen, die schließlich mehr Arbeit in allen Bereichen erfordern (vgl. Z. 102ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -regelmäßiger Austausch mit einer vertrauten Person *9 Punkte:* -Bewegung (vgl. Z. 249ff.) *8 Punkte:* -entlastendes familiäres Umfeld, mittragende Familie (vgl. Z. 248f.) *7 Punkte:* -Abstand (vom Theaterbesuch bis Kletterwochenende) *Des Weiteren Interview:* -Sport (vgl. Z. 250ff.) -Bewegung auch im Arbeitsalltag (vgl. Z. 273ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Bewegung reicht manchmal nicht aus (vgl. Z. 296ff.) -Zeitmangel (vgl. Z. 305ff.) -auch Ferien reichen nicht mehr aus, da sie mit Arbeit gefüllt sind (vgl. Z. 311ff.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -klar definierte Aufgabenbereiche (Geschäftsverteilungsplan/ Organigramm) *9 Punkte:* -vorausschauende strukturierte Planung (vgl. Z. 409ff.) *8 Punkte:* -detaillierte Projektplanung inkl. Delegation (vgl. Z. 427ff.; Z. 441ff.) *7 Punkte:* -regelmäßige Feedback-Schleifen (inhaltlich, personenbezogen durch Mitarbeitergespräche) *Des Weiteren Interview:* -strategisches Vorgehen mit kurz-, mittel- und langfristigen Planungen oder mithilfe von Entwicklungslandkarten, um Transparenz zu schaffen (vgl. Z. 409ff.)

	-Arbeit mit Entwicklungslandkarten (vgl. Z. 422ff.) -Arbeit in Praxis- oder Projektgruppen (vgl. Z. 427ff.) -Delegation und eigenverantwortliches Arbeiten (vgl. Z. 441ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Grenzen der operativen Eigenständigkeit (vgl. Z. 702ff.) -letztlich Sisyphusarbeit (vgl. 716f.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-Flexibilität, indem Visionen verfolgt werden, die sich wiederum an den Gegebenheiten orientieren müssen (vgl. Z. 537ff.) -entsprechende Folgeerscheinungen wie etwa Anpassen der Entwicklungslandkarte oder neue Strategie (vgl. Z. 542ff.)
• Führungsverständnis?	-Vision als Schulleiterin (vgl. Z. 474ff.) -klare Vorstellungen, klare Linie (vgl. Z. 487ff.), dennoch Verbunden mit vielen Ausgestaltungsmöglichkeiten (vgl. Z. 489ff.) -Motiv anstelle eines festen Leitbildes (vgl. Z. 491ff.) -Konzeption anstelle eines festen Schulkonzepts/Schulprogramms, die weiterentwickelt werden kann (vgl. Z. 491ff.)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-nicht bewusst (vgl. Z. 572ff.) -eher eigenes Menschenbild für die Schulleiterin maßgeblich (vgl. Z. 572ff.)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-man muss sich sehr gut in andere Menschen hineinversetzen können (vgl. Z. 656f.) -sehr viel Geduld (vgl. Z. 658) -man muss sich sprachlich gut verständlich machen können (vgl. Z. 659); Kommunikation (vgl. Z. 667)
• Sonstiges?	-Verkennen der Funktion Schule (Öffentlichkeit, z. T auch Ämter) als das Belastendste (vgl. Z. 759ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.24 Interview 24SLRSStr

Einführung und Hintergrundinformationen

Seit einigen Jahren leitet der Schulleiter eine große städtische Realschule und war seinen Angaben zufolge vor seiner Arbeit als Lehrer bzw. Schulleiter in einem anderen Beruf tätig (vgl. Z. 587ff.). Den Umgang der Wochenarbeitszeit gibt er in Schulwochen mit 45 bis 60 Stunden an, mitunter auch ein wenig mehr, etwa wenn Elternabende dazukommen (vgl. Z. 585ff.). Er deutet jedoch an, dass die Schulleitertätigkeit gegenüber seinem früheren Beruf weniger anstrengend, jedoch auch kein 37-Stunden-Job ist:

> „Ich hatte mal ein Job früher, bevor ich Schulleiter war, bevor ich Lehrer war, hatte ich mal ein Job, da hatte ich wirklich gemessene Arbeitszeiten zwischen sechzig und siebzig Stunden. Und das ist schon brutal. Und so brutal ist der Schulleiterjob nicht. […] Es geht noch heftiger. Es geht

> wirklich noch heftiger. Also, aber, es ist sicherlich kein Siebenunddreißigstundenjob. Ganz sicher nicht“ (SL_24SLRS, Z. 581-598).

Und zu den Ferienzeiten äußert er sich wie folgt: „Man ist zwar als Schulleiter in den Ferien schon mal/manchmal da, aber natürlich, hat man schon mehr als sechs Wochen Ferien, das ist schon klar.“ (Z. 581ff.). Die Unterrichtsverpflichtung beträgt das Minimum von vier Unterrichtsstunden in der Woche (vgl. Z. 604f.) und er gibt an, diese nicht mehr als Belastung zu empfinden als andere Tätigkeiten (vgl. Z. 614ff.). Zwar gibt er zu, dass der eigene Unterricht mitunter eher ungelegen kommt („Klar, wenn man in Phasen ist, wo es wirklich sehr eng getaktet ist, die Dinge, und dann muss man auch noch in den Unterricht. Aber das ist halt so.“, Z. 615ff.). Insgesamt befürwortet er jedoch eine eigene Unterrichtstätigkeit als Schulleiter, um den Bezug zur Basis nicht zu verlieren (vgl. 614ff.).

Tabelle 89: Merkmale von Schule und Schulleiter 24

Interviewbezeichnung: 24SLRSStr	
▪ Alter:	41 bis 50 Jahre
▪ Geschlecht:	männlich
▪ Dauer Schuldienst:	11-20 Jahre
▪ Dauer Schulleitertätigkeit:	bis 5 Jahre
▪ Schulart:	Realschule
▪ Größe des Kollegiums:	41-50
▪ Schülerschaft:	600-699

Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Spezifizierungen auf Basis der formulierenden Interpretation

- Veränderungen/Zunahme von Belastungen

Der Schulleiter berichtet von zahleichen verschiedenen Punkten, bei denen er eine Veränderung bzw. Zunahme von Belastungen ausmachen kann. Zunächst konstatiert er die Zunahme von Aufgaben, die er in Zusammenhang mit den zugestandenen zusätzlichen Möglichkeiten bzw. Freiräumen bringt (vgl. Z. 21ff.). Erhöhten Zeitbedarf sieht er beispielsweise für schulbezogene Stellenausschreibungen (vgl. Z. 24ff.). Im weiteren Verlauf des Interviews führt er diesen Punkt auf Nachfrage ausführlich aus:

> „Ja, die Auswahl, klar, man darf keinen Formfehler machen. Es gibt bestimmte Regularien, klar. Wir sind natürlich in einem Beamtengefüge. Da kann man nicht so agieren wie in der freien Wirtschaft. In der freien Wirtschaft kann ich einfach sagen, ich hab´ fünfzig Bewerbungen und ich schmeiß´ fünfundvierzig raus, und die fünf, die ich denke, die lade ich ein. Wir sind da nicht ganz

> so frei. Wobei man uns da schon unterstützt. Aber das sind einfach, das ist halt sehr aufwändig. Also wenn Sie da welche drin haben und wollen sich hinterher nicht Widersprüche an die Backe binden, weil man jemand nicht eingeladen hat, den man einladen hätte müssen. Das ist das eine. Und dann, Sie haben gesagt subjektive Wahrnehmung, bei mir subjektiv. Ich begrüße das, die schulscharfen Stellenausschreibungen. Ich hätte gerne noch mehr. Ich würd´ gern alle Kollegen so gewinnen. Da bräuchte allerdings ein bisschen mehr Zeit. Nur habe ich schon oft erlebt, dass die, die ich wollte, die ich dann nicht kriegt hab´. Aus Zeitverzögerung, andere Dinge, auch Verwaltungs/Parallelbewerbungen und so weiter. Und auch vom Regierungspräsidium aus das dann auf einmal nicht ging, aus irgendwelchen formalen Gründen. Das ist dann schon ein bisschen ärgerlich“ (SL_24SLRS, Z. 102-118).

Abgesehen vom erhöhten Zeitaufwand scheitert seiner Erfahrung nach die Personalgewinnung auch aufgrund von Absagen durch Parallelbewerbungen oder vonseiten der Behörde aus formalen Gründen. Grundsätzlich äußert er jedoch den Wunsch, neue Lehrkräfte ausschließlich durch schulbezogene Stellenausschreibungen gewinnen zu können.

Im Bereich der Verwaltung bzw. des Schulrechts sieht er die Herausforderung, rechtssicher zu handeln (vgl. Z. 26ff.), und Eltern „[seien] heute auch schneller dabei, Widerspruch einzureichen, auch in Fällen, wo es nicht unbedingt so erfolgversprechend [sei]“ (Z. 30ff.). Hier sieht er einen sehr hohen Aufwand (vgl. Z. 32f.). Vonseiten der Schulverwaltung bzw. Administration gebe es Aufgaben, bei denen man „absolut Zeit verheiz[e]“ (vgl. Z. 35). Er macht dies an den Beispielen von doppelter Arbeit im Bereich der Statistik – auch hervorgerufen durch unzureichende Abstimmungen – oder erhöhtem Zeitaufwand durch unzureichende Rechnerkapazitäten fest (vgl. Z. 35ff.). Und er fügt hinzu:

> „Also, da sitzt man halt an einem Prozess dran, der normalerweise vielleicht in einer Stunde oder in eineinhalb erledigt ist, da braucht man vielleicht vier Stunden oder so. Das sind zwar nur einzelne Punkte, aber da gibt´s ´ne ganze Reihe, die da […] dazukommt“ (SL_24SLRS, Z. 42-46).

Des Weiteren stellt er den zentraleren Stellenwert von Schulentwicklung im Vergleich zu früher heraus (vgl. Z. 48ff.) und macht dies am Beispiel der regionalen Schulentwicklung fest (vgl. Z. 51ff.). In diesem Zusammenhang sieht der Schulleiter auch erhöhten Zeitbedarf und Aufwand, was die Außenwahrnehmung und damit die Außendarstellung der Schule anbelangt (vgl. Z. 52ff.). Eltern würden dies erwarten (vgl. Z. 53) und sich nicht damit zufriedengeben, wenn sie lediglich eine Realschule begutachten (vgl. Z. 54f.). Die Marktsituation würde von ihnen sehr differenziert wahrgenommen (vgl. Z. 55f.). Eine weitere Belastung sei der aktuelle Bildungsplan („Nach meiner Wahrnehmung wird der jetzt gerade so an den Schulen umgesetzt, und jetzt wäre es schön gewesen, man

könnte da noch ein bissel dran arbeiten“, Z. 58ff.), der nun wieder durch einen neuen mit völlig neuen Maßgaben ersetzt werde (vgl. Z. 57ff.). Zusätzliche Belastung und Aufwand brachte seiner Meinung nach auch der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung bei der Umsetzung des letzten Bildungsplans mit sich (vgl. 61ff.). Hinsichtlich des neuen Bildungsplans mit den Kompetenzrastern und dem Großthema Differenzierung bzw. Heterogenität sieht er „eine Umwälzung, die […] die Realschule so in den letzten 30 Jahren noch nicht gehabt [habe]“ (Z. 86f.). Der Schulleiter bringt zum Ausdruck, dass er die meisten Neuerungen mit Ausnahme des doppelten Aufwands bei der Statistik begrüße, diese jedoch keinen Niederschlag im Ausgleich – weder in finanzieller noch in zeitlicher Hinsicht – finden würde (vgl. Z. 67ff.). Er schließt mit der Feststellung: „Man packt eigentlich immer mehr drauf und hat das Gefühl, man bekommt keine Gegenleistung dafür“ (Z. 69ff.). Auch der Wegfall der Grundschulempfehlung (vgl. Z. 199ff.) brachte laut Aussagen des Schulleiters zahlreiche, auch persönliche Belastungen mit sich, was nachfolgend deutlich wird.

- *Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen*

Der Schulleiter umschreibt die generellen Herausforderungen des Schulleiterberufs („Also, natürlich ist es ein anstrengender Beruf, ´ne anstrengende Tätigkeit, die sehr, sehr vielschichtig ist, die unglaublich komplex ist, die auch viele, viele Bereiche im Blick haben muss.“, Z. 133ff.) und vergleicht die Tätigkeit mit der Führung in einem Unternehmen, wo man es mit seinen Mitbewerbern, dem Markt, den Kunden und den eigenen Mitarbeitern zu tun hat (vgl. Z. 136ff.). Im Schulbereich sei dies viel komplexer (vgl. Z. 138f.). So zählten zu den Kunden nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Eltern, der Staat, das duale System als Abnehmer und auch noch der Schulträger (vgl. Z. 139ff.), was allein in diesem Bereich zu einem wesentlich komplexeren Verhältnis und nicht selten zu divergierenden Interessen führen würde, was problematisch sei (vgl. Z. 142ff.). Dann könne ein weiterer Bereich, die Personalführung, sehr belastend sein (vgl. Z. 144ff.). Hier sieht der Schulleiter, zwar nicht innerhalb seines Kollegiums, jedoch in anderen Fällen, notwendige Entwicklungsprozesse durch den Missbrauch des Beamtenstatus be- bzw. verhindert (vgl. Z. 148ff.). Eine Schulleitung könne hier nicht adäquat reagieren, denn man könne die Personen nicht einfach versetzen (vgl. Z. 148ff.).

Die Personalvertretung erachtet er zwar als notwendig bzw. gerechtfertigt und legitim, jedoch „völlig überzeichnet“ (Z. 155). Er stellt die Frage, ob hier noch Schülerinteressen oder der Fortschritt des gesamten Systems im Mittelpunkt stehen, oder ob es darum gehe, „welche zu schützen, die eigentlich gar nicht mehr an diesen Zielen interessiert sind, […].“ (Z. 159f.). Und er führt weiter aus, auch wenn er dies nicht auf sich bzw. sein Kollegium bezieht:

> „Also, […] das ist schon problematisch. Also ein Kollegium, das nicht mitzieht, oder das konträr geht zur Schulleitung, das kann extrem belasten. Und, das kann auch wirklich dazu führen, dass Schulleiter aufgeben, dass sie krank werden, dass sie wirklich das hinschmeißen. Kann natürlich auch sein, dass die Brände, die da entstehen, selber gelegt sind von den Schulleitungen, will ich gar nicht, ausschließen. […] Aber da ist ein hoher Belastungsfaktor zu suchen und auch manchmal im Umgang mit der Öffentlichkeit, weil man darauf eigentlich nicht richtig vorbereitet ist. Also so ein professionelles Kommunikationsmanagement. Entweder man hat für sich ein, zwei, drei passende, praktikable Kommunikationsmodelle, wo man das abstrahiert, abbilden kann, und dann kann´s ganz gut funktionieren. Aber die widerstrebenden Interessen, diese Kommunikationen zu handeln und […] auf einer abstrakten, professionellen Ebene zu reflektieren, das ist schon schwierig. Und wenn man da nicht ganz fit ist oder wenn sich da die Schwierigkeiten häufen, dann kann das sehr, sehr belastend sein“ (SL_24SLRS, Z. 169-186).

Auch durch den Wegfall der Grundschulempfehlung sieht der Schulleiter große Folgebelastungen, die er im Zusammenhang mit der Frage nach seinen größten Belastungen vertiefend aufgreift („Man reagiert drauf, auch ein Aufwand, den man früher nicht hatte“, Z. 242f.).

- *die größten Belastungen*

Zunächst stellt der Schulleiter fest, dass er eher ein Typ sei, der zunächst einmal die Herausforderung sieht (vgl. Z. 199ff.). In der Arbeit mit Schülern sieht er keine Quelle großer Belastungen, diese müsse man so akzeptieren, wie sie sind.

> „[…] Schüler nicht. Schüler sind so, wie sie sind, das gehört zum Job, das darf man nicht als Belastung empfinden, find´ ich. Ein Arzt kann ich auch nicht drüber beschweren, dass er viele Kranke hat (lacht etwas), die schwierig sind oder unheilbar, das ist dann halt so“ (SL_24SLRS, Z. 201-204).

Die Erwartungshaltung der Eltern, ihre Partikularinteressen oder persönlichen Befindlichkeiten (vgl. Z. 201ff.) sieht er jedoch mitunter als problembehaftet an. Am Beispiel der Abschaffung der Grundschulempfehlung macht er dies – als „Paradebeispiel“ (Z. 210) – ausführlich fest.

> „Eltern hingegen sind manchmal schon problematisch. In vielerlei Hinsicht auch begünstigt durch den aktuellen gesellschaftlichen Trend, in dem das eigene, das Partikularinteresse, die persönliche Befindlichkeit, die Eitelkeit, die egoistischen Belange über ein Allgemeininteresse gestellt werden. Ich nehm´ ein Beispiel, die Abschaffung der Grundschulempfehlung ist für mich ein Paradebeispiel dafür. […] [D]as sind egoistische Entscheidungen der Eltern, vielfach, die wider besseres Wissen und wider bessere Beratung andere Entscheidungen treffen. Und da könnt´ ich Ihnen viele Beispiele nennen in anderen Bereichen. Und da kommen Sie immer wieder zu dem Schluss, dass Sie sagen, Kinder haften für ihre Eltern. Und wenn man das mit ansehen muss, dass aus diesen Gründen, die ich genannt habe, Egoismus und so weiter, Entscheidungen gegen Kinder getroffen werden, die dann Probleme verursachen, die dann Aufwand verursachen und Sie da es (,) bei den (,) Bildungspartnern, kraft Gesetzes haben wir ja eine Bildungspartnerschaft mit den Eltern, da auf ´ne gewisse Beratungsresistenz stoßen, das ist dann schon, das ist schon auch belastend. Und auch frustrierend, weil´s geht einem ja um die Kinder. Wenn Sie da sehenden Auges zukucken müssen, wie da was in Schieflagen gerät, wo man vorher schon sagen kann, das (,) (macht Geräusch), was eigentlich dabei rauskommt, das ist schon ärgerlich und belastend“ (SL_24SLRS, Z. 202-227).

Wenn auch vom Schulleiter nicht offen ausgesprochen, sind dies also Fälle, in denen er an die Grenzen seiner Handlungsmöglichkeiten gelangt und – wie in weiteren Interviews beschrieben (vgl. Interview_02SLGymStr und Interview_14SLGWRSStr) – eine Form von Machtlosigkeit erfährt. Nach Aussage des Schulleiters haben die Fälle massiv zugenommen, was er konkret an der Zahl Wiederholer festmacht (vgl. Z. 238ff.). Seine Schule habe darauf zwar reagiert, z. B. durch die Einführung von Beratungsgesprächen. Jedoch seien die Rahmenbedingungen hierfür, etwa im Ausland, völlig andere, indem hierfür einerseits für die Schulen entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt, andererseits Eltern jedoch auch verstärkt in die Pflicht genommen würden (vgl. Z. 243ff.). An dieser Stelle wird seine Meinung hinsichtlich der neuen Steuerung, die er zwar begrüßt, unter den gegebenen Umständen gleichzeitig jedoch scharf kritisiert, nochmals besonders deutlich.

> „Also einerseits, dass wir, (,) ich halte das für absolut sinnvoll. Ich hätte da nichts dagegen, wenn man uns verpflichten würde. Aber wenn man uns verpflichtet, dann muss man uns eben auch die Zeitressourcen geben. Und […] nicht sagen: ‚Ok, ihr habt die Freiheit vor Ort zu machen, was ihr wollt.‘ Dies ist ja schön. Aber wenn man dann Dinge unternimmt, die man für sinnvoll hält, aber keinen Ausgleich dafür bekommt, von Anerkennung will ich gar nicht reden. Wir werden ja bezahlt, aber irgendeinen, einen Ausgleich, wo man das dann machen kann (...). Das ist schon ärgerlich“ (SL_24SLRS, Z. 251-259).

Er ergänzt, für ihn seien dies letztlich alles politische Entscheidungen, „weil Eltern […] Wähler [sind], und kein Politiker tritt gern seinen Wählern auf die Füße“ (Z. 269f.). Schließlich bringt er dies mit einem insgesamt veränderten Zeitgeist in Zusammenhang

(„[…] Sie können eben nicht mehr/(,)/hm/die Schule, die wir von früher kennen, die hat schon obrigkeitsstaatliche Strukturen, und das passt nimmer in die Zeit, das ist völlig klar.“, Z. 274ff.). Wenn man kundenorientiert arbeiten wolle, dann müsse man sich seiner Meinung nach anders aufstellen, „und dann [müsse] man vielleicht auch mit den Ressourcen ein bissel anders umgehen“ (Z. 278f.).

- *Strategien im Umgang mit Belastungen*

Im privaten Bereich, so der Schulleiter, könnten Hobbies und Familie helfen, ein Patentrezept sei dies jedoch nicht (vgl. Z. 336f.). Ein „Nicht abschalten können“ wertet er als potenzielles Alarmsignal (vgl. Z. 338ff.). Ihm selbst helfe es, zu Hause nicht zu arbeiten („Ich arbeite meine Sachen hier, und wenn ich rausgehe, ist Feierabend, mach´ ich einfach nichts.“, Z. 342f.), und Arbeit und Privates bzw. Freizeit zu trennen (vgl. Z. 345ff.). Für ihn sei wichtig – und das habe auch mit Priorisierung zu tun – für sich selbst zu erkennen, wann die wichtigen Dinge erledigt sind („Also, wenn ich will, kann ich das Wochenende durcharbeiten von Freitagmittag bis Montagfrüh, da fällt mir schon was ein hier.“, Z. 349ff.). Für ihn sei es letztlich eine Kopfsache („Wenn man im Kopf nicht abschalten kann, wenn man das nicht schafft, dann wird´s schwierig. Dann wird´s zur Belastung.“, Z. 358f.).

Der Schulleiter praktiziert nach seiner Meinung einen kooperativen Führungsstil (vgl. Z. 297ff.). Er gibt an, von diesem Führungsstil viel zu halten, will diesen jedoch von einem kollegialen Führungsstil abgegrenzt wissen (vgl. Z. 298ff.). Er sieht sich als Schulleiter mit Führungsaufgaben betraut, weswegen das Konzept ‚Primus inter Pares‘ in der Schulleitung nicht funktionieren könne (vgl. Z. 299f.). Er fährt in seiner Beschreibung damit im Vergleich zum Schulleiter aus Interview 22, der sich als ‚Primus inter Pares‘ begreift, das gegenteilige Führungsverständnis. Die schulgesetzliche Verankerung unterstützt er („Heute ist er eine Führungskraft mit Unterrichtsverpflichtung. Und so ist es auch/und so gehört´s auch rein.“, Z. 304f.), wobei seiner Meinung nach hätten jedoch noch nicht alle dies Schulleiter verinnerlicht haben (vgl. Z. 303ff.). Diesen Führungsstil hält er für zeitgemäß („[…] nicht diese obrigkeitsstaatliche Haltung ‚Ich bestimme – ihr macht!‘, sondern schon, grad wenn´s um Entwicklungsprozesse geht, […], alle Beteiligten mitnehmen.“, Z. 312ff.). Allerdings geht diese Art von Führungsstil mit einem hohen

Kommunikationsaufwand und in der Folge mit einem hohen Zeitaufwand einher (vgl. Z. 315f.) – mit Folgen für die Arbeitszeit.

> „So sind wir wieder bei den Belastungen. Also, wer eine Änderung, und ich hab´ jetzt mal hier wieder die Personalräte im Blick, wer ´ne Veränderung des Führungsstils fordert, der […] sollte sich auch fairerweise drüber Gedanken machen, welche Konsequenzen das auf Arbeitszeit und Arbeitsbelastung hat. Da bleibt man gerne mal auf der halben Strecke stehen beim Nachdenken" (SL_24SLRS, Z. 316-321).

Der Schulleiter gibt an, im Grunde klassische Managementstrategien anzuwenden. Sehr wichtig sei Priorisierung, etwa nach dem Eisenhower-Prinzip (vgl. Z. 323), und Strukturierung, etwa mittels Prozessbeschreibungen (vgl. Z. 325ff.). Dazu gehöre auch, klare Regeln zu schaffen, die dennoch einen Freiraum erlauben würden (vgl. Z. 329). Ritualisierung und Strukturierung entlaste, und das würde seiner Meinung nach trotz des Aufwandes, etwa bei der Erstellung der Prozessbeschreibungen, auch von seinem Kollegium so gesehen (vgl. 329ff.). Er verdeutlicht nachdrücklich, dass er von Strukturen sehr viel halte (vgl. Z. 334f.), „weil dort, wo keine Strukturen da sind, da steigt der Aufwand enorm", Z. 335f.).

- Grenzen der Strategien

Grenzen bei der Umsetzung von Strategien gibt es nach Auffassung des Schulleiters immer (vgl. Z. 367). Diese müsse man analysieren, um herauszufinden, wo Grenzen verschiebbar seien, wie hoch sich der Aufwand darstelle und wen man ggf. als Verbündete noch ins Boot holen müsse (vgl. Z. 367ff.). Auch gehöre die Fähigkeit dazu, Spannungen auszuhalten („Ambiguitätstoleranz nennt man das glaub´ ich.", Z. 372f.), und sich mit den Gegebenheiten bzw. dem Status quo zu arrangieren und zu warten, „bis die Zeiten besser werden, bis sich der Wind dreht, und dann kann man das vielleicht in Angriff nehmen." (Z. 376f.).

- Philosophie bzw. Grundeinstellung im Umgang mit Belastungen

Der Schulleiter gibt an, dem Umgang mit Belastungen eine bestimmte Grundeinstellung, jedoch kein Motto zugrunde zu legen (vgl. Z. 559). Er sieht sich als teamorientierten Menschen, der „die richtigen Partner drumrum, in der Schulleitung, Sekretariat, Kollegium, [brauche]" (Z. 561f.) und gibt an, sich selbst nicht so wichtig zu nehmen (vgl.

Z. 563ff.), das „[sei] nicht gut“ (Z. 567). Schließlich gibt er an, zu versuchen, „Spaß zu haben bei der Arbeit“ (Z. 568).

- *weitere Bemerkungen*

Befragt nach der These der Person-Funktion-Kontext-Passung, gibt der Schulleiter an, diese „auf jeden Fall [zu] unterstützen“ (Z. 401). Für das Zustandekommen von Veränderungen sieht er mehrere Dinge zusammenwirken (vgl. Z. 402ff.), unter anderem einen gewissen Leidensdruck bei der Mehrheit der Beteiligten (vgl. Z. 405ff.). Angesichts der Zusammensetzung seines Kollegiums (junges Kollegium, viele Teilzeitkräfte, hohe Fluktuation) sieht er die Schwierigkeit, Kontinuität in die Schulentwicklung zu bringen und hierfür geeignete Strukturen bzw. Mittel und Wege zu finden (vgl. Z. 413ff.). Das bremse das Tempo, „und das [müsse] man erkennen und versuchen, eine Balance zu finden zwischen dem, was, möglich [sei], [und dem], was dem Kollegium zumutbar [sei]“ (Z. 429ff.). Rahmenbedingungen könne man nicht immer verändern (vgl. Z. 436f.). So seien die Arbeitsbedingungen für das Kollegium an der Ganztagsschule „eine Katastrophe“ (Z. 448). Dies belaste das Kollegium, und das wiederum belaste dann auch die Schulleitung, „weil man ja sieht, wo´s klemmt“ (Z. 449). Dies sei eine Situation, wo man sich darüber Gedanken mache, was man als Schulleiter zumuten könne und wo Belastungsgrenzen für das Kollegium seien (vgl. Z. 450f.). Hier sieht er wiederum die Widersprüche („ein Spannungsverhältnis zwischen Anspruch, pädagogischem Anspruch, Schulentwicklungs-, Managementanspruch auf der anderen Seite das, was die Realität eben zulässt“, Z. 452ff.), und das müsse man aushalten (vgl. Z. 454f.). Nochmals auf die Ambiguitätstoleranz angesprochen, gibt der Schulleiter seiner Überzeugung Ausdruck, dass man für das Amt des Schulleiters ein bestimmtes Persönlichkeitsprofil mitbringen müsse (vgl. Z. 476ff.). Dies begründet er in den Aufgaben, Verantwortung auszuhalten und auch tragen zu wollen, Widersprüche auszuhalten und „kühl analysierend“ (Z. 481) ggf. auch entsprechende Konsequenzen zu ziehen (vgl. Z. 478ff.). Als Kennzeichen bzw. Kernfähigkeiten einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters benennt er Prinzipientreue oder konsequente Umsetzung von Prinzipien bzw. Grundsätze (vgl. Z. 625ff.), denn „wenn Sie eine Entscheidung treffen, [müssen Sie] immer daran denken, dass diese Entscheidung von den Grundsätzen her übertragbar auch für andere gelten muss“ (Z. 627ff.).

Kommunikationsfähigkeit (vgl. Z. 629f.) zählt er genauso dazu wie eine überdurchschnittliche Belastbarkeit (vgl. Z. 630f.). Schließlich benötige man eine Art inneren Kompass bzw. inneres Koordinatensystem (vgl. Z. 633ff.), worüber er sich auch erst kürzlich mit einem anderen Schulleiter ausgetauscht habe (vgl. Z. 631f.). Die Notwendigkeit dieses Kennzeichens begründet er mit den vielfältigen Entscheidungen, die man als Schulleiter zu treffen habe, die wiederum auf den eigenen Grundsätzen basieren.

> „Man braucht so was wie einen inneren Kompass. Weil Sie müssen sehr viel entscheiden, auch entscheiden Richtung Schüler, Richtung Eltern. Und das ist so ähnlich, wie wenn Sie auf einem Schiff auf hoher See sind. Sie können nicht ständig jemand um Rat fragen, Sie müssen/sind auf sich allein gestellt. Das muss man wollen. Und da müssen Sie Entscheidungen treffen und sich auf so ein inneres Koordinatensystem verlassen können. Das heißt noch lange nicht, dass man alles richtig macht. Aber wenn´s dann hinterher nicht richtig war, dann kann man sich wenigstens […] nochmal ins Gedächtnis rufen, warum habe ich das so entschieden. Entlang von manchen Grundsätzen“ (SL_24SLRS, Z. 633-642).

Seiner Meinung nach könne da mitunter manches auch einmal nicht so funktionieren wie gedacht, und das müsse man dann „natürlich auch aushalten“ (Z. 643), was in dem Sinne auch sein Nachsatz ergänzt, „keinen übermäßig perfektionistischen Anspruch“ (Z. 644) haben zu dürfen.

Resümee

Der Schulleiter sieht die Aufgaben im Rahmen seiner Schulleitertätigkeit als Herausforderungen. Seine Ausführungen sind auch unter dem Hintergrund seiner vorherigen beruflichen Erfahrungen zu verstehen. So hat er zuvor einen zumindest mit Blick auf die Arbeitszeiten einen noch anstrengenderen Beruf ausgeübt. Dennoch sieht er auch den Schulleitungsberuf mit hohen Belastungen verbunden. Der Schulleiter ist aktiv in der Schulentwicklung. Grenzen sieht er jedoch beispielsweise in Strukturen der Personalvertretung, die zwar notwendig sei, notwendige Entwicklungen im Schulsystem jedoch auch eher verhindert. Wichtige Punkte, beispielsweise den geforderten Führungsstil von Schulleitungen betreffend, sind seiner Auffassung nach nicht zu Ende gedacht. So sieht er diesen mit deutlich höherem Kommunikationsaufwand und damit zusammenhängend höherem Zeitbedarf verbunden. Die Ressourcen reichen seiner Auffassung nach nicht aus. Auch die schlechte Arbeitssituation für die Lehrkräfte moniert er, etwa im Ganztagsbetrieb einer Schule.

Zusammenfassendes Datenblatt

Tabelle 90: Fundstellen (fact sheet) Interview_24SLRSStr

Interview_24SLRSStr	
Frage/Thema	*Funde*
• Grundeinstellung gegenüber „Neuer Steuerung“	-insgesamt deutlich positiv (vgl. Z. 65ff.; Z. 111ff.), hinsichtlich der Ressourcenfrage deutlich kritisch (vgl. z. B. 253ff.)
• Wochenarbeitszeit?	-zwischen 45 und 60 Stunden (vgl. Z. 585) ggf. auch ein wenig mehr (vgl. Z. 585ff.)
• Unterrichtsverpflichtung?	-Minimum von vier Unterrichtsstunden wöchentlich (vgl. Z. 604f.)
• Veränderungen bzw. spürbare Zunahme von Belastungen?	-Zunahme von Belastungen im Sinne von Zunahme an Aufgaben (vgl. Z. 21f.) -erhöhter Zeitaufwand durch mehr Möglichkeiten, Beispiel schulbezogene Stellenausschreibungen (vgl. Z. 22ff.) -Herausforderungen und hoher Aufwand im Bereich Recht/ rechtssicheren Handelns (vgl. Z. 26ff.) -Ressourcen- und Zeitaufwand bzw. doppelte Arbeit im Bereich Administration bzw. Statistik (vgl. Z. 34ff.) -Bedeutungszunahme von Schulentwicklung (vgl. Z. 46ff.) -Arbeits- und Zeitaufwand für die Außendarstellung (vgl. Z. 52ff.) -Umsetzung des (neuen) Bildungsplans (vgl. Z. 57ff.)
• die persönlich größten/ höchsten Belastungen?	-Schulleiter (als Typ) sieht zunächst die Herausforderung (vgl. Z. 199ff.) -Eltern bzw. deren Erwartungshaltung (u. a. Partikularinteressen, Beratungsresistenz) manchmal problematisch (vgl. Z. 201ff.)
• Zusammenhänge zwischen Belastungen/Belastungssituationen	-vielschichtige, komplexe Tätigkeit, bei der man viele Bereiche im Blick haben muss (vgl. Z. 134ff.) -viele Kunden, komplexeres Verhältnis als in einem Unternehmen, divergierende Interessen (vgl. Z. 136ff.) -Personalführung potenziell belastend, mitunter Behinderung bzw. Vermeidung notwendiger Entwicklungsprozesse durch Missbrauch des Beamtenstatus‘, überzeichnete Strukturen der Personalvertretung (vgl. Z. 144ff.)
• „klassische“ Strategien der Stressverarbeitung?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Klare Trennung von Arbeit und Freizeit (vgl. Z. 341ff.) *9 Punkte*: -Verhältnis von Arbeit und Freizeit muss „gesund“ sein *Des Weiteren Interview:* -Hobbys, Familie (vgl. Z. 336f.) -keine Arbeit zu Hause (vgl. Z. 341ff.) -erkennen können, dass die wichtigen Dinge erledigt sind; Priorisierung (vgl. Z. 351ff.)

• Grenzen dieser Strategien?	-Hobbys, Familie: kann helfen, aber kein Patentrezept (vgl. Z. 336f.)
• Managementstrategien?	
• die (wichtigsten) Strategien?	*Fragebogen:* *10 Punkte:* -Eisenhower-Prinzip (vgl. Z. 323f.) *9 Punkte:* -Delegieren von Aufgaben *8 Punkte:* -Rückgriff auf bestimmte Kommunikationsmodelle (situationsabhängig) *Des Weiteren Interview:* -Strukturierung, z. B. durch Prozessbeschreibungen (vgl. Z. 325ff.) -Regeln schaffen, die dennoch Freiraum erlauben (vgl. Z. 329) -Strukturierung im Sinne von Ritualisierung entlastet (vgl. Z. 329ff.)
• Grenzen dieser Strategien?	-Grenzen gibt es immer; Analyse, um Grenzen zu verschieben (vgl. Z. 367ff.) -ansonsten: Ambiguitätstoleranz (vgl. Z. 371ff.)
• These „Person-Funktion-Kontext-Passung“?	-Schulleiter unterstützt die These (vgl. Z. 401) -Balance finden, ohne Stillstand zuzulassen (vgl. Z. 433ff.) -Spannungsverhältnis zwischen pädagogischen Anspruch, Schulentwicklungs- und Managementanspruch und dem, was Realität zulässt (vgl. Z. 451ff.)
• Führungsverständnis?	-kooperativer Führungsstil (vgl. Z. 297ff.); ist zeitgemäß (vgl. Z. 312)
• „Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen?	-Grundeinstellung, aber kein Motto (vgl. Z. 559) -Schulleiter sieht sich als teamorientierter Mensch (vgl. Z. 561ff.) -sich selbst nicht so wichtig nehmen (vgl. Z. 563ff.) -Schulleiter versucht, Spaß bei der Arbeit zu haben (vgl. Z. 568)
• Kennzeichen einer guten Schulleiterin bzw. eines guten Schulleiters?	-Prinzipien bzw. Grundsätze, konsequent in der Umsetzung (vgl. Z. 625ff.) -Kommunikationsfähigkeit (vgl. Z. 629f.) -überdurchschnittliche Belastbarkeit (vgl. Z. 630f.) -innerer Kompass (vgl. Z. 631ff.) -man darf keine perfektionistischen Ansprüche haben (vgl. Z. 642ff.)
• Wünsche im Zusammenhang mit Arbeitssituation?	-mehr profitieren vom Schullastenausgleich, wird in der Kommune missbraucht (vgl. Z. 652ff.) -als Schulleiter unterbezahlt (vgl. Z. 656) -Bezahlung im Widerspruch zur Verantwortung (vgl. Z. 657ff.)

Quelle: Eigene Darstellung

9.4 Ergebnisse IV: Sinngenetische Typenbildung

Im Anschluss an die Darstellung der Fallportraits wird eine sinngenetische Typenbildung unternommen, die darauf abzielt, fallübergreifende Orientierungen zu identifizieren (vgl. Kapitel 8.5.2). Anhand der Fallportraits lassen sich Strategien beschreiben, mit denen die Schulleiterinnen und Schulleiter versuchen, ihren Anforderungen im Beruf gerecht zu werden und die Belastungen zu bewältigen. Obwohl die subjektiven Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter einen Schwerpunkt dieser Untersuchung darstellen, die insbesondere im Rahmen der Fallportraits ausführlich gewürdigt werden, können die subjektiven Deutungsprozesse in dieser Untersuchung nicht vollständig erhellt werden (vgl. Kapitel 6.3.2; vgl. Abbildung 11). Die vielfältigen Aussagen zum Umgang mit Belastungen im Rahmen Neuer Steuerung erlauben es allerdings, grundsätzliche Unterschiede im Umgang mit Belastungen auszumachen. Hierfür dienen in der dokumentarischen Methode insbesondere die Orientierungsrahmen der ausgewählten Interviews (vgl. Kapitel 8.5.2; Kapitel 9.3), welche insbesondere mithilfe der zuvor erfolgten reflektierenden Interpretation herausgearbeitet wurden. Es handelt sich insgesamt um einen Gesamtkomplex, der als solcher nur mehr oder weniger gut, jedoch nie vollständig und allumfassend erklärt werden kann (vgl. auch Kapitel 6 zur Modellierung). In forschungsmethodologischer Konsequenz der dokumentarischen Methode wird abschließend die sinngenetische Typenbildung mit Basistypiken unternommen.

Welche unterschiedlichen „Typen“ beim Umgang mit Belastungen lassen sich nun offenlegen? Welche Typen lassen sich anhand der dokumentarischen Methode insbesondere mithilfe des konjunktiven, metaphorischen bzw. ‚dokumentarischen‘ Sinngehalts und den handlungsleitenden Orientierungen (vgl. Kapitel 8.5.2) identifizieren?

Anhand der acht ausführlichen Fallportraits werden insgesamt vier Typen unterschieden:

Typ I: „Schonung“

Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Typs haben an ihren Schulen eher gute bis sehr gute Voraussetzungen und verhältnismäßig wenig Belastungen. In Ergänzung dazu spielen die Strategien im Umgang mit Belastungen und die ausgesprochene Notwendigkeit,

sich intensiv mit diesen auseinanderzusetzen und einen geeigneten Mix zu finden (im Vergleich mit den anderen Typen), eine geringere Rolle. Im Verhältnis zu diesen Voraussetzungen bzw. Bedingungen entsteht im Bereich des Schulmanagements jedoch auch verhältnismäßig wenig eigeninitiierte Entwicklungsdynamik. Diese Dynamik wird auch gar nicht angestrebt, nicht zuletzt deshalb, um Belastungen zu vermeiden. Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Typs zeigen in der Gesamtsicht, gemessen an den relevanten Bereichen der Trias (Führung, Management und Steuerung, vgl. Kapitel 2.2.3) der Schulleitung bzw. des Schulmanagements, zwar Engagement, bleiben hier jedoch – bewusst – unter ihren schulentwicklungstechnischen Möglichkeiten. Im Prinzip sind sie damit zufrieden, den Alltag zu organisieren.

Von den ausführlichen Fallportraits kann diesem Typ Fall 9 zugeordnet werden (vgl. Kapitel 9.3.9).

Typ II: „Gleichgewicht“

Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Typs haben zahlreiche Herausforderungen und Belastungen zu bewältigen. Sie sehen diese jedoch eher als Herausforderung an und zeigen großes Engagement. Einer möglichen Gefahr, sich dabei selbst zu überfordern, wirken sie bewusst entgegen. Hierzu trägt ein höchst individueller Strategien-Mix in geeigneter Weise bei, so dass die Bewältigung der Belastungen gelingt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie – zumindest vorübergehend – keinem erhöhten Maß an Belastung oder sogar Überlastung ausgesetzt sein können. Die Gewissheit, selbst Herr der Lage zu sein und die Dinge gegebenenfalls wieder ins Lot rücken zu können, ist jedoch vorhanden. Mit Gleichgewicht ist trotz der großen Herausforderungen auch eine Art „inneres Gleichgewicht“ gemeint. Dieses innere Gleichgewicht, zu dem auch das in einem Interview als „Standing“ (Interview Interview_20SLGWRSStr) bezeichnete Selbstbewusstsein bzw. die eigene Haltung gezählt werden könnte, trägt sie. Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Typs zeigen in der Gesamtsicht, gemessen an den relevanten Bereichen der Trias der Schulleitung bzw. des Schulmanagements, verhältnismäßig hohes Engagement, indem sie bewusst versuchen, ihre schulentwicklungstechnischen Möglichkeiten auszuschöpfen, ohne sich jedoch selbst zu überfordern. Sie zeigen somit eher eine Balance an Engagement in der Schulentwicklung und Selbstführung bzw. -fürsorge.

Von den ausführlichen Fallportraits kann diesem Typ Fall 1 und Fall 20 zugeordnet werden (vgl. Kapitel 9.3.1 und Kapitel 9.3.20) und mit Abstrichen bzw. Einschränkungen die Fälle 6 und 19 (vgl. Kapitel 9.3.6 und Kapitel 9.3.19).

Typ III: „Selbstüberforderung“

Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Typs sind gekennzeichnet durch hohes Engagement im Sinne eines Überengagements, welches in der Folge zu einem deutlichen Ungleichgewicht zwischen beruflichen Anforderungen und ausgleichenden Maßnahmen und/oder deutlichen Belastungserleben und Einschränkungen führt. Eine Work-Life-Balance scheint daher nicht gegeben. Der aktuelle Strategien-Mix reicht noch nicht aus, um die Belastungen zu bewältigen. Die Problemlage den Schulleiterinnen und Schulleitern jedoch grundsätzlich bewusst. Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Typs können durch einen gezielteren Einsatz von Strategien oder mithilfe geeigneter Formen der Unterstützung in den Typ „Gleichgewicht“ überführt werden.

Von den ausführlichen Fallportraits kann diesem Typ Fall 16 und Fall 18 zugeordnet werden (vgl. Kapitel 9.3.16 und Kapitel 9.3.18).

Typ IV: „Überforderung“

Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Typs sind dadurch gekennzeichnet, dass ihnen Strategien im Umgang mit wesentlichen Belastungen fehlen, auch und gerade mit den Herausforderungen des Schulmanagements im Rahmen Neuer Steuerung und bei Fragen der Führung. Sie sehen die Überforderung hauptsächlich jedoch nicht bei sich selbst bzw. haben hier „blinde Flecken“. Ihnen fehlt auf das der anderen Seite auch ein wirkungsvolles Unterstützungssystem bzw. dessen Inanspruchnahme. Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Typs können durch einen gezielteren Einsatz von Strategien nicht einfach in den Typ „Gleichgewicht“ überführt werden. Sie benötigen vielmehr professionelle Hilfe, Unterstützung und Begleitung, um ihren Aufgaben besser gerecht werden zu können.

Von den ausführlichen Fallportraits kann diesem Typ Fall 7 zugeordnet werden (vgl. Kapitel 9.3.7).

Abschließende Bemerkungen zur Typenbildung

Die Grenzen zwischen den Typen sind nicht starr, sondern mitunter ausgesprochen „flexibel“, und zwar sowohl in kurz- als auch in langfristiger Perspektive. Ein Schulleiter („Belastungen als Herausforderungen“) kann sich in der Gesamtsicht im gerade noch „Gleichgewicht“ halten, befindet sich jedoch am Rande der Selbstüberforderung. Was wäre, wenn eine bestimmte zusätzliche Belastung auftritt und diese nicht bewältigt werden könnte? Der Schritt über die Grenze hin zur anderen Typik ist mitunter klein. Das Thema verhält sich dynamisch! Es ist durchaus möglich, dass die interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter sich derzeit in einer anderen „Typik“ bewegen wie zum Zeitpunkt der Untersuchung. Eine Schulleiterin überfordert sich durch Überengagement selbst, hat jedoch in den Jahren gelernt, besser auf sich zu achten. Nun hat sie ihr „Gleichgewicht“ gefunden und es gelingt ihr, dieses zu behaupten.

Diese kurze (fiktive) Auseinandersetzung deutet Entwicklungsdynamik an – und gleichzeitig die Chance, auf eine Verbesserung der Belastungstypiken hinzuarbeiten, die sowohl bei den Schulleiterinnen und Schuleitern selbst, aber auch insbesondere in den Rahmenbedingungen für ihre Arbeit gesucht und gefunden werden muss (vgl. Kapitel 10.3).

10 Gesamtzusammenfassung: Untersuchungsgegenstand, zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

Nachfolgend wird der Untersuchungsgegenstand nochmals abschließend in den Blick genommen, indem die Intention und der methodische Zugang der Untersuchung resümiert sowie die Limitationen der vorliegenden Arbeit diskutiert werden (vgl. Kapitel 10.1). Kapitel 10.2 stellt zentrale Ergebnisse der Untersuchung heraus. Abschließend werden aus Untersuchungsergebnissen Handlungsempfehlungen abgeleitet (vgl. Kapitel 10.3). Zudem wird ein konkreter Vorschlag für ein weiterentwickeltes Rahmenmodell zur Schulleiterbelastung unterbreitet und somit für Folgearbeiten zur Diskussion gestellt.

10.1 Untersuchungsgegenstand

10.1.1 Intention und methodischer Zugang

Ausgehend vom Titel der vorliegenden Untersuchung stellen Schulleiterinnen und Schulleiter allgemeinbildender Schulen in Baden-Württemberg die Zielgruppe für den empirischen Zugang dar (vgl. Kapitel 1 und Kapitel 8). Ziel der Untersuchung ist es, neben der Bearbeitung weiterer Detailfragen (vgl. Tabelle 18) die folgenden zwei zentralen Forschungsfragen zu beantworten:

- **Welche Strategien der Stressverarbeitung bzw. Bewältigungsstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen?**

  Bei dieser ersten zentralen Forschungsfrage waren (klassische) Strategien der Stressverarbeitung (z. B. Ausgleich, Hobbys) von Interesse, welche die Schulleiterinnen und Schulleiter gezielt anwenden, um mit Belastungen umzugehen

bzw. um diese zu reduzieren (vgl. Kapitel 8.2; vgl. hierzu Interviewleitfaden, Anhang B).

- **Welche Managementstrategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen?**

  Diese zweite zentrale Forschungsfrage fokussierte „klassische" Managementstrategien (z. B. Delegation, Zeitmanagement) und das Verständnis von „Führung" der Schulleiterinnen und Schulleiter im beruflichen Kontext (vgl. Kapitel 8.2; vgl. hierzu Interviewleitfaden, Anhang B).

Hierbei fanden die subjektiven Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleiter besondere Berücksichtigung.

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfragen und der Detailfragen wurden mit 24 Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Kapitel 8.3) problemzentrierte Interviews geführt (vgl. Kapitel 8.4) und ausgewertet (vgl. Kapitel 8.5). Dabei kamen neben der Darstellung der Fragebogenergebnisse (vgl. Kapitel 9.1) die skalierende Strukturierung (vgl. Kapitel 9.2) und die dokumentarische Methode zu Einsatz (vgl. Kapitel 9.3). Den zentralen Teil der Arbeit stellen hier 24 Fallportraits dar. Von diesen wurden acht Interviews auf Basis der dokumentarischen Methode weiter ausgeführt, die neben einem Teil mit reflektierender Interpretation ausgewählter Interviewpassagen einen Orientierungsrahmen umfassen, um abschließend in forschungsmethodologischer Konsequenz eine sinngenetische Typenbildung vornehmen zu können (vgl. Kapitel 9.4).

10.1.2 Limitationen der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Untersuchung setzt sich mit der Belastungsthematik bei Schulleiterinnen und Schulleitern auseinander und gewährt auf Basis der Interviews und der dabei gewonnenen Erkenntnisse einen tiefen Einblick insbesondere zur Frage der Anwendung von Strategien im Umgang mit Belastungen. Die Wahl der Methode und die Ergebnisdarstellung unterstützen die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen und der Detailfragen in hohem Maße.

Mit dem gewählten Untersuchungsdesign und damit zusammenhängend mit der Vielschichtigkeit der Forschungsfragen sind jedoch gleichzeitig Limitationen der vorliegenden Arbeit verbunden. Durch den qualitativen Zugang mit einer auch jeweils schulartbezogenen begrenzten Fallzahl und der lokalen Beschränkung auf ein Bundesland erhebt die vorliegende Untersuchung keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Der Fokus auf subjektive Bewertungen, also letztlich Aussagen und Meinungen von Schulleiterinnen und Schulleitern, verdeutlicht, dass es sich keinesfalls in irgendeiner Form um eine medizinische Belastungs- bzw. Beanspruchungsuntersuchung handelt. Dieses Untersuchungsziel würde ein völlig anderes Setting und Untersuchungsdesign voraussetzen.

10.2 Zentrale Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung werden abschließend zusammenfassend dargelegt.

10.2.1 Zentrale Ergebnisse der ergänzenden Fragebogen

Die Ergebnisse der begleitenden Fragebogen wurden in Kapitel 9.1 dargestellt.

Die Fragebogenergebnisse unterstreichen insgesamt durch die Heterogenität der Einschätzungen die Subjektivität des Themas „Belastungen“. Erstaunlich erscheint zunächst, dass diese Heterogenität vielfach auch innerhalb der schulartspezifischen Auswertung gegeben ist. Dies mag mit Blick auf den Interviewpool dieser Untersuchung Zufall sein. Allerdings ist dies weniger überraschend, wenn man diese Ergebnisse im Vergleich zu anderen Untersuchungen im Schulleitungsbereich betrachtet, die ihrerseits große Bandbreiten bei den Belastungen feststellen (vgl. Kapitel 7). Es gibt jedoch auch Fragestellungen, bei denen eine mehr weniger „einhellige“ Meinung vorherrscht. Diese betreffen z. B. Fragen nach dem Verhältnis zum Kollegium (positiv) oder zum Berufsbild (deutlicher Wunsch nach Anerkennung von Schulleitung als eigener Beruf).

10.2.2 Zentrale Ergebnisse der skalierenden Strukturierung

Die Detailfrage 2 „Welche Veränderungen von Belastungsfaktoren bei Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen Neuer Steuerung können identifiziert werden?“ aus dem zweiten Fragenkomplex (vgl. Tabelle 18) wurde mithilfe der skalierenden Strukturierung (vgl. Kapitel 8.5.1) in Kapitel 9.2 beantwortet.

Zunächst zeigt sich, dass alle Schulleiterinnen und Schulleiter von Veränderungen im Sinne der Fragestellung berichten konnten. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, benannten sie Veränderungen im Sinne einer deutlichen bzw. sehr deutlichen Veränderung von Belastungen und letztlich einer Zunahme von Belastungen. Eine genauere Auswertung (vgl. Kapitel 9.2.2) ergab, dass hier die häufigsten Nennungen (27) im Bereich der „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ verortet werden können, gefolgt von „Unterricht und pädagogische Innovation“ (13 Nennungen) sowie „Vertretung der Schule nach außen“ (12 Nennungen). Auch der Bereich „Personalführung und Organisationsentwicklung“ (9 Nennungen) zeigt noch deutliches Gewicht. Im Bereich „Verwaltungs- und Organisationsaufgaben“ gibt es allerdings auch mehrere Nennungen, die auf keine Änderungen bzw. eine neutrale Bewertung oder sogar auch eine Abnahme der Belastungen schließen lassen. Mit Blick auf die vielfach diskutierte Zunahme der Verwaltungs- und Organisationsaufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern und unter Berücksichtigung der Ergebnisse weiterer Studien (vgl. Kapitel 7.1) sowie der Ergebnisse aus den Interviews (vgl. Kapitel 9.3) kann deren Zunahme und insbesondere die erhöhte Belastung in diesem Zusammenhang somit zumindest nicht eindeutig bestätigt werden.

10.2.3 Zentrale Ergebnisse der Fallportraits

Der überwiegende Teil der Forschungsfragen (zentrale Forschungsfragen und Detailfragen) wurde im Rahmen des Kapitels 9.3 mithilfe von Fallportraits beantwortet.

Innerhalb der Fallportraits – und dies war anhand der Vorrecherche zu erwarten (vgl. Kapitel 7) – spiegelt sich die große Subjektivität und damit auch Individualität der Belastungsthematik durch eine große Variabilität im Antwortverhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Fallportraits unterstreichen einerseits, dass zahlreiche

Schulleiterinnen und Schulleiter „ihren“ Strategien-Mix gefunden haben, um einerseits die Belastungen im Beruf zu bewältigen, und hier auch ihr privates Leben in Ergänzung hierzu „in Einklang“ und damit in Balance zu bringen wissen. Andererseits weisen auch mehrere Fälle deutlich darauf hin, dass ebendies nicht gelingt und die Schulleiterinnen und Schulleiter in diesem Sinne negativ belastet sind. Einige Schulleiterinnen und Schulleiter arbeiten an der Grenze der Belastungsfähigkeit, einzelne sind bereits über dieser Grenze. Die teilweise sehr hohen Wochenarbeitszeiten (vgl. Anhang I) sind hier nur eine Facette und nicht unbedingt die ausschlaggebende. Zahlreiche berufliche Belastungen können aufgrund mehrerer, teilweise höchst unterschiedlicher Belastungen kaum oder nicht bewältigt werden. Darüber hinaus kommt in vielen Fällen eine unzureichende Work-life-Balance hinzu. Letztlich weisen die Fallportraits deutlich darauf hin, dass individuelle Konstellationen bei den einzelnen Fällen auch individuelle Lösungen vor Ort erfordern, um Schulleiterinnen und Schulleiter zu unterstützen und damit zusammenhängend Schulentwicklungsprozesse positiv zu beeinflussen.

Bei einer ergänzenden Betrachtung wurden insgesamt 228 Nennungen zu den zentralen Forschungsfragen aus den fact sheets der Fallportraits codiert und summativ ausgewertet (vgl. Anhang H). Dabei zeigen sich neben besonders bevorzugten Strategien, die sich bestimmten Themenbereichen zuordnen lassen, einige weitere Auffälligkeiten.

Bei den „klassischen“ Strategien waren die häufigsten Nennungen der Schulleiterinnen und Schulleitern dem Bereich Selbstführung zuzuordnen (20 Nennungen). So wurden hier beispielsweise persönliches Zeitmanagement, Selbstcoaching oder eine gute Selbstorganisation aufgezählt. Erholung und Entspannung (15 Nennungen) sowie soziale Kontakte zur Familie und/oder zu Kollegen (18 Nennungen) wurden von den Befragten in ähnlicher Häufigkeit ebenso als Möglichkeiten genannt, um mit Belastungen umgehen oder diese zu reduzieren.

Bei den Managementstrategien wurde am häufigsten die Delegation (26 Nennungen) sowie das Arbeiten im Team genannt (14 Nennungen). Die Unterstützung durch Arbeits- oder Steuergruppen und Schulleitungsteams scheint für einige Schulleiterinnen und Schulleiter von zentralem Stellenwert und in etlichen Fällen *die* Strategie, um ihre Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Schulleitungstätigkeit zu bewältigen.

Strukturiertes Vorgehen und das Schaffen von Organisations- und Projektstrukturen sind für die Befragten dabei auch von erheblicher Bedeutung (14 Nennungen).

Die Frage nach den Managementstrategien umfasste auch das Verständnis von Führung im beruflichen Kontext (vgl. Anhang I). Auch hier können eine insgesamt große Bandbreite und Vielfalt an Kombinationen ausgemacht werden. Zwar äußerte sich die Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter dahingehend, einen Führungsstil zu pflegen, den man im weitesten Sinne als kooperativ-partizipativ bezeichnen kann. Auch kooperativ-delegative Kombinationen sind mehrfach anzutreffen, häufig in Verbindung mit entsprechenden Arbeits- und Teamstrukturen. Ein Schulleiter des Interviewpools pflegt einen Führungsstil „Primus inter Pares“. Bei einem anderen war eine Führung Bottom-up geplant und ist gescheitert, weswegen er nun versuchen möchte, die mittlere Führungsebene mit den Abteilungsleitungen zu stärken. Bei manchen Fällen konnten jedoch auch widersprüchliche Aussagen wahrgenommen werden, die eine eindeutige Zuordnung zu einem Führungsverständnis bzw. -stil nicht ermöglicht. In Einzelfällen lagen auch schlicht zu wenig Aussagen oder Anhaltspunkte vor, um eine konkrete Einschätzung geben zu können.

Auffällig bei den Aussagen zu den Strategien ist weiterhin, dass bei einer ganzen Reihe von Schulleiterinnen und Schulleitern eine Art „Vermischung“ der klassischen Strategien und der Managementstrategien stattfindet. Die beiden Themen werden also nicht strikt getrennt, obwohl zuvor das Interview stattgefunden hat und die Thematik klar getrennt voneinander angesprochen wurde (vgl. Interviewleitfaden Anhang B). So werden innerhalb des Fragebogens in der Tabelle zur Wichtigkeit der „klassischen“ Bewältigungsstrategien Punkte aufgeführt, die sich sinnvollerweise den Managementstrategien zuordnen lassen. Andererseits werden hier in der Tabelle zur Wichtigkeit der Managementstrategien keine Antworten gegeben, die sich sinnvollerweise den „klassischen“ Bewältigungsstrategien zuordnen lassen. Auch in den Interviews selbst wurden diese beiden Arten von Strategien von mehreren Schulleiterinnen und Schulleitern nicht deutlich voneinander unterschieden bzw. einfach zusammen aufgeführt.

Ob dies an fehlendem Managementwissen oder an der bislang fehlenden (Selbst-) Reflexion über das Thema als solches (sozusagen nach der Fragestellung „Welche

Strategien wende ich überhaupt an?“) liegt, kann nicht abschließend beantwortet werden. Einzelne Schulleiterinnen und Schulleiter erwähnten hier im Interview, dass sie über das Thema als solches noch gar nie richtig nachgedacht hätten. Vielmehr soll an dieser Stelle eine andere Vermutung geäußert werden: Ähnlich der Vorstellung von Stiller, der bei seiner Modellierung davon ausgeht, dass Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern nicht ebenenspezifisch (vgl. 6.2.8, Teilmodell der Belastungsebenen), sondern nur in ihrer Gesamtintensität erlebt werden, könnte es sich mit den Strategien verhalten. Die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter trennen nicht immer strikt zwischen den „klassischen“ Strategien und Managementstrategien im Sinne der beiden zentralen Forschungsfragen, sondern versuchen – mehr oder weniger bewusst – Dinge zu tun, die ihnen dabei helfen, ihre Belastungen zu bewältigen. Damit könnten Strategien auch als Teil des Ressourcenpools ausgefasst werden, der auf Basis der Stiller‘schen Modells Teil des weiterentwickelten Rahmenmodells zur Schulleiterbelastung ist (vgl. Kapitel 10.3.3).

Diese zahlenmäßig aussagekräftige Darstellung dieser abschließenden Ausführungen darf jedoch nicht mit einem Erfolg dieser Strategien „auf ganzer Linie“ im Zusammenhang mit der komplexen Gesamtthematik gleichgesetzt werden. Im Einzelfall zeigt sich in den Fallportraits (vgl. Kapitel 9.3) einschließlich der abschließenden sinngenetische Typenbildung (vgl. Kapitel 9.4), dass beispielsweise eben die von einer befragten Person genannte Strategie „Delegation“ nicht oder zumindest nicht ausreichend funktioniert und somit auch nicht in ausreichendem Maße zur Bewältigung der Belastungen beiträgt oder Teamstrukturen eben nicht leicht aufgebaut werden können bzw. in der gewünschten Form noch nicht vorhanden sind. Dies trifft im Einzelfall auch dann zu, selbst wenn beispielsweise Delegation oder Teamstrukturen im Fragebogen als eine der wichtigsten Strategien zum Umgang mit Belastungen genannt wurde (vgl. z. B. Interview_06SLGS-Str).

10.2.4 Zentrale Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung

Die im Zuge der dokumentarischen Methode (vgl. Kapitel 8.5.2) durchgeführte Typenbildung weist auf Basis der reflektierenden Interpretation und insbesondere der

Orientierungsrahmen vier Typen aus: „Schonung“ (Typ I), „Gleichgewicht“ (Typ II), „Selbstüberforderung“ (Typ III) und „Überforderung (Typ IV).

Typ I „Schonung“ kann dadurch gekennzeichnet werden, dass er gemessen an den Bedingungen und Herausforderungen hinter seinen Möglichkeiten bleibt. Konkret bedeutet dies, dass Schulleiterinnen und Schulleiter dieses Typs insgesamt weniger belastet sind und gemäß den Anforderungen den Schulentwicklungsprozessen nicht in dem Maße Aufmerksamkeit schenken, wie die dies könnten. Damit bleiben sie unter ihren Möglichkeiten.

Typ II „Gleichgewicht“ kann dadurch gekennzeichnet werden, dass es ihm gemäß den Anforderungen gelingt, einerseits die Aufgaben zu bewältigen und dynamische Schulentwicklungsprozesse in Gang zu setzen, andererseits jedoch eine Balance (auch Work-life-Balance) in der Gesamtsicht zu wahren. Sie zeigen demnach Engagement und fordern sich selbst, ohne sich zu überfordern.

Typ III „Selbstüberforderung“ zeigt hohes Engagement bzw. Überengagements. Beruflichen Anforderungen und ausgleichenden Maßnahmen sind im Ungleichgewicht. Deren Problemlage ist ihnen grundsätzlich bewusst, und mithilfe geeigneter Formen der Unterstützung könnte Abhilfe geschaffen werden.

Typ IV „Überforderung“ bedeutet, dass Schulleiterinnen und Schulleiter wesentliche Belastungen im Rahmen ihrer Schulleitungstätigkeit nicht bewältigen können und dies im Sinne „blinder Flecken“ selbst jedoch nicht so wahrnehmen. Insbesondere diese Personen benötigen professionelle Hilfe, Unterstützung und Begleitung, um ihren Aufgaben besser gerecht werden zu können.

10.3 Handlungsempfehlungen und Weiterentwicklungen

Basierend auf den Untersuchungsergebnissen (vgl. insbesondere Kapitel 9) und unter Berücksichtigung des theoretischen Teils der vorliegenden Untersuchung werden abschließend Handlungsempfehlungen für die Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern und innerhalb des Mehrebenensystems formuliert (vgl. Kapitel 10.3.1 und

10.3.2). Darüber hinaus werden Impulse für die Weiterentwicklung des Rahmenmodells zur Schulleiterbelastung gegeben (vgl. Kapitel 10.3.3).

10.3.1 Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern

Im Rahmen der Einführung in den Forschungsgegenstand und im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde unter anderem zunächst dargestellt, welche Ansprüche und Erwartungen heute an Schulleiterinnen und Schulleiter gestellt werden und welche Bedeutung sie für die Qualität einer Schule und für die Implementierung eines schulischen Gesundheitsmanagements haben. Die Anforderungen dürften in Zukunft eher noch zunehmen, da es weitere komplexe Themen wie Heterogenität, Inklusion und Digitalisierung umzusetzen gilt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass eine ganze Reihe der interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter große Schwierigkeiten hat, ihre Belastungen zu bewältigen und sich mit deutlich negativen Auswirkungen konfrontiert sehen. Dabei spielen die Strategien der Schulleiterinnen und Schulleiter im Umgang mit Belastungen eine wichtige Rolle. Aber selbst in Fällen, bei denen die Schulleiterinnen und Schulleiter in dieser Hinsicht gut aufgestellt sind, kommen sie an klare Grenzen, was die erforderlichen Ressourcen für die Anforderungen in der Schulleitungsarbeit und insgesamt für eine erfolgreiche Schulentwicklung anbelangt.

Vor dem Hintergrund einer modernen und zukunftsorientierten Schule und unter Einbeziehung der dargestellten Ergebnisse benötigen Schulleiterinnen und Schulleiter aus Sicht des Autors im Kern zwei Komponenten, um ihre Aufgabe sinnvoll und besser erfüllen zu können:

1. eine angemessene Vorbereitung auf das Schulleitungsamt und Unterstützung
2. sowie ausreichend Ressourcen für die Bewältigung der Schulleitungsaufgaben.

Komponente 1 mit einer damit einhergehenden angemessenen Ausbildung in Schulführung und Schulmanagement könnte dazu beitragen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter die internen Möglichkeiten besser nutzen können, um etwa durch die Förderung professioneller Arbeitsstrukturen mit entsprechender Arbeitsteilung sowie gesundheitsförderlicher Führung das Kollegium und damit auch sich selbst zu entlasten.

Ohne deutlich mehr Ressourcen (zweiten Komponente) dürfte diese Herausforderungen in vielen Fällen jedoch kaum zu bewältigen sein. Die beiden Komponenten sind vielmehr als einander bedingende Voraussetzungen für gute Schulen zu sehen und damit auch für Schulleiterinnen und Schulleiter als pädagogische Führungskräfte, die wissen müssen, wie sie mit ihren Belastungen umgehen sollen. Dabei haben die Schulleiterinnen und Schulleiter einerseits die Belastungen und Anforderungen zu bewältigen, die im Zuge der Schulleitungsarbeit an sie gestellt werden. Andererseits muss es ihnen genauso gelingen, Sorge für die eigene Person im Sinne einer gelingenden Selbstfürsorge zu tragen.

Vorbereitung auf das Schulleitungsamt und Unterstützung

Die Vorbereitung auf das Schulleitungsamt sollte alle Bereiche eines modernen Schulmanagements umfassen und sich parallel zu den rasch wandelnden Erfordernissen weiterentwickeln. Hauptsächlich mit Blick auf die Entlastung der Schulleiterinnen und Schulleiter sollte die Vorbereitung nach Möglichkeit vollständig oder zumindest teilweise vor Amtsantritt erfolgen. Vergleicht man Art und Umfang der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern hierzulande mit anderen Bundesländern (vgl. Tulowitzki et al. 2018) und berücksichtigt man insbesondere die Trends in internationaler Perspektive, so ist hier deutlich Nachholbedarf zu verzeichnen (vgl. Stricker/Kohrs 2018, S. 30f.). Dass die derzeitige Art und Weise der Qualifizierung noch unzureichend ist sowie Qualifizierung und Unterstützung zusammengedacht werden müssen, unterstreichen auch die Ergebnisse von Rosenau (vgl. Anderegg et al. 2020; Rosenau 2018). Dabei können insbesondere Formen des Mentorings und Coachings für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch im weiteren Verlauf über die Berufsspanne von Schulleiterinnen und Schulleiter hinweg deutlich positive Wirkung entfalten (vgl. Anderegg et al. 2020; Iberer et al. 2019). Auch Supervision, von mehreren Schulleiterinnen und Schulleitern quasi als essentieller Bestandteil ihrer (und teilweise privat finanzierter) Unterstützung beschrieben, ist hierunter zu fassen. Dass es bei diesen Formen der Unterstützung für Schulleiterinnen und Schulleiter zwar eine Nachfrage gibt, das Angebot jedoch zurücksteht, zeigen folgende Hinweise. Zum ersten können Schulleiterinnen und Schulleiter als Format der Beratung bzw. Begleitung zwar Coachingangebote von Schulpsychologinnen

oder -psychologen in Anspruch nehmen (vgl. Rosenau 2018). Insbesondere beim Einzelcoaching muss jedoch mit längeren Wartezeiten gerechnet werden (vgl. ebd., S. 12). Zum zweiten konstatiert Römer-Wolf (vgl. zum Folgenden Römer-Wolf 2017, S. 2), dass seit Beginn der 2000er Jahre zwar ein verstärktes Interesse in den Schulen Baden-Württembergs an einer reflexiven, personen-bezogenen Beratung festzustellen ist. Ein entsprechender Einsatz von Formaten wie Supervision und Coaching in der Breite bzw. eine systematische Nutzung im Rahmen der Führungskräfteentwicklung ist jedoch nicht gegeben (vgl. Römer-Wolf 2017, S. 2). Insgesamt sollten hierbei die konkreten Wünsche und Bedarfe von Schulleiterinnen und Schulleiter in Baden-Württemberg empirisch erhoben werden, wie dies beispielsweise beim Schulleitungsmonitor 2018 der Fall ist (vgl. Schwanenberg et al. 2018, S. 29ff.). Diese gilt es dann zu analysieren und entsprechend zu berücksichtigen.

Ausreichend Ressourcen für die Bewältigung der Schulleitungsaufgaben

Das angekündigte Konzept zur Stärkung der Schulleitung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2018b) wurde aktuell nochmals bekräftigt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019). Dies ist einerseits begrüßenswert, da die Maßnahmen in die richtige Richtung zielen. Dies betrifft beispielsweise die Anpassung der Besoldungsstruktur oder den Ausbau der Assistenzsysteme für Schulleitungen. Dennoch ist angesichts der Untersuchungsergebnisse nicht davon auszugehen, dass diese Maßnahmen im Falle ihrer Realisierung ausreichen. Neben der Entlastung von Verwaltungstätigkeiten wird empfohlen, insbesondere den Pool der Anrechnungsstunden für Lehrerinnen und Lehrer deutlich zu erhöhen. Aufgabendelegation wird für die Schulleiterinnen und Schulleiter somit erleichtert und für Lehrerinnen und Lehrer attraktiver. Lehrerinnen und Lehrer sind selbst als Berufsgruppe hoch belastet und benötigen hier Möglichkeiten der Anerkennung und Entlastung. Auch Formen einer erweiterten Schulleitung oder der Aufbau einer zweiten Führungsebene mit der Schaffung entsprechender Funktionsstellen – analog zu den Abteilungsleitungen der Gymnasien – könnten zu einer besseren Verteilung von Schulleitungsarbeit beitragen und gleichzeitig Leistung anerkennen und Motivation erhöhen. Des Weiteren sollten Formen einer individualisierten Mittelzuweisung an Schulen geprüft und deutlich

ausgeweitet werden. Es geht hier letztlich um die Abkehr vom Gießkannenprinzip und um die Zuwendung zu einer deutlich verstärkt an den tatsächlichen Bedarfen der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der einzelnen Schulen orientierten Ressourcenpolitik.

10.3.2 Weitere Maßnahmen innerhalb des Mehrebenensystems

Die Formen der Unterstützung der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die weiteren Maßnahmen innerhalb des Mehrebenensystems sind aufeinander bezogen und hängen daher eng miteinander zusammen. Schulleiterinnen und Schulleiter benötigen mehr Beratung, weniger Kontrolle. Die Beratung sollte niedrigschwellig, zeitnah und bei Bedarf über einen längeren Zeitraum abgerufen werden können. Jedoch muss dies auch als Teil eines professionellen Verständnisses gesehen werden und bei den Schulleitungspersonen mitunter erst aufgebaut werden. Eine Schulleiterqualifizierung sollte genauso wie die Ausbildung und Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer darauf abzielen, professionelle Unterstützung und Arbeit in Netzwerken zu einer beruflichen Selbstverständlichkeit werden zu lassen. Sollten diese Formen der Unterstützung flächendeckend eingeführt werden, sind auch hier deutlich mehr Ressourcen erforderlich. Die Rolle der Schulaufsicht sowie der Fachberaterinnen und Fachberater muss überdacht werden. Verantwortlich hierfür ist die Makroebene (vgl. Kapitel 2.2.1).

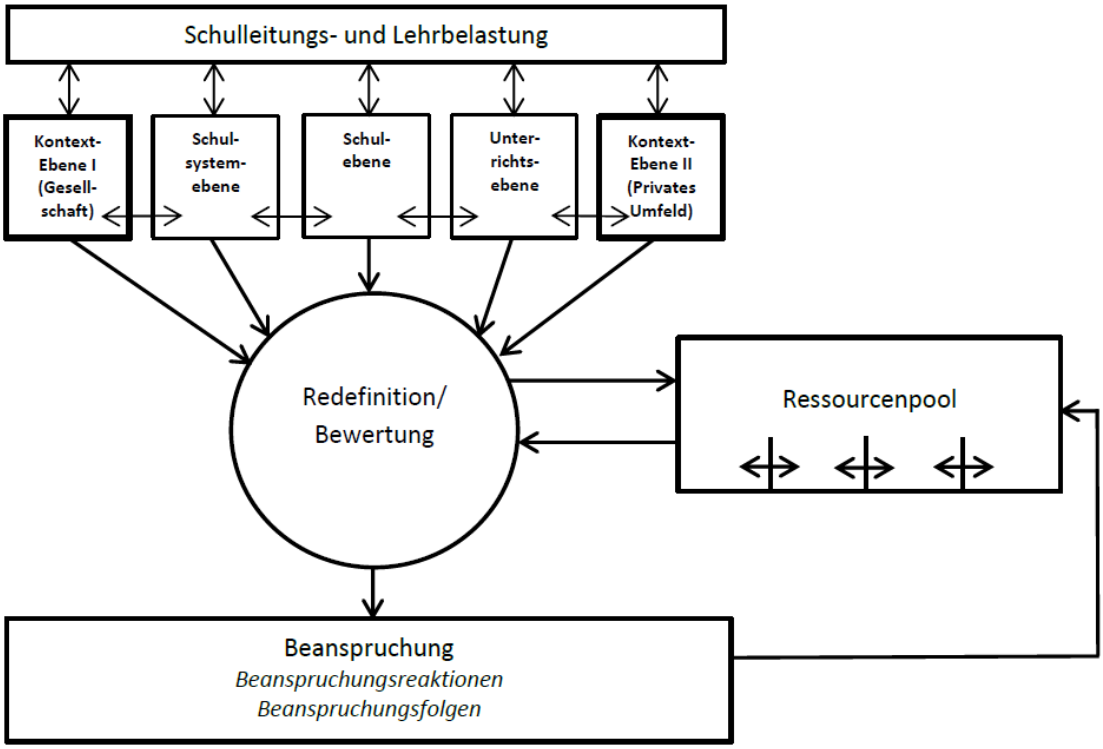
10.3.3 Weiterentwicklung des Arbeitsmodells „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern

Die bisherigen Auseinandersetzungen mit den Modellen schulischer Belastung und Beanspruchung (vgl. Kapitel 6) sowie die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 9) unterstreichen, dass bisherige Modelle zur Schulleiterbelastung nicht ausreichen, um Belastungen bei Schulleiterinnen und Schulleiter möglichst präzise abzubilden. Dies schließt auch das dieser Untersuchung zugrunde liegende Arbeitsmodell mit ein (vgl. Kapitel 6.3.2). Dies trifft insbesondere dann zu, wenn man bei der Problembetrachtung die rein berufliche Perspektive verlässt und den privaten Bereich mit einbezieht, wie dies beispielsweise im Modell von Stiller der Fall ist (vgl. Stiller 2015, S. 52) Die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Untersuchung legen es jedoch nahe,

genau diesen Umstand auch beim Thema Schulleiterbelastung zu berücksichtigen. Dies betrifft sowohl die Belastungen als auch die Strategien im Umgang mit Belastungen.

Aus diesen Überlegungen heraus wird die Handlungsempfehlung ausgesprochen, das Arbeitsmodell „Schulische Belastung“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Abbildung 11) weiterzuentwickeln und ein neues Rahmenmodell zur Schulleiterbelastung zu konzipieren. Diese Empfehlung wird nachfolgend direkt umgesetzt und als Vorschlag für zukünftige Arbeiten als modifiziertes Rahmenmodell „Belastung und Beanspruchung bei Schulleiterinnen und Schulleiter“ zur Diskussion gestellt (vgl. Abbildung 97).

Abbildung 97: Modifiziertes Rahmenmodell „Belastung und Beanspruchung bei Schulleiterinnen und Schulleitern“



Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Stiller 2015, S. 52)

Analog zum Belastungsmodell von Stiller (vgl. Kapitel 6.2.8) und ganz nach der Argumentation Whettens (vgl. Stiller 2015, S. 51; Whetten 1989), wonach bei theoretischen Modellen größtenteils vorhandene Ansätze fortgeführt werden, nutzt das Modell bewährte Komponenten des ursprünglichen Rahmenmodells zur Schulleiterbelastung (vgl. Kapitel 6.3) einerseits und versucht darüber hinaus, gelungene und übertragbare

Bereiche aus den diskutierten Modellen zur Lehrerbelastung (vgl. Kapitel 6.2 und insbesondere Kapitel 6.2.8) zu integrieren.

Das Gesamtmodell besteht somit wie bei Stiller (vgl. Stiller 2015, S. 51ff.) aus einzelnen Modellteilen bzw. Teilmodellen, die jeweils mit Blick auf die Schulleitungsthematik sorgfältig zu modellieren sind. Erste Vorschläge und Überlegungen für ein modifiziertes Rahmenmodell „Belastung und Beanspruchung bei Schulleiterinnen und Schulleitern“ (vgl. Abbildung 97) sollen nachfolgend unterbreitet werden.

Das Gesamtkonstrukt baut sich in diesem Sinne aus den folgenden Teilmodellen auf:

- Teilmodell der Schulleitungs- und Lehrbelastung
- Teilmodell der Belastungsebenen
- Teilmodell der Belastungsredefinition
- Teilmodell der Beanspruchung

Teilmodell der Schulleitungs- und Lehrbelastung

Das Teilmodell „Schulleitungs- und Lehrbelastung“ könnte ein modifiziertes Arbeitsmodell der vorliegenden Untersuchung beinhalten (vgl. Kapitel 6.3.2) und auf Basis einer Reanalyse der vorliegenden Untersuchungsergebnisse und unter Berücksichtigung der Ergebnisse weiterer Untersuchungen zur Belastung bei Schulleiterinnen und Schulleitern modelliert werden.

Teilmodell der Belastungsebenen

Das Teilmodell der Belastungsebenen von Stiller (vgl. Stiller 2015, S. 53ff.) könnte bezüglich seiner Grundstruktur belassen und mit Blick auf die Situation der Schulleiterinnen und Schulleiter geschärft werden. Eine wichtige Ergänzung innerhalb eines modifizierten Arbeitsmodells stellt die Einbindung der Kontextebene II (Privates Umfeld) dar. Zahlreiche Fallbeschreibungen innerhalb dieser Untersuchung unterstreichen, dass berufliche und private Belastungen – und auch die damit zusammenhängenden Strategien – innerhalb eines Gesamtmodells verortet werden müssen, da berufliche und private Belastungen häufig eng zusammenhängen.

Diese beiden erstgenannten Teilmodelle sind hinsichtlich einer möglichst eindeutigen Zuordnung von Belastungen sorgfältig zu modellieren.

Teilmodell der Belastungsredefinition

Es stellt sich die Frage, in welchem Bereich die Strategien (klassische Bewältigungsstrategien genauso wie Managementstrategien) verortet werden können. Bislang erfolgt diese innerhalb des situationsübergreifenden Bedingungsfelds (vgl. Abbildung 11). Genauer zu prüfen sind hier das Teilmodell der Belastungsredefinition und somit „Redefinition/Bewertung“ und „Ressourcenpool“. Hier bietet sich zunächst der Ressourcenpool für eine Verortung an. So könnte beispielsweise geprüft werden, ob diese Verortung im Bereich der kognitiven Ressourcen (vgl. Stiller 2015, S. 93ff.) im Rahmen der bereits vorhandenen Ressourcenkategorisierung gelingt oder ob der Ressourcenpool als Teilmodellierung ggf. selbst weiterentwickelt werden muss.

Auch im Hinblick auf die Wesenszugforschung (und die Big Five) sollte die weitere Diskussion bei Stiller zum Anlass genommen werden, zu prüfen, ob hier eine sinnvolle Integration beispielsweise innerhalb des Ressourcenpools möglich ist. Ein erster Ansatz könnte sein, begründet ausgewählte Wesenszüge der Wesenszugprofile rein definitorisch als Ressourcen zu behandeln und so innerhalb des Ressourcenpools z. B. bei den psychisch-emotionalen und bei den sozialen Ressourcen zu verorten, wie auch Stiller bereits angedacht hat (vgl. Stiller 2015, S. 72f.).

Teilmodell der Beanspruchung

Das Teilmodell der Beanspruchung umfasst im modifizierten Modell sowohl Beanspruchungsreaktionen als auch Beanspruchungsfolgen und lehnt sich hier wieder verstärkt an ältere Modelle zur Lehrerbelastung an (vgl. Kapitel 6). Als Grundlage für eine erste nähere Überprüfung könnten die Modelle von Rudow (Rudow 1994), Böhm-Kasper (Böhm-Kasper 2004), Oesterreich (Oesterreich 2008) und schließlich Cramer et alter (Cramer et al. 2018) herangezogen werden. An dieser Stelle des Gesamtkonstrukts wäre es auch denkbar, genauer zu prüfen, ob medizinische Aspekte verstärkt zu berücksichtigen sind, um dann in diesem Sinne den tatsächlichen Beanspruchungsgrad zu modellieren.

11 Forschungsdesiderate und Ausblick

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse legen es genauso wie die beschriebenen Limitationen der vorliegenden Arbeit nahe, Folgeuntersuchungen durchzuführen. Wünschenswert ist zunächst die Durchführung einer oder mehrerer Studien, welche weitere qualitative, schulartspezifische Ergebnisse zur Untersuchungsthematik sowie zu den zentralen Forschungsfragen und Detailfragen liefern können. So sollten schulartspezifische Studien beispielsweise an Grundschulen, Grund- und Werkrealschulen, Realschulen und Gymnasien durchgeführt werden, um die Datenlage auf eine breitere Basis zu stellen. Andere Schularten wie beispielsweise Gemeinschaftsschulen oder berufliche Schulen könnten für ergänzende Studien aufgenommen werden. Auf Basis der Ergebnisse dieser weiteren qualitativen Studien könnte darauf aufbauend ein Instrumentarium für eine quantitative Studie entwickelt werden, welche schließlich repräsentative Ergebnisse liefert. Thematisch könnte diese Studie neben der Berücksichtigung von Strategien im Umfang mit Belastungen um weitere Themen im Zusammenhang mit Gesundheitsmanagement und der Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter ergänzt werden. In diesen Untersuchungen könnten die Verbindungen von Schulleitungshandeln und schulischem Gesundheitsmanagement besser abgebildet werden, bei denen auch Fragen des Managements eine gewichtige Rolle spielen (vgl. Kapitel 5.2). So ist beispielsweise schwer vorstellbar, dass eine Schulleitung bewusst ein umfassendes schulisches Gesundheitsmanagement betreibt, wenn sie sich im Sinne dieser Untersuchung dem Typ „Überforderung“ zuordnen lässt, da sie selbst noch keinen geeigneten „Strategie-Mix“ im Umgang mit Belastungen für sich gefunden hat (vgl. Kapitel 10.2.4).

Auch zahlreiche spezifischere Fragestellungen bieten sich für weitere Studien und damit zunächst für qualitative Zugänge an, z. B.: Welche Strategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, wenn sie neu in der Schulleitung (bzw. Berufsanfänger) sind? Welche Strategien (insbesondere Managementstrategien) wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, wenn sie eine Schulleitung nach einer langen Vakanz übernehmen? Welche Strategien wenden Schulleiterinnen und Schulleiter an, um Schulentwicklungsprozesse zu initiieren? Und in diesem Zusammenhang: Mit welchen Strategien gelingt es

Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer zur aktiven Mitarbeit in Schulentwicklungsprozessen zu bewegen und zu motivieren? Gibt es Strategien von Schulleiterinnen und Schulleitern für den Einsatz von Führungsstilen im Zusammenhang mit Leadership? Dies sind nur einige wenige Fragestellungen, die sie für anschließende Studien geradezu aufdrängen.

Ein weiterer Aspekt betrifft das Untersuchungsdesign. Die vorliegende Studie ist eine Querschnittsuntersuchung. Der Ansatz einer Längsschnittstudie könnte konkrete Hinweise auf Veränderungen von Belastung, im Umgang mit Belastungen und angewandten Strategien oder von „Typen“ bringen. Auch wäre es beispielsweise denkbar, einige der interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter wiederholt zu interviewen (und sie ggf. mit dem Interviewmaterial zu „konfrontieren“). Die aktuelle Situation, Veränderungen oder Entwicklungen könnten so beschrieben und zu analysiert werden. Dieses Vorgehen wäre besonders interessant, da in Bezug auf die Belastungsthematik nicht von Starrheit, sondern von Dynamik auszugehen ist (vgl. Kapitel 4).

In dieser Untersuchung stehen die subjektiven Sichtweisen der Schulleiterinnen und Schulleiter im Mittelpunkt. Hier könnten Ansätze für Shadowing-Verfahren, wie sie bei Bärstecher (Bärstecher 2015) oder Tulowitzki (vgl. Tulowitzki 2014) angewandt wurden, weiterführende Erkenntnisse liefern. Forschungsthemen könnten sie sein (Rahmenthemen): „Strategien im Schulleitungshandeln‘“ (z. B. im Bereich der Verwaltung und Organisation, Management und Leadership) oder „Schulentwicklung und Schulentwicklungsimpulse durch Management und Leadership“. Triangulationsstudien (einschließlich Forschertriangulation) sind in diesem Zusammenhang ebenfalls als besonders wertvoll einzustufen, da hier verschiedene Perspektiven (z. B. der schulischen Stakeholder) miteinander abgeglichen werden können. Der Einbezug weitere Gruppen, etwa von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern oder Eltern, würde durch diese Mehrperspektivität mit Blick auf die Fragestellungen noch aussagekräftigere Erkenntnisse über die subjektiven Bewertungen der Schulleiterinnen und Schulleitern hinaus liefern und einen objektiveren Blickwinkel ermöglichen. Diese Untersuchungsansätze dürften sich angesichts des großen Aufwands und der sensiblen Thematik – dies sollte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben – jedoch eher schwer realisieren lassen.

Was die konkreten Unterstützungswünsche von Schulleiterinnen und Schulleiter anbelangt, so wäre es wünschenswert, die Untersuchung von Schwanenberg et alter (vgl. Schwanenberg et al. 2018) als Parallelstudie in Baden-Württemberg durchzuführen, um bundeslandspezifische Ergebnisse zu erhalten. Über diesen Ansatz hinausgehend wäre von großem Interesse, diese Wünsche wiederum mittels qualitativer Ansätze (z. B. Interviewstudien) im Detail zu konkretisieren, um beispielsweise die Expertise der Schulterinnen und Schulleiter und deren subjektiven Sichtweisen zu den jeweiligen Unterstützungswünschen abzurufen.

Finis

Gute Schulen brauchen starke Schulleiterinnen und Schulleiter. Diese sind keine „Wunderwuzzis“ der pädagogischen Handlungseinheit Einzelschule. Auch muss man vermutlich lange darauf warten, bis eine Sternschnuppe zu Boden fällt, die dafür sorgt, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter einem (womöglich deutlich überhöhten) Idealbild entsprechen. Wünschenswert ist es hingegen, Schulleiterinnen und Schulleiter für ihre und in ihrer Arbeit bestmöglich zu unterstützen und mit den notwendigen Ressourcen auszustatten. Dies alles mit dem übergeordneten Ziel, jede Schülerin und jeden Schüler bestmöglich fördern zu können und ihnen Bildungsgerechtigkeit teilwerden zu lassen. Hier ist insgesamt noch deutlich „Luft nach oben“.

> *[Schulleiterin zur Frage nach den Grenzen der Strategien] „Wir Menschen scheitern ja auch. […], Kinder haben ein Recht auf Scheitern, und wir Erwachsene kommen ja auch mal in eine Krisensituation oder in eine Erschöpfungssituation, auch Schulleiter, ja? Und wie fange ich das dann wieder auf und wer unterstützt mich da vom System? Also, wie ist da unser System auch aufgebaut? Wo sind da die (-) (tief durchatmend) Kümmerer und Carepakete, die (lachend) ich in diesem Moment brauchen könnte, ja“ (SL_ 20GWRSStr, Z. 394-400)?*

Literaturverzeichnis

Aijzen, Icek; Fishbein, Martin (1980): Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Altrichter, Herbert (2011): Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In: Knoke, Andreas; Durdel, Anja (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-132.

Altrichter, Herbert; Brauckmann, Stefan; Lassnigg, Lorenz (2018): Schulautonomie – Konzept und Forschungsergebnisse. In: journal für schulentwicklung. Heft 3/2018, S. 8-14.

Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-103.

Altrichter, Herbert; Kemethofer, David (2015): Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. In: Bildung und Erziehung. Heft 3/2015, S. 291-310.

Altrichter, Herbert; Lassnigg, Lorenz; Brauckmann, Stefan (2018): Schulautonomie in Österreich. In: journal für schulentwicklung. Heft 3/2018, S. 24-28.

Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-27.

Altrichter Herbert; Rürup Matthias (2010) Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter Herbert; Maag Merki Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-144.

Altrichter, Herbert; Brauckmann, Stefan; Lassnigg, Lorenz (2018): Schulautonomie – Konzept und Forschungsergebnisse. In: journal für schulentwicklung. Heft 3/2018, S. 8-14.

Altrichter, Herbert; Lassnigg, Lorenz; Brauckmann, Stefan (2018): Schulautonomie in Österreich. In: journal für schulentwicklung. Heft 3/2018, S. 24-28.

Anderegg, Niels; Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Rosenau, Tatjana (2020, in Vorbereitung): Mentoring für Schulleiterinnen und Schulleiter: Netter Gimmick oder essenzieller Bestandteil einer nachhaltigen Professionalisierung? In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Heft 1-2/2020.

Angleitner, Alois; Riemann, Rainer (2005): Eigenschaftstheoretische Ansätze. In: Weber, Hannelore; Rammsayer, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 93-103.

Antonovsky, Aaron (1979): Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-beeing. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, Aaron (1987): Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband (o. J.): Schulleiter/Schulleiterin ist ein eigenständiger Beruf. Online im Internet: http://www.schulleitungsverbaende.de/files/pdf/ASD-Berufsbild-Schulleitung.pdf. Abgerufen am 20.05.2019.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH.

Avenarius, Hermann; Füssel, Hans-Peter (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8. neubearbeitete Auflage. Köln und Kronach: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.

Bade, Diana (2018): In Brandenburg fehlen Schulleiter. Märkische Allgemeine. Online im Internet: https://www.maz-online.de/Brandenburg/In-Brandenburg-fehlen-Schulleiter. Abgerufen am 16.5.2019.

Bamberg, Eva; Busch, Chriustine; Ducki, Antje (2003): Stress- und Ressourcenmanagement: Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt. Bern: Huber.

Bamberg, Eva; Ducki, Antje; Metz, Anna-Marie (2011): Handlungsbedingungen von Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement. In: Bamberg, Eva; Ducki, Antje; Metz, Anna-Marie (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch. Göttingen: Hogrefe, S. 109-122.

Bamberg, Eva; Keller, Monika; Wohlert, Claudia; Zeh, Anett (2006): BGW-Stresskonzept. Das arbeitspsychologische Stressmodell. Heiligenhafen: Eggers.

Bandemer, Stephan v. (2001): Der öffentliche Sektor im Wandel – Modernisierungsstrategien und deren Auswirkungen auf die Beschäftigten. In: Badura, Bernhard; Litsch, Martin; Vetter, Christian (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2001. Gesundheitsmanagement im öffentlichen Sektor. Berlin Heidelberg: Springer, S. 5-18.

Barkholz, Ulrich; Homfeldt, Hans-Günter (1993): Gesundheitsförderung im schulischen Alltag: Entwicklungen, Erfahrungen und Ergebnisse eines Kooperationsprojekts. Gesundheitsforschung. Weinheim: Juventa.

Bärstecher, Felix Emanuel (2014): Was machen Schulleiter tatsächlich und welche Faktoren beeinflussen diese ausgeführten Tätigkeiten? Online im Internet: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/ls-puma/Dissertationen/Dissertation_FelixEmanuelBaerstecher_19November2014_final.pdf. Abgerufen am 09.12.2016.

Bauer, Wilhelm; Braun, Martin (2014): Zukunftsforschung: Wie werden wir in 20 Jahren arbeiten? In: Badura, Bernhard; Ducki, Antje; Schröder, Helmut; Klose, Joachim; Meyer, Markus (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2014. Erfolgreiche Unternehmen von morgen – gesunde Zukunft heute gestalten. Berlin Heidelberg: Springer, S. 11-20.

Becker, Peter (1996): Wie big sind die Big Five? Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. Heft 17, S. 209-221.

Becker, Peter; Bös, Klaus; Woll, Alexander (1994): Ein Anforderungs-Ressourcen-Modell der körperlichen Gesundheit: Pfadanalystische Überprüfung mit latenten Variablen. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie. Band II. Heft 1/1994, S. 25-48.

Becker, Peter; Bös, Klaus; Opper, Elke; Woll, Alexander; Wustmans, Andrea (1996): Vergleich von Hochgesunden, Normal- und Mindergesunden in gesundheitsrelevanten Variablen (GRV). In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie. Heft 1/1996, S. 55-76.

Beha, Sarah (2018): Schulleiter klagen über zu viel Arbeit. BZ-eZeitung. Online im Internet: https://www.badische-zeitung.de/suedwest-1/schulleiter-klagen-ueber-zu-viel-arbeit--150240354.html. Abgerufen am 16.05.2019.

Beher, Karin; Krimmer, Holger; Rauschenbach, Thomas; Zimmer, Annette (2006): Führungskräfte in gemeinnützigen Organisationen. Bürgerschaftliches Engagement und Management. Münster. Online im Internet unter https://www.dosb.de/fileadmin/fm-dsb/arbeitsfelder/wissges/Dateien/bem-fuehrungskraefte.pdf. Abgerufen am 10.09.2016.

Bengel, Jürgen, Strittmatter, Regine; Willmann, Hildegart (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Erweiterte Neuauflage. Köln: BZgA.

Benz, Arthur (2004): Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept. In: Benz, Arthur (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–28.

Benz, Arthur; Dose, Nicolai (2010): Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, Arthur; Dose, Nicolai (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. 2., aktualisierte und veränderte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-36.

Bethke, Hannah (2019): Wie zwei Berliner Schulleiter an der Verwaltung scheitern. Online im Internet: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/schule/wie-zwei-schulleiter-aus-berlin-an-der-verwaltung-scheitern-16207209.html. Abgerufen am 20.05.2019.

Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Roßbach, Hans-Günther; Tippelt, Rudolf; Wößmann, Ludger; Kleiber, Dieter (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Münster: Waxmann.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-32.

Bonsen, Martin (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-323.

Bonsen, Martin; von der Gathen, Jan; Iglhaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung: empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa-Verlag.

Böhm-Kasper, Oliver (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. Münster: Waxmann

Borkenau, Peter; Ostendorf, Fritz (1993): NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae: Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.

Böschenstein, Selina (2014): Unterschiede im Umgang mit Belastungsfaktoren und Ressourcen sowie Unterschiede der persönlichen Bewältigungsstrategien von Schulleitungen. Online im Internet: https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/4953/B%C3%B6schenstein%20Selina.pdf?sequence=1. Abgerufen am 08.04.2019.

Brauckmann, Stefan (2014): Der lange Weg vom Verwalten zum Gestalten. Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten – Vorgehen und Ergebnisse der SHaRP-Studie. In: DIPF informiert Nr. 21 | September 2014. Online im Internet: https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/SHaRP_DIPF_Informiert.pdf. Abgerufen am 14.02.2019.

Brauckmann, Stefan (2016): Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen. Band 43. Bielefeld: Bertelsmann, S. 238-255.

Brauckmann, Stefan; Herrmann, Christoph (2012): Schulleitungshandeln im Rahmen Neuer Steuerung. Belastung oder Chance? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung. Heft 1/2012, S. 87-98.

Brauckmann, Stefan; Herrmann, Christoph (2013): Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit. Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In: DDS. Die Deutsche Schule. Beiheft. 12. Online im Internet unter http://webcache.googleusercontent.com/ search?q=cache:qzoFM4ifgIgJ: www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php%3Fid%3D7271+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=firefox-b. Abgerufen am 06.09.2016.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brühlmann, Jürg (2018): Schulautonomie in der Schweiz. In: journal für schulentwicklung. Heft 3/2018, S. 19-23.

Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2009): Schulleitung und Schulentwicklung: Führen Managen Steuern. Stuttgart: Raabe.

Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (2016): Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 3-10.

Burchard, Amory (2013): Schulleiter wollen keine Manager sein. In: Der Tagesspiegel. Online im Internet: https://www.tagesspiegel.de/wissen/studie-zu-rektoren-in-der-schule-schulleiter-wollen-keine-manager-sein/8327528.html. Abgerufen am 16.5.2019.

Costa, Paul T.; McCrae, Robert R. (1992): Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual. Odessa FL: Psychological Assessment Resources.

Coutu, Diane (2002): How Resilience Works. In: Harvard Business Review. 80(5), S. 46-50.

Cramer, Colin; Friedrich, Alena; Merk, Samuel (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: Bildungsforschung. Heft 1/2018, S. 1-23.

Dadaczynski, Kevin (2015): Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf das Gesundheitsmanagement? Ergebnisse einer Onlinestudie in NRW. 3., durchgesehene Auflage Oktober 2015. Online im Internet: http://m.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/praevention_in_nrw/praevention_nrw_ 59.pdf. Abgerufen am 01.06.2018.

Dadaczynski, Kevin; Paulus, Peter (2011): Gesundheitsmanagement in der guten gesunden Schule: Handlungsfelder, Prinzipien und Rolle der Schulleitung. In: Dür, Wolfgang; Felder-Pluig, Rosemarie (Hrsg.): Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung. Bern: Hans Huber, S. 164-187.

Day, Christopher; Gu, Qing (2010): The new lives of teachers. Teacher quality and school development series. London: Routledge.

Day, Christopher; Sammons, Pam; Hopkins, David; Harris, Alma; Leithwood, Ken; Gu, Qing; Brown, Eleanor; Ahtaridou, Elpida; Kington, Alison (2009): The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report. Nottingham: Universiy of Nottingham.

Day, Christopher; Sammons, Pam; Stobart, Gordon, Kington, Alison; Gu, Qing (2007): Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Dedering, Kathrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (Hrsg.) (2014): Führung und psychische Gesundheit. Online im Internet: https://www.dguv.de/medien/inhalt/praevention/fachbereiche_dguv/fb-gib/psyche/broschuere_fuehrung.pdf. Abgerufen am 20.05.2019.

Deutscher Bildungsrat (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett Verlag.

Döbrich, Peter; Huck, Wolfgang; Roth, Stefan (1995): Zur Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Bericht über eine Pilotstudie. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Döhner, Saskia (2018): „Vor lauter Aufgaben keine Zeit für den Unterricht". Hannoversche Allgemeine. Online im Internet: https://www.haz.de/Hannover/Aus-der-Stadt/Uebersicht/Schulleiter-klagen-wegen-Ueberlastung. Abgerufen am 16.5.2019.

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Untersuchungsdesign. In: Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Heidelberg: Springer, S. 181-220.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2010): Transkription. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 723-733.

Etzold, Marc; Haerder, Max (2017): Die Bildungsmanager. In: WirtschaftsWoche. Heft 47/2017, S. 23-28.

Fathi, Karim (2019): Resilienz im Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Nachhaltigkeit. Anforderungen an gesellschaftliche Zukunftssicherung im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer VS.

Feldhoff, Tobias, Rolff, Hans-Günter (2008): Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In: Holtappels, Heinz Günter; Klemm, Klaus; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben 'Selbstständige Schule' in Nordrhein-Westfalen. Münster: Waxmann, S. 293-302.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Finkmann, Christian (2013): Gesundheitsmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Eine empirische Untersuchung zum Leitungshandeln von Schulleiterinnen und Schulleitern. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Verlag GmbH.

Franke, Franziska; Vincent, Sylvie; Felfe, Jörg (2011): Gesundheitsbezogene Führung. In: Bamberg, Eva; Ducki, Antje; Metz, Anna-Marie (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch. Göttingen: Hogrefe, S. 371-391.

Friedhoff, Sebastian (2019): „Die Arbeitsbelastung ist das größte Problem“. Schulleiter-Mangel In Niedersachsen. In: NWZonline.de. Online im Internet: https://www.nwzonline.de/bildung-beruf/schulleiter-mangel-in-niedersachsen-die-arbeitsbelastung-ist-das-groesste-problem_a_50,4,1165483930.html. Abgerufen am 16.5.2019.

Fuchs, Hans-Werner (2009): Neue Steuerung - neue Schulkultur? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3/2009, S. 369-380.

Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (2007): Lexikon zur Soziologie. 4., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gerich, Joachim; Sebinger, Sarah (2006): Auswirkungen von Belastungen und Ressourcen auf die Gesundheit von LehrerInnen: Aspekte der betrieblichen Gesundheitsförderung in oberösterreichischen allgemein bildenden höheren Schulen. Linz: OÖ Gebietskrankenkasse.

Gerstenmaier, Jochen (2002): Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-168.

Goldberg, Lewis R. (1990): An alternative description of personality: The Big Five factor structure. Journal of personality and social psychology. 59(6), S. 1216-1229.

Goldberg, Lewis R. (1992): The developement of markers for the Big five factor strukture. Psychological Assessment. 4(1), S. 26-42.

Greeff, Annie (2008): Resilienz: Widerstandsfähigkeit stärken – Leistung steigern. Donauwörth: Auer.

Gregersen, Sabine; Kuhnert, Saskia; Zimber, Andreas; Nienhaus, Albert: (2010): Führungsverhalten und Gesundheit – Zum Stand der Forschung. In: Das Gesundheitswesen. Heft 1/2010, S. 3-12.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (o. V.) (2016): Grundgesetz. 47. Auflage. München: dtv Verlagsgesellschaft.

Guldner, Jan (2015): "Ein Schulleiter ist einsamer als ein Firmenchef". Was kann das Gymnasium von der Organisation eines Industriebetriebs lernen? Ein Gespräch mit dem Rektor Ulrich Güth und dem Manager Johannes Sandbrink. Online im Internet: https://www.zeit.de/2015/04/management-coaching-gymnasium-manager. Abgerufen am 20.05.2019.

Habermehl, Axel (2019): Schulleiter arbeiten gerne, klagen aber. BZ-eZeitung. Online im Internet: https://www.badische-zeitung.de/suedwest-1/schulleiter-arbeiten-gerne-klagen-aber--169606376.html. Abgerufen am 16.5.2019.

Häbler, Hubertus; Kunz, Anton (1985): Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. München: IMU-Institut.

Häfner, Alexander; Pinneker, Lydia; Hartmann-Pinneker, Julia (2019): Gesunde Führung. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern. Berlin: Springer.

Hanßen, Klaus (2005): Mit Instrumenten der Verwaltungsreform zu mehr Qualität in Schule. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schule auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Als Schulleitung mehr Verantwortung tragen und bewusst gestalten. Stuttgart: Raabe, S. 90-108.

Hanßen, Klaus (2011): Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Online im Internet: http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/Endfassung_BY_HE_NW.PDF. Abgerufen am 13.12.2016.

Hanßen, Klaus (2012): Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Brandenburg und Hamburg (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen). Online im Internet: http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/Endfassung_BB_HH.PDF. Abgerufen am 13.12.2016.

Hanßen, Klaus (2013): Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schule. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Berlin und Niedersachsen (Ergänzung zu der Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie in den Ländern Brandenburg und Hamburg). Online im Internet: http://www. dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steubis/projekt-sharp-pdf/Endfassung_BE_NI.pdf. Abgerufen am 13.12.2016.

Harazd, Bea; Gieske, Mario; Gerick, Julia (2011): Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Göttingen und Münster: Waxmann, S. 101-112.

Hardege, Stefan; Zimmermann, Anne (2014): Zukünftige Arbeitswelten aus Unternehmenssicht. In: Badura, Bernhard; Ducki, Antje; Schröder, Helmut; Klose, Joachim; Meyer, Markus (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2014. Erfolgreiche Unternehmen von morgen – gesunde Zukunft heute gestalten. Berlin Heidelberg: Springer, S. 27-34.

Hardwig, Thomas; Mußmann, Frank (2018): Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Online im Internet: http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/2018/1-mussmann.pdf. Abgerufen am 2.4.2019.

Hartmann, Martin; Schratz, Michael (2010): Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung. In: Schmich, Juliane; Schreiner, Claudia (Hrsg.): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Salzburg: Zentrum für Bildungsmonitorung & Bildungsstandards, S. 111-125.

Hartmer, Michael (2008): Forschen und lehren statt verwalten. Ergebnisse einer Umfrage zur Arbeitszeit. In: Forschung & Lehre. Heft 2/2008. S. 92-95. Online im Internet: http://www.tu-berlin.de/fileadmin/a70100710/ Medieninformationen/2008/arbeitszeit.pdf. Abgerufen am 15.01.2017

Hattie, John (2009): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routhledge.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hattie, John (2015): High-Impact Leadership. Educational Leadership. In: Educational Leadership. Heft 5/2015, S. 36-40.

Helmke, Andreas 2017: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7. Auflage. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Hermeier, Burghard (2009): FOM Arbeitszeitumfrage. Einschätzungen zum Arbeitspensum und zur Zufriedenheit von Fach- und Führungskräften im kaufmännischen Bereich. Online im Internet: http://www.fom. de/fileadmin/fom/ downloads/umfrage/2008/Arbeitszufriedenheit_2008.pdf. Abgerufen am 04.08. 2011.

Herzog, Silvio (2007): Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf: Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe. Münster: Waxmann.

Hillert, Andreas (2014): Burnout – Zeitbombe oder Luftnummer? Persönliche Strategien und betriebliches Gesundheitsmanagement. Stuttgart: Schattauer.

Hofer, Manfred (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe.

Hofstee, Willem K. B; Kiers, Henk A. L.; Raad, Boele de (1997): A comparison of Big Five structures of personality traits in Dutch, English, and German. European Journal of Personality. Heft 11, S. 15-31.

Hohberg, Iris (2015): Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW. Wiesbaden: Springer VS.

Huber, Stephan Gerhard (2009): Multifunktionales Wunderwesen. Vortrag beim Schulleitungssymposium 2009. Online im Internet: http://www.schulleitungs symposium.net/archiv/2009/pdf/plenumsvortraege/SLS-2009-Huber.pdf. Abgerufen am 13.05.2011.

Huber, Stephan Gerhard (2010): Schulleitung international. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 213-221.

Huber, Stephan Gerhard (2011a): TABS-BaWü-Fragebogen. Online im Internet (zugangsbeschränkt): http://www.mydrive.ch/. Abgerufen am 04.05.2011.

Huber, Stephan Gerhard (2011b): TABS-EOD-Fragebogen. Online im Internet (zugangsbeschränkt): http://www.mydrive.ch/. Abgerufen am 04.05.2011.

Huber, Stephan Gerhard (2011c): Schulleitungshandeln – Belastungsfaktoren und Wirkungen. BelastungSL-DF-Antrag-10-03-Endstand-sgh.doc. Zugangsbeschränkt. Abgerufen per Mail am 13.05.2011.

Huber, Stephan Gerhard (2011d): Schulleitung – Was sie nicht gerne tun und was sie belastet. Erste Ergebnisse einer internationalen Studie. Vortrag am Sächsischen Schulentwicklungs-/ Schulleitungssymposium am 9.3.2011 in Dresden. Online im Internet: https://www.lehrerbildung.sachsen.de/download/download_sbi/huber_schulleitungsstudie1.pdf. Abgerufen am 20.05.2019.

Huber, Stephan Gerhard (2013a): Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung. In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Wolters Kluwer, S. 111-123.

Huber, Stephan Gerhard (2013b): Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Wolters Kluwer, S. 3-12.

Huber, Stephan Gerhard; Wolfgramm, Christine; Kilic, Selin (o. J.): Schulleitung heute: Zwischen Begeisterung und Burnout. Online im Internet: http://www.bildungsmanagement.net/pdf/Presse/Huber-SL-Studie-Presse-Zusa-13-06-10-sgh.pdf. Abgerufen am 20.05.2019.

Huber, Stephan Gerhard; Wolfgramm, Christine; Kilic, Selin (2013a): Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Wolters Kluwer, S. 259-271.

Huber, Stephan Gerhard; Wolfgramm, Christine; Kilic, Selin (2013b): Vorlieben und Belastungen im Tätigkeitsspektrum. Was tun Schulleiterinnen und Schulleiter gern und was belastet sie? In: Beruf: Schulleitung. Heft 3/2013, S. 10-11.

Huber, Stephan Gerhard; Wolfgramm, Christine; Kilic, Selin (2013c): Zusammenfassung. Schulleitungsstudie D-A-CH 2011/2012. Belastungen im Schulleitungshandeln. Online im Internet: http://www.bildungsmanagement.net/pdf/Presse/Huber-SL-Studie-Presse-Zusa-13-06-10-sgh. pdf. Abgerufen am 16.04. 2016.

Hundeloh, Heinz (2012): Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz.

Hurrelmann, Klaus (2006): Gesundheitssoziologie: Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim: Juventa.

Hutton, Geoffrey (1972). Thinking about organization. Second edition. London: Tavistock.

Iberer, Ulrich; Rosenau, Tatjana; Stricker, Tobias (2019): Mit Begleitung geht´s besser. Ergebnisse einer Bedarfserhebung für Mentoring in der Startphase von neuen Schulleitungen. In: schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Heft 4/2019, S. 36-39.

Institut für Demoskopie Allensbach (1984): Zur Lage der Forschung an deutschen Universitäten. 1977-1984 Gesamtergebnisse im Trend. Kommentarband. Allensbach am Bodensee: Allensbach.

Jacob, Anna Katharina; Teichler, Ulrich (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online im Internet unter http://www.incher.uni-kassel.de/index.php?option=com_content&task=view&id=317&Itemid=1. Abgerufen am 28.08.2011.

Jacobshagen, Nicola; Amstad, Fabienne T.; Semmer, Norbert K.; Kuster, Martin (2005): Work-Family-Balance im Topmanagement. Konflikt zwischen Arbeit und Familie als Mediator der Beziehung zwischen Stressoren und Befinden. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. Heft 4/2005, S. 208-219.

Jahn, Ronny (2017a): Das Unmögliche managen – Schulleitung als Beruf. Analyse und Würdigung der täglichen Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Beruf: Schulleitung. Heft 1/2017, S. 29-32.

Jahn, Ronny (2017b): Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

juris GmbH - Juristisches Informationssystem für die Bundesrepublik Deutschland (o. J.): Online im Internet: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/13l1/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=40&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-Bes GBW2010V54Anlage1-G33&doc.part=G&toc.poskey=#focuspoint. Abgerufen am 24.5.2018.

Keupp, Heiner (2003): Ressourcen als gesellschaftlich ungleich verteiltes Handlungspotential. In: Schemmel, Heike; Schaller, Johannes (Hrsg.): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 555-573.

Kevenhörster, Paul; Schönbohm, Wulf (1974): Zeitökonomie im Management. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kiel, Ewald (2018): Unterrichtsforschung im Kontext der empirischen Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 989-1010.

Kirch, Daniel (2013): „Die Belastungen sind zu hoch“. Saarbrücker Zeitung. Online im Internet: https://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/die-belastungen-sind-zu-hoch_aid-580586. Abgerufen am 16.5.2019.

Klesmann, Martin (2018): Noch nie waren so viele Berliner Schulen ohne Schulleiter. Online im Internet: https://www.berliner-zeitung.de/berlin/bildung-noch-nie-waren-so-viele-berliner-schulen-ohne-schulleitung-29881972. Abgerufen am 20.05.2018.

Klusmann, Uta (2011): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zwischen beruflicher Praxis und unterschiedlichen Forschungsansätzen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 814-820.

Knoll, Ulrich (2014): Schuljahr: Der ganz normale Wahnsinn: Erlebnisse eines Schulleiters. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.

Kobasa, Suzanne (1979): Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. In: Journal of Personality and Social Psychology. 37(1), S. 1-11.

Kraepelin, Emil (1896): Zur Hygiene der Arbeit. Neue Heidelberger Jahrbücher 6. Fischer: Jena, S. 222-247.

Kramis-Aebischer, Kathrin (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.

Krause, Andreas (2003): Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2/2003. S. 254-273.

Kretschmer, Wilfried (2017): Schule leiten: Investment in pädagogische Handlungskultur: Prinzipien und Instrumente. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Krüger, Michael (2016): Das Lernwissen des Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum. Seine Entstehung sowie seine Formen und Auswirkungen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kurz, Andrea; Stockhammer, Comstanze; Fuchs, Susanne; Meinhard, Dieter (2007): Das problemzentrierte Interview. In: Buber, Renate (Hrsg.): Qualitative Marktforschung: Konzepte, Methode, Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 465-475.

Küppers, Jürgen (2018): Brennpunkt-Schulleiter schlagen Alarm. Kieler Nachrichten. Online im Internet: https://www.kn-online.de/Kiel/Ueberlastung-Brennpunkt-Schulleiter-schlagen-Alarm. Abgerufen am 16.5.2019.

Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Landtag von Baden-Württemberg (2012): Drucksache 15/2010 vom 03.07.2012. Online im Internet: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/2000/15_2010_D.pdf. Abgerufen am 23.04. 2019.

Landtag von Baden-Württemberg (2017): Drucksache 16/1996. 03. 05. 2017. Online im Internet: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/ Drucksachen/1000/16_1996_D.pdf. Abgerufen am 27.8.2018.

Landwehr, Norbert; Fries, Othmar; Hubler, Peter (1983): Schulische Belastung – Problemstellung und theoretisches Konzept. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. Heft 5/1983, S. 125-146.

Langer, Antje (2013): Transkribieren – Regeln und Grundlagen. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 515-526.

Languth, Maike (2006): Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsfeld zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Online im Internet unter https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-B3D6-0/languth.pdf? Sequence=1. Abgerufen am 25.02. 2016.

Lauscher, Stefan (2018): Manager-Aufgabe ohne Manager-Bezahlung. Online im Internet: https://www.deutschlandfunk.de/schulleiter-mangel-manager-aufgabe-ohne-manager-bezahlung.680.de.html?dram:article_id=414860. Abgerufen am 20.05.2019.

Lazarus, Richard S. (1999): Stress and Emotion: A New Systhesis. New York: Springer.

Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984): Stress, appraisal and coping. New York: Springer.

Lazarus, Richard S.; Launier, Raymond (1981): Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, Jürgen R. (Hrsg.): Stress - Theorien, Untersuchungen, Massnahmen. Bern: Huber, S. 213-259.

Lederle, Dirk (2019): Ein wichtiger und notwendiger Schritt – Aber... In: Informationen des Verbandes Bildung und Erziehung für Schulleitungsteams. Ausgabe Januar 2019. Online im Internet: https://www.vbe-bw.de/wp-content/uploads/2019/01/Schulleitung-2019-1-ANSICHT.pdf. Abgerufen am 20.05.2019.

Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg (o. J.): Schulleiterinnen und Schulleiter an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. Online im Internet: https://lehrerfortbildung-bw.de/q_pf/qualifikation/schulleitung/. Abgerufen am 05.03.2019.

Leithwood, Kenneth; Seashore Louis, Karen (2012): Linking Leadership to Student Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, Kenneth; Seahore Louis, Karen; Wahlstrom, Kyla; Anderson, Stephen; Mascall, Blair; Gordon, Molly (2010): How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. In: Hargreaves, Andy; Lieberman, Ann; Fullan, Michael; Hopkins, David (Eds.): Second International Handbook of Educational Change. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer, S. 611-629.

Lemke, Jana; von Saldern, Matthias (2010): Schulleitung. In: Demmer, Marianne; von Saldern, Matthias (Hrsg.): „Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 116-134.

Lohmann-Haislah, Andrea (2012): Stressreport Deutschland 2012. Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden. Dortmund/Berlin/Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Online im Internet: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Berichte/Gd68.pdf?__blob=publicationFile. Abgerufen am 12.3.2017.

Lungershausen, Helmut (2018): Wie hilft ein Landesverband den Schulleitungen? In: SCHULE LEITEN. Heft 1/2018, S. 38-39.

Lyons, Joseph; Schneider, Tamara (2011): The effects of Leadership style on stress outcomes. In: The Leadership Quarterly. Heft 5/2009, S. 737-748.

Marstedt, Gerd; Müller, Rainer; Jansen, Rolf (2001): Rationalisierung, Arbeitsbelastungen und Arbeitsunfähigkeit im Öffentlichen Dienst. In: Badura, Bernhard; Litsch, Martin; Vetter, Christian (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2001. Gesundheitsmanagement im öffentlichen Sektor. Berlin Heidelberg: Springer, S. 19-37.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

McCrae, Robert R.; Costa, Paul T. (2003): Personality in adulthood: A five-factor theory perspective. New York: Guilford Press.

Miller, Susanne (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2012a): Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter. Online im Internet: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1376841/Anforderungsprofil%20Schulleiterinnen%20und%20Schulleiter%209-12%20Rug.pdf. Abgerufen am 06.05.2013.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2012b): Kompetenzbeschreibungen zum Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter. Online im Internet: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1375188. Abgerufen am 06.05.2013.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2014): Informationen zum Schulleiterbesetzungsverfahren für Bewerberinnen und Bewerber. Online im Internet: http://docplayer.org/50026874-Informationen-zum-schulleiterbesetzungsverfahren-fuer-bewerberinnen-und-bewerber-ministerium-fuer-kultus-jugend-und-sport.html. Abgerufen am 05.03.2019.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter. Online im Internet: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw2/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_PDFS_2016/Anforderungsprofil_Schulleiter_innen_2016.pdf. Abgerufen am 27.02.2019.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): Qualitätskonzept für das Bildungssystem Baden-Württembergs. Online im Internet: https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/28_06_2017+Qualitaetskonzept+Bildungssystem/?LISTPAGE=4978503. Abgerufen am 20.05.2019.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018a): Kompetenzbeschreibungen zum Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter. Online im Internet: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Informationen%20f%C3%BCr%20.../Kompetenzbeschreibungen%20AP%20SL.pdf. Abgerufen am 05.03.2019.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018b): Ministerin stellt Konzept zur Stärkung von Schulleitungen vor. Online im Internet: https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/17_09_2018++_Ministerin+stellt+Konzept+zur+Staerkung+von+Schulleitungen+vor_/?LISTPAGE=344894. Abgerufen am 17.09.2018.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Schulleiter stärken und entlasten. Online im Internet: https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/2019+11+19+Neues+Schulleiterkonzept. Abgerufen am 01.12.2019.

Müller, Ulrich; Hancock, Dawson; Wang, Chuang (2015): „Schulleitung – nein danke?“. Vergleichende Untersuchungen zur Motivation, Schulleitungspositionen zu übernehmen und in der Führungsposition zu verbleiben. In: Schulleitung und Schulentwicklung. Loseblattsammlung A 3.8, 22. April 2015. Stuttgart: Raabe, S. 1-22.

Müller, Ulrich; Hancock, Dawson; Wang, Chuang (2016): „Schulleitung – ja bitte?“ Wie könnte der Schulleitungsberuf verändert werden, um Lehrerinnen und Lehrer für das Schulleitungsamt zu motivieren? In: Schulleitung und Schulentwicklung, Loseblattsammlung A 3.11, September 2016. Stuttgart: Raabe, S. 1-16.

Müller, Ulrich; Stricker, Tobias (2017): Warum bewerbe ich mich als Schulleiter? In: PaedF – Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 2/2017, S. 44-47.

Neuenschwander, Martin (2001): Die Bedeutung von personalen Ressourcen, sozialen Stressoren und sozialer Vernetzung für die Gesundheit junger Erwachsener. Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Neulinger, Klaus Ulrich (1991): Schulleiter in Baden-Württemberg: Erstellung und Vergleich von Herkunfts-, Motivations- und Einstellungsprofilen bei Schulleitern an allgemeinbildenden Schulen mit einer Studie über emotionale und affektive Beteiligungsmomente beim Schulleiterberuf. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. Dissertation.

Nieskens, Birgit (2016): Wege zur Lehrergesundheit. Konzepte zum schulischen Gesundheitsmanagement erfolgreich umsetzen. In: Schulmagazin 5-10. Heft 3/2016, S. 11-14.

Nieskens, Birgit; Schumacher, Lutz (2010): Erfolgsfaktoren organisationaler Veränderungs- und Lernprozesse in Projekten zur Förderung der Lehrergesundheit. In: Müller, Florian; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Münster: Waxmann, S. 311-326.

Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oda, Hiroshi (2001): Spontanremissionen bei Krebserkrankungen aus der Sicht des Erlebenden: Psychologie – Forschung – aktuell. Band. 3. Weinheim: Beltz PVU.

O'Dougherty Wright, Margaret, Masten, Ann S.; Narayan, Angela J. (2013): Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In: Goldstein, Sam; Brooks, Robert B. (Eds.), Handbook of resilience in children. Springer: Boston, S. 15-37.

OECD (Hrsg.) (2008a): Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice: Policy and Practice. Paris: OECD Publishing.

OECD (Hrsg.) (2008b): Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership: Case Studies on System Leadership. Paris: OECD Publishing.

Oelkers, Jürgen (2004): Schulleitungen als Schlüssel zur Schulreform. Online im Internet: https://edudoc.educa.ch/static/xd/2004/96.pdf. Abgerufen am 20.05. 2019.

Oesterreich, Rainer (2008): Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In: Krause, Andreas; Schüpbach, Heinz; Ulich, Eberhard; Wülser, Marc (Hrsg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 49-74.

Osterwalder, Fritz; Binder, Ulrich (2007): Schule als Organisation. In: Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 618-619.

o. V. (2018): Zeitungen: Schulleitermangel im Südwesten verschärft sich. Online im Internet: https://www.stimme.de/suedwesten/nachrichten/pl/Zeitungen-Schulleitermangel-im-Suedwesten-verschaerft-sich;art19070,4127081. Abgerunfen am 20.05.2019.

Paulston, Rolland G. (Ed.) (1996): Social cartography: Mapping aays of seeing social and educational change. New York: Garland Pub.

Paulus, Peter; Schumacher, Lutz (2008): Gute gesunde Schule – Lehrergesundheit als zentrale Ressource. In: Krause, Andreas; Schüpbach, Heinz; Ulich, Eberhard; Wülser, Marc (Hrsg.): Arbeitsort. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 133-158.

Pervin, Lawrence A.; Cervone, Daniel; John, Oliver P. (2005): Persönlichkeitstheorien. München: Reinhardt.

Petersen, Thomas (2017): Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre. Hochschullehrerumfrage zeigt große Unzufriedenheit mit Reformen. In: Forschung & Lehre. Heft 1/2017. S. 974-976. Online im Internet: https://www. Hochschulverband.de/fileadmin/redaktion/download/pdf/pm/petersen.pdf. Abgerufen am 04.02.2017.

Pietsch, Marcus; Tulowitzki, Pierre (2017): Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. In: School Effectiveness and School Improvement. Heft 4/2017, S. 629-649.

Pfeiffer, Hermann (2005): Schulleitung und Schulentwicklung. In: Holtappels, Heinz Günter; Höhmann, Katrin (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 83-98.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Rauscher, Heinz (1999): Gesundheitsförderung im Schulalltag. Schulleiter-Handbuch 89. München: R. Oldenbourg Verlag GmbH.

Rechnungshof Baden-Württemberg (2014): Beratende Äußerung. Unterstützungsleistungen für Schulleitungen. Online im Internet: https://www.rechnungshof. Baden-wuerttemberg.de/media/978/B%C4_Unterst%Fctzungsleistungen%20f%FCr%20Schulleitungen.pdf. Abgerufen am 25.02.2019.

Regierungspräsidium Stuttgart (o. J.): Schulleiterbesetzungsverfahren. Online im Internet: https://rp.baden-wuerttemberg.de/rps/Abt7/Personalentwicklung/Seiten/Schulleiterbesetzungsverfahren.aspx#Kurzinformation. Abgerufen am 05.03.2019.

Reimann, Swantje; Hammelstein, Philipp (2006): Ressourcenorientierte Ansätze. In: Renneberg, Babette; Hammelstein, Philipp (Hrsg.): Gesundheitspsycholgie. Heidelberg: Springer, S. 13-28.

Richter, Claudia (2010): Schulqualität in Lateinamerika: am Beispiel von „Education for All (EFA)" in Honduras. Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung. Band 9. Münster: Waxmann.

Rohmert, Walter; Rutenfranz, Josef (1975): Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen Industriearbeitsplätzen. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Römer-Wolf, Birgit (2019) Coaching – für und mit neu ernannten Schulleitungen. Infobrief Schulpsychologie BW. Online im Internet: http://kompetenzzentrum-schulpsychologie-bw.de/,Lde/4915115. Abgerufen am 20.11.2019.

Rook, Marion (2008): Theorie und Empirie in der Burnout-Forschung. Eine wissenschaftstheoretische und inhaltliche Standortbestimmung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Rosenau, Tatjana (2018): Begleitung von neu eingesetzten Schulleitungen. Eine Betrachtung mit dem Fokus auf die Instrumente Mentoring und Coaching. Masterthesis (unveröffentlicht, zugangsbeschränkt) im weiterbildenden Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Rothland, Martin (2018): Was wissen wir (nicht) über »Lehrergesundheit«? Aus der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Schulverwaltung spezial. Heft 3/2018, S. 123-126.

Rudow, Bernd (1990): Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Heft 4/1990, S. 75-85.

Rudow, Bernd (1992): Zur psychologischen Tätigkeitsanalyse im Lehrerberuf – Konzeption, Probleme und Ergebnisse. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. Band 36/1992, S. 137-143.

Rudow, Bernd (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Verlag Hans Huber.

Rugart, Claudia (2017): Infoveranstaltung Schulleiterbesetzungsverfahren. Schulträger/Schulkonferenz. Online im Internet: https://rp.baden-wuerttemberg.de/rps/Abt7/Personalentwicklung/Documents/Schulleiterbesetzungsverfahren-Schultraeger-Schulkonferenz-2017-09-20.pdf. Abgerufen am 05.03.2019.

Rupp, Claudia (2018): Der schulische Rechenschaftsprozess im internationalen Vergleich. Professionalisierung im Horizont Neuer Steuerung. Wiesbaden: Springer VS.

Rürup, Matthias (2018): Schulautonomie in Deutschland. In: journal für schulentwicklung. Heft 3/2018, S. 15-18.

Sack Martin; Lamprecht, Friedhelm (1998): Forschungsaspekte zum „Sence of Coherence“. In: Schüffel, Wolfram (Hrsg.): Handbuch der Salutogenese. Konzept und Praxis. Wiesbaden: Ullstein Medical, S. 325-336.

Schaefer, Hans (2002): Vom Nutzen des Salutogenese-Konzepts. Münster: Daedalus-Verlag.

Schaper, Niclas (2011): Wirkungen der Arbeit. In: Nerdinger, Friedemann W.; Blickle, Gerhard; Schaper, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 476-495.

Samdal, Oddrun; Rowling, Louise (2013): Theory based components for implementation of health promoting schools. In: Samdal, Oddrun; Rowling, Louise (Eds.): The implementation of health promoting schools: exploring the theories of what, why and how. London: Routledge, S. 51-74.

Sauer, Doris (2012): Entgrenzung – Chiffre einer flexiblen Arbeitswelt – Ein Blick auf den historischen Wandel von Arbeit. In: Badura, Bernhard; Ducki, Antje; Schröder, Helmut; Klose, Joachim; Meyer, Markus (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2012. Gesundheit in der flexiblen Arbeitswelt: Chancen nutzen – Risiken minimieren. Berlin Heidelberg: Springer, S. 3-13.

Schaarschmidt, Uwe (2005a): Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In: Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141-156.

Schaarschmidt, Uwe (2005b): Situationsanalyse. In: Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 41-71.

Schaeper, Hildegard (1995): Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. In: Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 127-153.

Schlingmeyer, Katja (2013): Führungsverantwortung Fürsorge. Einflussfaktoren auf die Lehrergesundheit und mögliche Handlungskonsequenzen für die Schulleitung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Schmoll, Heike (2014): Idealismus statt Amtszulage. Online im Internet: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/schulleitermangel-idealismus-statt-amtszulage-12924673.html. Abgerufen am 20.05.2019.

Schratz, Michael (1998): Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, Herbert; Schley, Wilfried; Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 160-189.

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 mit der letzten berücksichtigten Änderung §§ 16 und 33, geändert durch Gesetz vom 8. Mai 2018 (GBl. S. 153) (o. J.): Online im Internet: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true. Abgerufen am 21.02.2019.

Schult, Johannes; Manuela, Münzer-Schrobildgen; Sparfeldt, Jörn R. (2014): Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie. Heft 2/2014, S. 61-67.

Schwanenberg, Jasmin, Klein, Esther Dominique; Walpuski, Maik (2018): Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. Online im Internet: https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-46364/Schwanenberg_et_al_Schulleitungen_SHIP_3.pdf. Abgerufen am 20.05.2019.

Schwarz, Peter (2018): Schulleiter-Mangel verschärft sich weiter. Online im Internet: https://www.stimme.de/suedwesten/nachrichten/pl/Schulleiter-Mangel-verschaerft-sich-weiter;art19070,4126975. Abgerufen am 20.05.2019.

Schwarzer, Ralf (2004): Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Schönpflug, Wolfgang (1987): Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit – Konzepte und Theorien. In: Kleinbeck, Uwe; Rutenfranz, Josef (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Arbeitspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie: Praxisgebiete Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 130-184.

Schönwälder, Hans-Georg (1983): Arbeitsbelastung und Arbeitszeit des Lehrers. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrer. Stuttgart: GEW, S. 4-33.

Schönwälder, Hans-Georg (2006): Arbeitsbelastung von Lehrern – terra incognita der Pädagogik. Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft 4/2006, S. 273-282.

Seashore Louis, Karen; Leithwood, Kenneth; Wahlstrom, Kyla L.; Anderson, Stephen E. (2010): Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Center for Applied Research and Educational Improvement: University of Minnesota.

Seibt, Reingard; Spitzer, Silvia; Scheuch, Klaus (2009): Zusammenhang von Arbeitsfähigkeit, Belastung und Gesundheitszustand bei Schulleitern und Lehrern in Grundschulen. Dresden: Selbstverlag der Technischen Universität Dresden.

Selye, Hans (1936): A syndrome produced by diverse nocuous agents. In: Nature. 138, S. 32.

Selye, Hans (1956): The stress of life. New York: McGraw-Hill Book Co.

Semmer, Norbert K.; Udris, Ivars (2004): Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Verlag Hans Huber, S. 157 – 195.

Semmer, Norbert K.; Udris, Ivars (2007): Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 4., aktualisierte Auflage. Bern: Verlag Heinz Huber, S. 157-195.

Siegrist, Johannes (1996): Adverse health effects of high effort/Low reward conditions. Journal of Occupational Health Psychology. 1/1996, S. 27-41.

Siegrist, Johannes; Neumer, Simon-Peter; Markgraf, Jürgen (1998): Salutogeneseforschung: Versuch einer Standortbestimmung. In: Margraf, Jürgen (Hrsg.): Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- versus pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen. Berlin: Springer, S. 3-11.

Smosarski, Michael (2012): Versorgungslücke. Warum fehlt es an Schulleitungsnachwuchs? In: Beruf: Schulleitung. Heft 4/2012, S. 14.

Stachowiak, Herbert (1973): Allgemeine Modelltheorie. Wien: Springer.

Staudinger, Ursula; Marsiske, Michael; Baltes, Paul (1995): Resilience and reserve capacity in later adulthood: Potentials and limits of development across the life span. In: Cicetti, Dante; Cohen, Donald (Eds.): Developmental Psychopathology. Volume 2. Oxford: John Wiley & Sons, S. 801-847.

Stehle, Barbara (1987): Belastungssituationen und Reaktionstendenzen von Führungskräften der Industrie – eine empirische Analyse. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Stehr, Nico; Kettler, David; Meja, Volker (Hrsg.) (1980): Karl Mannheim. Strukturen des Denkens. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Steinmetz, Brigitte (2011): Gesundheitsförderung für Führungskräfte. In: Bamberg, Eva; Ducki, Antje; Metz, Anna-Marie (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch. Göttingen: Hogrefe, S. 537-557.

Stemmer Obrist, Gabriele (2014): Schule führen: Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können. Bern: Haupt Verlag.

Stiller, Michael (2015): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Stoffer, Ehrenfried (2006): Die psychische Belastung leitender Führungskräfte. Der Zusammenhang zwischen den Stressoren der Arbeits- und Lebenssituation leitender Führungskräfte und ihrer Gesundheit unter Berücksichtigung ihrer Ressourcen und Bewältigungskompetenzen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Storch, Maja; Krause, Frank (2010): Selbstmanagement - ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen-Model. Psychologie Praxis. 2., korrigierte Auflage. Bern: Huber.

Storch, Maja; Krause, Frank; Küttel, Yvonne (2013): Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273-288.

Stricker, Tobias (2011): Belastungen bei Schulleitern – Belastungsfaktoren, Komplexität und mögliche Zusammenhänge von Belastungen unter Berücksichtigung subjektiver Bewertungen von Schulleitern. Eine qualitativ-quantitative Untersuchung. Masterthesis (unveröffentlicht, zugangsbeschränkt) im weiterbildenden Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Stricker, Tobias (2017): Neues aus Baden-Württemberg. In: Beruf: Schulleitung. Heft 4/2017, S. 22.

Stricker, Tobias; Eberhardt, Elvira (2018): Schulautonomie und externe Evaluation: Freund oder Feind? Erfahrungen aus der Fremdevaluation in Baden-Württemberg. In: journal für schulentwicklung. Heft 3/2018, S. 49-53.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2016): Besonders beansprucht? Befunde zur Belastung von Schulleitung im Vergleich zu Führungskräften anderer Branchen. In: schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Heft 6/2016, S. 33-36.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2017): Bis an die Grenze der Belastung? Empirische Erkenntnisse zur psychischen Beanspruchung bei Führungskräften und erste Rückschlüsse auf (Selbst-) Schutzmaßnahmen im Schulleitungshandeln. In: Beruf: Schulleitung. Heft 1/2017, S. 16-19.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2018): Vergleichende Betrachtungen zur Arbeitsbelastung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: PaedF – Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 4/2018, S. 132-135.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Huber, Stephan Gerhard (2013): Interviewstudie. Belastung als komplexes Gefüge. In: Beruf: Schulleitung. Heft 3/2013, S. 18-19.

Stricker, Tobias; Kohrs, Jan-Torsten (2018): Schulleiter als Bildungsmanager. Vorbereitende Studiengänge als Fundament für einen gelingenden Start in den Beruf. In: Beruf: Schulleitung. Heft 2/2018, S. 30-32.

Struhs-Wehr, Karin (2017): Betriebliches Gesundheitsmanagement und Führung. Gesundheitsorientierte Führung als Erfolgsfaktor im BGM. Wiesbaden: Springer.

Stryck, Tom (1996): Schule und Neue Steuerung. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Selbstgestaltung und Selbstverantwortung im Bildungswesen. Konzepte, Erfahrungen, Realisierungsprobleme. Dokumentation der 16. DGBV-Jahrestagung vom 26. Bis 28. Oktober 1995 in Wetzlar. Frankfurt am Main: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung, S. 85-104.

Stuppner, Ivan; Pulyer, Ursula (2018): Schulautonomie in Südtirol. In: journal für schulentwicklung. Heft 3/2018, S. 29-34.

Tarkian, Jasmin; Maritzen, Norbert; Eckert, Marius; Thiel, Felicitas (2019): Vergleichsarbeiten (VERA) – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In: Thiel, Felicitas; Tarkian, Jasmin; Lankes Eva-Maria; Maritzen, Norbert; Riecke-Baulecke, Thomas; Kroupa, Anna (Hrsg.): Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer, S. 41-103.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 4/2006, S. 580-597.

Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.

Treier, Michael; Uhle, Thorsten (2019): Einmaleins des betrieblichen Gesundheitsmanagements. Eine Kurzreise in acht Etappen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer.

Tresselt, Paul (o. J.): Schulleiter werden – Aufgaben der Schulleitung. Online im Internet: https://www.tresselt.de/schulleitung/. Abgerufen am 20.05.2019.

Tulowitzki, Pierre (2014): Schulleitung und Schulentwicklung in Frankreich. Fallstudien an *collèges* im Großraum Paris. Wiesbaden: Springer VS.

Tulowitzki, Pierre; Gerick, Julia (2018): Digitales Schulmanagement - Schulleitung und Schulentwicklung in einer digitalen Welt. In: Zala-Mezö, Enikö; Strauss, Nina-Cathrin; Häbig, Julia (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens. Münster: Waxmann, S. 205-224.

Tulowitzki, Pierre; Hinzen, Imke; Roller, Marvin (2019): Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. In: DDS – Die Deutsche Schule. Heft 2/2019, S. 149-170.

Tüshaus, Lisa; Wetzstein, Annekatrin; Hundeloh, Heinz; Schnabel, Gerrit; Schipp, Bernhard (2017): Gesundheitsmanagement in Schulen. Eine qualitative Befragung von Schulleitungen. In: DGUV Forum. Fachzeitschrift für Prävention, Rehabilitation und Entschädigung. Heft 06/2017, S. 34-35.

Udris, Ivars; Frese, Michael (1999): Belastung und Beanspruchung. In: Graf Hoyos, Carl; Frey, Dieter (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 429-445.

Ulich, Klaus (1996): Beruf: Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.

van Dick, Rolf (1999): Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum.

van Dick, Rolf; Wagner, Ulrich; Petzel, Thomas (1999): Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse und Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Heft 4/1999, S. 269-280.

Verband Bildung und Erziehung e.V. (2018): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Berufszufriedenheit von Schulleitungen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung. Online im Internet: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2018-03-02_forsa-Charts_Schulleitungen_Bund.pdf. Abgerufen am 20.05.2019.

Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953 (GBl. S. 173) mit letzten Ergänzungen und Änderungen vom 1. Dezember 2015 (GBl. S. 1030, 1032) (o. J.): Online im Internet: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/rechtliche_grundlagen/Landesverfassung%20Stand%2001. 12.2015.pdf. Abgerufen am 21.02.2019.

Viig, Nina Grieg; Wold, Bente (2005): Facilitating teachers' participation in school-based health promotion – A qualitative study. Scandinavian Journal of Educational Research. 01/2005, S. 83–109.

Vogt, Jacqueline (2014): „Geld ist nicht das zentrale Motiv". Lehrer als Führungskräfte. Stephan Brauckmann hat Schulleiter nach ihren Schwierigkeiten im Job befragt. In: Frankfurter Allgemeine. Online im Internet: https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/im-gespraech-bildungsforscher-brauckmann-geld-ist-nicht-das-zentrale-motiv-12816315.html. Abgerufen am 16.5.2019.

Vorwinkel, Heike (2019): Manchen Eltern muss sie erklären, was Schulpflicht bedeutet. Online im Internet: https://www.welt.de/politik/deutschland/plus188145605/Lehrermangel-Sprachprobleme-Inklusion-Alltag-einer-Schulleiterin.html. Abgerufen am 20.05.2019.

VSLCH Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (2015): Berufsleitbild Schulleitung. Online im Internet: https://www.vslch.ch/phocadownload/Berufsleitbild/VSLCH_BLB_2015_Doppelseiten.pdf. Abgerufen am 20.05.2019.

Warwas, Julia (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: Springer VS.

Welter-Enderlin, Rosmarie; Hildenbrand, Bruno (2006): Resilienz: Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer.

Wetzel, Maria (2014): Schulleiter verzweifelt gesucht. Online im Internet: https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.bewerbermangel-schulleiter-verzweifelt-gesucht.c929bb11-f562-49eb-aaa5-e2df0c1d64e0.html. Abgerufen am 24.04.2017.

Weltgesundheitsorganisation WHO (o. J.): Online im Internet: https://www.who.int/about/who-we-are/frequently-asked-questions. Abgerufen am 11.3.2019.

Weltgesundheitsorganisation WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Online im Internet unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf. Abgerufen am 25.07.2016.

Whetten, David A. (1989): What Constitutes a Theoretical Contribution? In: The Academy of Management Review. 14(4), S. 490-495.

Wirth, Doris (2012): Schulmanagement und Beziehungsarbeit: Pädagogisches Tagebuch einer Schulleiterin. Münster: Waxmann.

Wirtz, Antonious (Hrsg.) (2013): Dorsch. Lexikon der Psychologie. 16., vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 227-255.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. 1(1), Art. 22. Online im Internet: http://stebu.ch/joomla/images/stories/m4_soz/ problemzentriertes_interview_langtext.pdf. Abgerufen am 14.05.2011.

Wolf, Oliver T.; Ditzen, Beate (2016): Stress und Stressbewältigung. In: Bierhoff, Hans-Werner; Frey, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C. Serie 6. Band 2: Soziale Motive und soziale Einstellungen. Göttingen: Hogrefe, S. 107-123.

Wolf, Winfried (2015): Tagebuch eines Schulleites. 6. Auflage. Berlin: epubli GmbH.

Wunderer, Rolf (2006): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 6., überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand.

Wustmann, Corinna (2004): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz.

Zeder, Peter (2018): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-46.

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (o. J.): Aufgaben des ZSL. Online im Internet: https://zsl.kultus-bw.de/,Lde/Startseite/Ueber+das+ZSL/Aufgaben+des+ZSL. Abgerufen am 20.05.2019.

Zimber, Andreas; Hentrich, Stephan (2015): Führen und gesund bleiben. Ergebnisse der Studie „Psychische Gesundheit von Manager/innen (PsyGeMa). Online im Internet: http://www.hochschule-heidelberg.de/fileadmin/srh/heidelberg/images/fakultaeten/Angewandte_Psychologie/Tagungen/PsyGeMa_092015/Ergebnisbericht_PsyGeMa_F%C3%BChren_und_gesund_bleiben.pdf. Abgerufen am 02.01.2016.

Zimber, Andreas; Hentrich, Stephan; Bockhoff, Katharina; Wissing, Carla; Petermann, Franz (2015): Wie stark sind Führungskräfte psychisch gefährdet? Eine Literaturübersicht zu Gesundheitsrisiken und arbeitsbezogenen Risiko- und Schutzfaktoren. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie. Heft 3/2015, S. 123-140.

Zok, Klaus (2011): Führungsverhalten und Auswirkungen auf die Gesundheit der Mitarbeiter – Analyse von WIdOMitarbeiterbefragungen. In: Badura, Bernhard; Ducki, Antje; Schröder, Helmut; Klose, Joachim; Macco, Katrin (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2011. Führung und Gesundheit. Berlin: Springer, S. 27-36.

Anhang

A Beispiel für ein Interviewtranskript (Interview_01SLRSStr)

Interview 1, anonymisiert (Interviewcode Interview_01SLRSStr)

I: Das Gerät funktioniert. (---) Ja, Ihre Arbeitswoche (-) ist durch eine Vielzahl unterschiedlichster Aufgaben und Tätigkeiten gefüllt und damit auch mit Belastungen unterschiedlichster Art. (,) Wie sehen denn so typische Belastungen beziehungsweise (,) Belastungssituationen im Zusammenhang mit Ihrer Schulleitertätigkeit aus? #00:00:41-2#

SL: (-----) Ich (leicht zögernd wirkend) denke, dass eine ahm (-) mmmaßgeblich, äh, ein maßgebliche Situation die ist, dass m(an) sehr viel plant (´), (,) dass aber aufgrund der Unterrichtsorganisation oft nur kurze Zeitintervalle bleiben (,) ah, um Gespräche mit Kolleginnen (und) Kollegen, auch mit andere, ah, Stakeholder eben zu machen (`). Ahm, und selbst wenn man es **noch** so gut plant, ahm, man läuft immer wieder, äh, in diese Situation, ah, oder kommt in die Situation, dass, dass jemand ein **dring**endes Anliegen **hat** und man das trotzdem verschieben **muss**. Also das/(,)/da kann man nichts dran ändern, aber das ist so eine Situation, wo ich sagen muss, es tut mir jetzt Leid (`), ich habe **Un**terricht oder ich habe einen **an**deren Besprechungstermin, **wie** dringend ist es denn und dann fragt man auch, also das ist meine Strategie, auch nach, wann der andere denn Zeit hat und versucht dann auch transparent zu machen, ahm, dass ich zu einem **an**deren Zeitpunkt (-), ah, **wert**schätzender, neutra**ler**, **ruhig**er und professioneller an die Situation gehen kann (´) und auch vielleicht lösungsorientierte Beratungen machen kann (`). Aber mmanche Kollegen, die kommen, auch Eltern und alle anderen eben auch, die kommen, so wie heute Morgen kommt ein Vater, der zieht jetzt um, „Ach, ich wollte nur mal geschwind vorbeischauen, ja. Und dann musste ich ihm sagen, es tut mir Leid (´), hätten Sie (leicht lachender Tonfall) geschwind zehn Minuten Zeit zu warten und dann eben das Gespräch zu führen. Und das ist etwas, was sehr unbefriedigend ist, weil Kollegen oder auch andere, ahm, Partner dann sagen „Oh (-), ahm (--), hat der keine Zeit für mich oder so was, das ist so was, oder manchmal bleibt etwas in der (,) im Raum stehen, und man merkt erst hinterher, ahm, nachdem man kurz reflektiert hat, aach, das war jetzt ungeschickt formuliert oder so was.

#00:02:39-4#

I: Wenn ich Sie richtig verstehe, Planbarkeit, ah, ja, Sie planen (.) Druck, kurzfristig auch priorisieren zu müssen, wenn unvorhergesehene Dinge (,) passieren, und es passiert ja ständig so etwas (,) #00:02:51-2#

SL:
Genau! #00:02:51-1#

I: ahm, hat dann zur Folge, dass dann vielleicht auch mal jemand warten muss und, äh, dass (das ist dann wieder) Ihre Aufgabe oder, Sie haben es gerade beschrieben, transparent zu machen, warum es so ist, also diese Gesamt (lachend)/Gesamtkonstellation ist einfach #00:03:01-7#

SL: Ja.
#00:03:03-4#

I: sehr, sehr (,) komplex. (-) Sie sind jetzt, ähm, an der Schule seit einigen Jahren Schulleiter (,) (.) #00:03:10-5#

SL:
Zwei Jahre. #00:03:12-3#

I: seit zwei Jahren. (´) Sie haben, ähm, sicher von diesen Entwicklungen der letzten zehn Jahre auch im Vorfeld, äh, Einiges mitbekommen, die Arbeitsbedingungen von Schulleiterinnen und Schulleitern, die haben sich in den letzten Jahren erheblich gewandelt (´), und viele neue Aufgaben wurden an die Schulen auch die Schulleitungen übertragen. (,) Dies steht auch in emg/engem Zusammenhang mit der so genannten

Neuen Steuerung beziehungsweise der eigenständigen, teilautonomen Schule, wie auch immer man das nennen möchte. (,) Welche Aufgaben und Tätigkeiten und damit welche Belastungen haben sich in den letzten Jahren Ihrer Erfahrung oder Meinung nach verändert beziehungsweise spürbar zugenommen? #00:03:49-0#

SL: (---) Also, die **zus**ätzlichen Aufgaben, die im Zusammenhang mit OES oder wie auch immer, ah, jetzt, ah, gemacht worden sind, sind aus meiner, ah, Sicht (,) **vernünftig** gewesen, also, dass das Ministerium sagt, wir brauchen das, also wir brauchen die Evaluation, wir müssen neu organisieren, neu strukturieren. Es hat auch, ah, viele (,) Möglichkeiten und Chancen für die **Kollegien gebracht** (´). Das Dilemma an an der Stelle ist, wir, ah, Schulleiter haben dieselben, ahm, (,) Ressourcen wie **damals** (`) (lacht). Und, ahm, was, ahm, das Kollegium angeht, in der Zwischenzeit sogar **weniger** Ressourcen als früher (´). Ah, und da sind die Leitungsstufen weg, da ist die Schaffung von anderen Anreizen. Dieser (?), äh, Stundenpool AE wurde um 0,5 (,) auf 0,45 (,) reduziert. Das sind alles **Faktoren**, die die **Steuerungs**funktion **schwieriger** machen, auch Anreize zu schaffen oder zu sagen okay, wir können auch entlasten auf der einen Seite, nja. Aber auch **fordern** auf der anderen Seite (-). Und das ist ein **Dilemma** und, ahm, bei mir ist es im Moment so, dass ich versuche, **alle** Fachlei**tungen**, also was man früher ja honoriert hat mit Arbeitsentlastungsstunden, eher (-) rauszunehmen bis auf die, ahm, die hauptsächlich, ah, viel Beschaffungs-, viel Kommunikationsarbeit haben, rauszunehmen und das dafür für Steuerungs-, Evaluation, Weiterentwicklung der Schule und einen Pott an einer oder zwei Stunden, also das ist ein Pott, also (-) darf man eigentlich gar nicht darüber sprechen eigentlich, Pott zu sagen. Aber ein oder zwei Stunden (,) in der Reserve zu haben, wo ich dann sage, die Kollegen x oder das Team x und y hat die und die Arbeit geleistet. Und nachdem sie geleistet wurde, sage ich gut, dann bekommt ihr eben nächstes Jahr die AE-Stunde. Das steht jetzt dann bei uns demnächst an und ich denke, das werden keine einfachen Gespräche werden. Und **in**sofern, die **Auf**gaben und die **neuen** Aufgaben (,) **sinnvoll** und **wichtig**, gerade was die Eigenverantwortung angeht**. Aber** die Ressourcen, also ich rede jetzt nicht nur für die Schulleitung, sondern für die, äh, Kolleginnen und Kollegen, die man ja zu Beteiligten machen soll, wenn man das Ganze nach oben bringen will, und das kann

eine Schulleitung sowieso nicht allein, haben da enorme Probleme damit (wird leiser). #00:06:20-5#

I: Man könnte ja doch von Neuer Steuerung unter noch erschwerteren Bedingungen durch die Reduzierung der Ressourcen dann sprechen. Also, mehr Verantwortung, mehr Aufgaben, ja, aber anstatt Ressourcen dann entsprechend anzugleichen, Leitungszeit, äh, Anrechnungsstunden, wird es eher noch reduziert und trotzdem ist die Arbeit da. #00:06:39-2#

SL: Ja, und selbst wenn man die Eltern als Ressource oder die Schüler mit als Ressource dazu nehmen will, braucht man zeitliche oder räumliche Kapazitäten, um das zu leisten. Also, es muss ja nicht immer Geld oder Stunden sein, man kann ja andere mit beteiligen. Nur, Sie brauchen auch die Ressourcen zu sagen, ich muss jetzt mal geschwind die Eltern ins Boot holen. Aber es ist schwierig, umzustrukturieren, zu innovieren ohne zu investieren. Das ist ein Dilemma. #00:07:03-0#

I: Was sind für Sie persönlich als Schulleiter (,) die größten, höchsten Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen, hat ja auch sehr viel mit (,), äh, mit emotionaler Verarbeitung zu tun jetzt im Schulleitungsalltag? #00:07:18-3#

SL: Also, das sind (,) zum einen sind das Schicksale von Familien und Kindern. Also, das ist das, was, ah, (,) direkt und unmittelbar an die Nieren geht und man merkt auch in bestimmten Brei/Bereichen (,) die Grenzen aller Systeme, nja. Und das heißt, da bleibt ein Kind irgendwo (,) hängen, fällt durchs Raster, wie auch immer. Ah, das ist, denke ich, das, was, ääh was am meisten (,) weh/also nicht weh tut im dem Sinn, aber was einen am meisten, ah, emotional mitnimmt. Oder wenn`s Kollegen schlecht geht und man hat keine Ressourcen, um denen zu helfen. (-) (holt Luft) Ahm, weiteres, ahm (,) sind (lässt Luft raus), jetzt brauche ich noch mal (,) (.) die Rück #00:08:01-7#

I: Also die größten, höchsten (-) subjektiv empfundenen Belastungen im Schulalltag. #00:08:08-2#

SL: Ja (langgezogen). Ja, das, ahm, das ist, also (.)/aktuell, ahm, die (,), wie soll ich sagen, die, ahm (-----) die nicht (--), die nicht ausgereiften, nicht kommunizierten, ah, ah, Überlegungen, ah, der Ministerien, was regionale Schulentwicklungsplanung und so weiter und so fort angeht. Ahm, aktuell bei uns, kann man klipp und klar sagen. Ahm, der Schulträger verfolgt seine Interessen (`), das Schulamt sicherlich auch (´), und die Schule ist in einem bestimmten Prozess. (,) Und wenn man, ah, in ei/eine Besprechung mit Gemeinderat, Schulträger, Schulamt, ah, (,) Partnerschulen oder Nachbarschulen geht, deren Existenz vielleicht, ah, abhängt, dann ist das durchaus auch eine Situation, in der man (,) jetzt verglichen mit einem Unternehmen, ah, keine, ah, explizite Aussagen machen kann, ok, die Firma muss jetzt weg. Oder wir schlucken die und kaufen die und machen dann was anderes. Ahm, sondern das sind, ah, Prozesse, in denen **ganz, ganz** viele, ah, Interessen beteiligt sind. Und deshalb (,) wünscht man sich auf der einen Seite klare Vorgaben durch das Ministerium. Auf der anderen Seite kann ich auch verstehen, dass man es dezentraler und, ah, standortorientiert machen muss und diese Überlegungen auch machen muss. Und ich denke, das wird die Herausforderung in den nächsten drei bis fünf Jahren sein, diese Systeme weiter zu entwickeln. Und, aahm, was aus meiner Sicht noch nicht verstanden wurde ist, dass man dazu auch neutrale Berater und Moderatoren und Prozessbegleiter brau**cht** (´), **um,** ahm, diese ver**schie**denen Interessen zu bün**de**ln und eine Kommunikationsstruktur nach außen, ah, zu bringen. Und da w/werden im Moment, meiner Meinung nach, **Fehler** und ffalsch gespart gemacht. Also, es wird falsch gespart und Fehler gemacht. Und ich denke, das wird, ahm, also das macht einen auch, ah, ja nachdenklich. Also, man merkt, ja, heute könnte ich eigentlich, ah, von dem Prinzip müsste ich eigentlich Gemeinschaftsschule werden, aber meine Schule ist noch nicht soweit. Auf der anderen Seite, ah, so ein Schulverbund würde auch Sinn machen. Aber ein Schulverbund vielleicht unter der Voraussetzung wäre noch z**ukunft**sorientierter. Und dieses Di**lemma**, das können Sie als Schulleiter gar nicht lösen. Da brauchen Sie die anderen, also **alle** Beteiligten und die Eltern und

Schüler sowieso noch mit dazu neben den Kollegien und allem drum und dran. Und das sind Sachen, die **können** Sie **nicht** lösen. Und die Frage ist: **Wer darf** in welchem Prozess beteiligt werden? Und ich denke, das wird, das wird eine Belastung werden in den nächsten paar Jahren. (,) Da gilt es auch, Strukturen zu setzen. (---) #00:10:45-2#

I: In der Tat, das wird noch längere Zeit in Anspruch nehmen, denke ich auch. Sie haben jetzt schon vielfach ganz konkret beschrieben, wie komplex die Schulleitungs(,)tätigkeit ist. Sehen Sie Zusammenhänge zwischen Belastungen beziehungsweise Belastungssituationen, auch andere Beispiele, die in der Folge zu weiteren Belastungen führen, was man so als (,) Belastungskaskade oder Dominoeffekt bezeichnen könnte? #00:11:14-2#

SL: (-------) Ja, also das sind genau (,) diese Gespräche, äh, diese äh Entwicklungen, wenn man die zu schnell ad hoc versucht zu lösen oder auch vielleicht (,) versucht bestimmte (,) ahm (,) Konflikte mit immer demselben Schema zu lösen, dann kann das sein, dass Sie (lacht etwas), wenn Sie einmal einen Fehler gemacht hat (haben), dass der sich immer wieder wiederholt. Und, ah, das ist genau in den Prozessen, die ich gerade beschrieben habe. Wenn man vorher nicht die **Zeit** hat und die **Ruhe** hat, sich mit einem Schulleitungsteam oder mit einem Stellvertreter auszutauschen, dann läuft man immer wieder Gefahr. Das heißt, Sie entscheiden etwas und müssen dann wieder nachsteuern, und dann entscheiden Sie wieder und dann müssen Sie wieder nachsteuern, anstatt (dass) man vorab überlegt, welche Szenarien sind denkbar, ja, welche Alternativ- und Lösungsstrategien gibt es dazu und welche Lösungsmöglichkeiten stehen nachher offen und was für Konsequenz(en) hat das (-). Und das kommt bei uns, auch in der Ausbildung, relativ, äh, kurz, weil, äh, Sie weder die Kommunikationsstrukturen noch die Techniken bekommen, um eben solche, äh, Strategien (gemeint: Situationen) zu lösen. Also wenn Sie grad in dem systemischen Denken oder, ah, in beispielsweise auch Wissensmanagement innerhalb der Schule sind. Also welche Strategien werden wann für was angewandt und welche nicht. Und w/welches Wissen brauchen wir noch, und welches kann man auch mal beiseitelegen. Das ist ganz schwierig, (,) das zu entscheiden. #00:12:38-3#

I: (-) Die Identifizierung der Strategien im Umgang mit Belastungen ist jetzt eine der Haupt-Forschungsfragen. (,) Und Ihre komplexe Tätigkeit, die verlangt ja form/förmlich nach solchen Strategien, die Sie bei der Bewältigung der Belastungen anwenden. (,) Welche Strategien der Stressverarbeitung wenden Sie als Schulleiter gezielt an (´), um mit Belastungen umzugehen beziehungsweise diese zu reduzieren, also zum Zwecke von Stressreduzierung, -abbau oder -vermeidung, was man so als klassische (,) Verarbeitungsstrategien (,) bezeichnen könnte?

SL: (---) Ahm, Sie meinen jetzt technische oder nichttechnische oder meine eigenen?

I: (-) Ihre eigenen, jetzt nicht-technischen, zu Managementstrategien würde ich

SL: Ok.

Hm.

I: nachher noch kommen, dazu zählt auch tatsächlich Entspannung, in

SL: Ok.

I: welcher Form auch immer oder Hobbies, (,) also diese klassischen, ahm,

SL: Genau.

I: Ausgleich #00:13:34-6#

SL: Also, das wollten Sie jetzt hören. (,) Ja, die habe ich (lacht). Also, ich/ich suche bewusst, man glaubt´s mir nicht, aber viele sagen das zumindest, ich suche bewusst ruhige Orte auf, beispielsweise. Ah, ich gehe, ahm, nicht ad hoc in einen Unterricht, ja. Also, ich habe relativ wenig Leitungszeit, ja, ah, verglichen mit anderen Systemen, im/im Verhältnis zu anderen, ja. Aber wenn ich in den Unterricht gehe, dann muss ich mich auf die Klasse vorbereiten. Wenn ich in eine Besprechung gehe, dann wird die vorher vorbereitet, (,) um zu überlegen, was alles passieren kann. Das sind alles einfach Sachen, da geht man (,) gelassener rein in/in Besprechungen. Ahm, das sind so Strategien, also bewusste Vorbereitung auf, ah, Meeting, auf Besprechungen. Ahm, **und** auch vielleicht, ahm, das ist das, was dann nachher erträglicher macht auch, verschiedene Lösungsstrategien, je nachdem, was es für eine Besprechung ist, mit

anzubieten, so dass man, ah, in einer Konfliktsituation auch Alternativen aufzeigen kann. Hat sich übrigens bei GLK´s hervorragend bewährt, wenn Kollegen das Gefühl haben, es gibt noch andere Alternativen, und dann zu sagen, ok, eigentlich bleibt nur eins oder drei übrig, und da müssen wir uns jetzt dann entsprechend entscheiden. (,) Ahm, ich versuche, ahm, aber d/das muss man jetzt, da muss ich jetzt diff/meine Frau, die ist […], auch mit einbinden. Wir versuchen, unseren Ablauf zusammen mit den Kindern so zu planen, dass jeder auch mal eine Entlastungsphase hat. Also, meine Frau hat zweimal in der Woche abends einfach frei (´). Donnerstagmittags kümmere ich mich um meine Tochter, ja. Und meine Frau kümmert sich an zwei anderen Tagen, und (,) der eine Tag ist dann unser gemeinsamer Tag. Und ich versuche so wenig wie möglich (,) am Wochenende zu arbeiten, sondern, ah, morgens am Frühstück (lacht leicht) bei meiner Familie zu sitzen. Ah, dann fahre ich viel Rad (´), das ist dann Entspannung, also ich muss raus an die frische Luft und (,) die Natur dann auch entsprechend genießen (,). Ahm, aber auch mit/mit einem Leistungsssanspruch, also jetzt bloß so durch die Gegend fahren, das kann ich jetzt beispielsweise nicht (´) und die Gegend genießen, sondern (,) da muss noch irgendwas passieren. Und das sind so die Pole, ah, wobei ich muss schon sagen, also in den letzten paar Monaten, ah, ist das relativ kurz gekommen. Aber ich weiß durch den Umbau ist es, ah, relativ (,) begrenzt jetzt. Also es wird, wird auch wieder anders, dann kommt etwas anderes, aber in anderer Form. #00:15:57-1#

I: Das wäre noch eine Anschlussfrage gewesen. Wo sehen Sie die Grenzen dieser Strategien im Verhältnis zur momentanen Situation. Wahrscheinlich Zeit- #00:16:06-1#

SL:
Jaja. #00:15:59-8#

I: ,ah, -problematik, auch wenn/wenn da Schulhausumbau ansteht, das ist halt auch nochmals zusätzliche Belastung (..) #00:16:14-1#

SL: Für die Sie keine Ressourcen bekommen. Aber (`), ah, was mir ganz arg wichtig ist, das hat nicht nur was, ah, (lacht etwas), (,) ahm,

Schulleitung ist keine One-Man-Show und man braucht Vertrauen. Also das ist eine ganz/auch eine ganz wichtige Strategie. (,) Ich brauche Kolleginnen und Kollegen, zu denen ich Vertrauen hab`(`), äh, wie mein Konrektor oder die zwei Kollegen der Steuergruppen. Der Kollegensprecher aus der Steuergruppe ist auch im Schulleitungsteam, und dann noch eine assoziierte Person aus`m/aus`m/aus`m, ah, Kollegium, von der ich glaube, ah, sie hat einen gewissen Stand, hat eine gewisse Neutralität und Sachlichkeit, aber auch Witz, nja, muss man/muss man auch haben, ah, und wir treffen und einmal die Woche. Und dann kann ich auch mein System (,), ja, und meine Gedanken abgleichen mit denen. Und das ist ein relativ offener Raum (`). Und dann tun sich manchmal (,) pft (macht ein Geräusch) Entscheidungen auf oder, ah, andere Lösungsvarianten noch zusätzlich, ja, so dass man sagen kann, ok, das hilft uns als Schule weiter, das hilft auch mir als Schulleiter. Und dann habe ich noch (,) drei (´) Kollegen aus dem Umkreis hier, mit denen treffe ich mich regelmäßig, so alle acht Wochen. (,) Und das ist keine professionelle Fallbesprechung, Supervision oder so was. Ah, jeder darf ein Thema mitbringen (´), dann spricht man da drüber und anschließend gibt es ein gemütliches Zusammensitzen, also auch noch mit dabei an einem anderen Ort. Aber es ist jetzt kein strenges, äh, Fallbesprechung oder so was. Es ist aber auch kein (,) bloßer Stammtisch in Anführungszeichen. Also, der ist schon zielgerichtet dann. #00:17:42-1#

I: Ich merke gerade, die, die Themen, die gehen gerade fließend ineinander über. Ahm, ich muss die Überleitung trotzdem mal vorlesen. Wie bereits vorher erwähnt, werden im Rahmen der Neuen Steuerung an die Schulleitung (,) beziehungsweise das Schulmanagement neue und erhöhte Anforderungen gestellt im Sinne der Gesamtverantwortung für die Einzelschule. (,) Schulprofil, Schulprogramm, Leibild, Unterrichts-, Schulentwicklung, Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung sind solche Schlagworte. Sie haben´s auch jetzt schon, ah, angedeutet, mit Beispielen belegt. Welche Managementstrategien und -methoden wenden Sie als Schulleiter gezielt an, (,) um mit diesen Belastungen umzugehen (,) beziehungsweise diese zu reduzieren. (,) Dabei sind hier klassische Managementstrategien genauso gemeint wie das eigene Verständnis von Führung im beruflichen Kontext. Vieles von dem haben Sie momentan

eigentlich schon (,) gesagt. Ähm, wenn Sie es einfach nochmal (,) versuchen zu konkretisieren, was auch vielleicht reflexiv, gezielt von Ihnen gemacht wird in diesem Bereich, um die Belastungen zu/zu managen, zu reduzieren. #00:18:45-1#

SL: Also, mi/mir ist, mir es wichtig, dass ich mir um meinen Führungsstil bewusst bin (`), also das ist mal der Punkt eins. Also mein Führungsstil ist´n/n kooperativer-kommunikativer (,) Führungsstil. Natürlich muss man in bestimmten Situationen (,), ähm, mehr, ah, Autorität, einen autoritären, äh, Führungsstil haben als in anderen Situationen, das ist logisch. Ähm, manchmal gibt es auch kein Pardon. Aber das ist, denke ich ein/ein wesentliches Merkmal, um zu wissen. Ok, das ist mein Grundtypus, ja, von dem kann ich mal ausgehen. Und dann kuck´ ich, was hat mein Konrektor für einen und was hat einer, äh, der die Steuergruppe macht, äh, für einen. Und dann kuck´ ich, wo sind die Effekte, also w/wer kann mit welchem Führungsstil am besten umgehen. Und zum Beispiel haben wir dann unsere Geschäftsverteilung auch so entsprechend dann angelegt, ja. Das heißt, wo ich stark bin, kann ich noch stärker sein, und wo ich weiß, der andere ist stärker oder, aah, oder hat/hat mehr Effizienz in dem Bereich, dann lass´ ihn das machen, ja. Wobei ich immer wieder zurückgehen muss und dann kucken muss, äh, wer organisiert was. (-) Wichtig in dem Zusammenhang ist eben auch zu wissen, welche (lacht leicht) Ansprechpartner es, also management-technisch, jetzt für welche Fachbereiche ist wer zuständig. Wer macht was, zu welcher Zeit, bis wann, (,) das läuft bei mir zusammen (`). Und das ist natürlich, ah, seit zwei Jahren hier ein bisschen anders. Ah, ich kontrolliere es zwar nach (`), frage noch, was sie brauchen, sage aber nicht, was sie zu tun haben, um dort hinzukommen. In bestimmten Bereichen wie Prüfung oder Handreichungen für bestimmte Sachen umzusetzen ist das durchaus so (`). Da gibt es aber auch keinen, ah, keine Diskussionsgrundlage, sage ich jetzt mal. Und dort, wo diskutiert werden kann (`), da muss man auch klar sein, ok, da ist verhandelbar. Da ist auch die Kreativität, ah, und die, ahm, die/das Knowhow und vielleicht auch die Professionalität der Lehrkräfte, und zwar individuell. Wer bringt was mit (`), ja. Und da stecke ich hier noch in den Kinderschuhen. Ich weiß noch nicht, (,) wo meine heimlichen (,) Ressourcen sind, von denen ich noch nichts weiß, also wo stecken noch so ein paar Juwelen (´), ja. Die, die so ein bisschen extrovertiert sind und, ah, (,)

ständig im Wandel begriffen sind, die kriegt man relativ schnell mit (`). Ah, aber die, die, ah, (.) (?) Followers, die eigentlich unglaublich wichtig für die Schulentwicklung sind, die sind jetzt so nach zwei Jahren kommen die gerade so lannngsam (langgezogen) raus (`) aus der Deckung. Und die zu erwischen, eben für die (,) Konstanz dann auch sorgen, schulentwicklungstechnisch, die habe ich noch nicht ganz aufgedeckt. Und deswegen, das Personalmanagement, das ist jetzt so die Aufgabe, die in nächster Zeit dann, ah, unbedingt, und zwar gezielt, gemacht werden muss (wird etwas leiser). Ich habe schon meine (lacht), […] wie ich mir (lacht) […] Stück für Stück so die Gesichter vor sich hat (mir habe) und so eine Dokumentenmappe, was die gerade im Moment machen, was sie schon gemacht haben (`), um so ein bisschen eine Ressource zu haben. Aber (,) das habe ich noch nicht so etabliert, als dass ich sagen kann, jawohl, das ist so ein Personalmanagementsystem. Das habe ich noch nicht, und (,) das möchte ich gerne entwickeln, weil daran hängt nachher nämlich auch das Fortbildungsmanagement und die Unterrichtsentwicklung. Und ich denke, dann wissen Sie jetzt, wie das gehen kann, also.

I: Ja, also auch der, der Zeitfaktor jetzt spielt wieder eine Rolle. Äh, wo sehen Sie

SL: Ja!

I: diese oder andere Grenzen Ihrer Strategien, beispielsweise im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten? Das eine muss sich entwickeln, ahm, Wissen muss erst mal noch, äh, generiert werden oder äh zutage treten für Sie als Schulleiter, um dann gezielt handeln zu können, was Ihnen bereits im Hinterkopf (,), äh, schwebt (`). Gibt es weitere (,) Grenzen für die Anwendung Ihrer Managementstrategien? #00:22:34-8#

SL: Ahm, (lacht), (-) wie soll man sagen, das ist im Prinzip, also das Bild ist, glaube ich, ganz gut (´). Ahm, als eigenst/in Anführungszeichen eigenständige Schule, ja. Da haben Sie so das Korsett, äh, wie man in der Formel Eins auch einen Wagen bauen muss. Also was dürfen Sie, was dürfen Sie nicht, was sind die Rahmenbedingungen. Wir haben einen Organisationserlass, ja, wir haben, ah, Lehrereinstellung, die ist zumindest schulbezogen auch, (,) ah, ermöglicht, in bestimmten Bereichen (,) eine Freiheit zu

bekommen. Aber so eine echte Freiheit ist es eben nicht, ja. Also, ich erlebe jedes Jahr, dass (lacht) ich eben wieder den Kompromiss machen muss, dass ich bis zuletzt warten muss, dass ich die Unterrichtsversorgung für das jeweilige Fach habe. Wobei ich sagen muss, das hat sich die letzten Jahre (,) gebessert, also dass muss man auch dazu sagen. Ah, oder ist die Kommunikation Richtung Schulamt beziehungsweise Richtung RP, ah, besser geworden. Das kann ich nicht beurteilen (`). Das weiß ich nicht. Ah, vielleicht sind diese Systeme auch aufeinander zugekommen. Das kann ich nicht beurteilen. Aber ich weiß es noch wie das war als Konrektor. Wenn ich dann noch gewartet habe bis zum letzten Schultag, um dann den Plan zu machen, also. Ahm, und in der Zwischenzeit, glaube ich, also jetzt als Schulleiter, ich gehe frühzeitig in den Kontakt mit dem Schulamt, ahm, und somit habe ich diese Ressource auf jeden Fall schon einmal da. Wenn Sie eben einen Zug entwickeln wollen, so wie wir den […]-Zug und die/die äh Bevölkerung will es zunächst nicht annehmen, dann hadern Sie natürlich, ja. Dann fangen Sie an, ja, was muss ich jetzt noch tun, dass die Schüler hierher kommen. Es gelingt uns, ja, also wir haben eine Maßnahme (,) ergriffen (`). Und so merkt man halt, dass man zwar viel machen kann, aber man hat eben das Ministerium, Bildungspläne, Organisationserlässe, ja. Und da/das ist so dieses Korsett, das Regelwerk, ja. Und wie Sie dann Ihren Wagen designen oder die Schule designen, ja. Ahm, wie Sie das Personal dazu bekommen, ummm (langgezogen) die Schule dann zu entwickeln, o/ah, und das (.) Selbstverständnis aus einer lernenden Organisation raus, Also, dass die ja irgendwoher kommt, dass die einen aktuellen Ist-Stand hat und da ständig auch eine Fluktuation da ist, ja. Wie Sie das eben hinbekommen, dass das Kollegium daraus lernt. Und ich denke, dann weiß man, ok, wir haben gewisse Freiheiten, um deren muss man wissen. Und dann gibt es eben auch diese Grenzen, und die müssen Sie auch aushalten. Ich kann halt kein Kind(´)/das ist immer ganz dramatisch, Ende Klasse 9, das zweite Mal durchgefallen. Ich weiß ganz genau, wenn das Elternhaus und andere Dinge eben besser funktionieren würden und wir direkteren Zugriff hätten, auch an die Jugendämter und Ähnliches, (,). Soll jetzt nicht heißen, dass die, äh, sich keine Mühe geben. Aber manchmal schlupfen die uns durch und dann wird woanders angemeldet und dann sind die weg, fallen dann wieder durch und sind nachher arbeitslos und haben keine Zukunftsperspektive. Das sind auch so Grenzen, die man einfach (,) hinnehmen muss. Und das muss man (,) sehen. Und ich glaub`,

dass man es (,) akzeptieren **muss** (`), wobei (,) meine Meinung die ist, dass wenn man an eine Stelle (,) **kommt** und die Möglichkeit **hat**, es zu kommu**nizieren**, wo das Problem **liegt**, dass man das auch tun **darf** und **muss**, ja. Aber man muss es auch aushalten, wenn`s noch mal zehn Jahre dauert, bis es sich verändert (wird leiser), das kann auch passieren. Und ich glaub`, das ist auch (das), was unsere Kollegen, also (,) Lehrer, e**norm** belastet, wenn die solche Sachen dann (,) sehen. Ich würd´ gern so benoten (`), aber die Notenbildungsverordnung sagt eben, so wird´s gemacht. (,) Und dann sehen Sie, der Kollege x hat eine andere Leistungsmessung wie der Kollege y im selben Fach. (,) Das sind so Sachen, ich glaub, die rei (,) ben (,) sich da dann auch auf. Und ich denke, solche Situationen gibt´s als Schulleiter entsprechend. #00:26:17-8#

I: (-) Hhm. (-) Im Bereich der Schulleitungsforschung wurde die These formuliert, die sinngemäß besagt, dass es einer Person-Funktion-Kontext-Passung bedürfe, um die Anforderungen der Tätigkeit im Allgemeinen und die spezifischen Anforderungen der eigenen Organisation im Besonderen (,) bewältigen zu können. Dabei werde vom Kontext der Organisation, also der Schule, ausgegangen und versucht, auf den Kontext zu wirken, um das (,) Optimierungspotential auszuschöpfen. Auch da haben Sie im Grunde sehr viel (,), äh, beschrieben, angedeutet. Inwieweit können Sie diese These anhand Ihrer eigenen (Handy zeigt wieder Eingang einer Nachricht an) Schulleitungstätigkeit belegen beziehungsweise unterstützen oder noch ergänzen? (-) Vieles von dem würde ich da in die These mit reinsetzen, was Sie auch gerade eben schon beschrieben haben. #00:27:09-4#

SL: Ja, wobei mir der Gedanke, wie haben Sie es jetzt formuliert mit der Kontext, was war das erste? #00:27:14-1#

I: Person-Funktion-Kontext-Passung. (-) Und zwar im Hinblick auf (,) die eigenen Voraussetzungen, auf die Voraussetzungen der Einzelschule und möglicherweise auch im, ah, Bezug auf die (,) Historie der Schule und der weiteren Entwicklung, das kann sich auch ändern. #00:27:31-4#

SL: (holt Luft) Ja, also, ich mach´s jetzt mal an meinem Beispiel fest. Also, Sie kommen hierher, und in de/den zwei Jahren davor wurde ein Leitbild entwickelt. Und Sie können (lacht etwas) da nicht kommen und sagen, ok, jetzt kommt die Pers(i)on, äh/ich habe ´ne Funktion Schulleiter, ja, und Kontext und Passung. Und das heißt, ich muss mir vorher Gedanken machen, ob das Leitbild dieser Schule zu mir passt (`), ja, um dann eben entsprechend diese Passung eben zu haben. Also ich bin ja auch bewusst hierher gekommen, ja. Und ich mache meinen Job hier auch bewusst, ja. Und ich hab´ auch (.)/ich wurde mal gefragt, ja, jetzt kommen Sie hierher an die Schule. Ah, was machen Sie, wenn das dann, ah, schulentwicklungss(,)technisch eben wei/sich weiterentwickelt zu etwas anderem. Da hab´ ich damals gesagt, ich bin im Moment Schulleiter einer Realschule oder möchte Schulleiter einer Realschule werden. Wenn´s der Standort (,) braucht und die Kinder brauchen und das Drumrum brauchen, dann kann ich auch eine andere Schule leiten. Allerdings muss man wissen, was ist der Kontext, ja, passt das dann zu mir und. (,) Es ist genau dasselbe, und da muss man (lacht leicht) immer wieder reflektieren, ob man, ah, auch in das System passt oder die Kollegen nicht eine andere Richtung vorhaben als der Schulleiter. Und, ahm, früher hat man/oder es gibt bestimmt diese Helden in der Führung, sage ich jetzt mal (,) an Schulleitern, die so eine gewisse Vorstellung ihrer Schule haben (´) (,) und auch der Identifikationsgrad sehr, sehr hoch ist, (,) und dann aber vergessen, die Kollegen dorthin mitzunehmen. Also, die sind unglaubliche Visionäre, sie kriegen es aber nicht hin. Und wenn man sich aber einbetten lässt in den Kontext, in die Arbeit und (.)/das Ganze dann eben stimmig ist. Dann glaube ich ist die Zukunftsperspektive auch die, die passen kann, also so, dass Sie da eine Passung kriegen. Wenn Sie das nicht hinkriegen, dann werden Sie zerrissen. Also dann zer/zereißt Sie das Leitbild, mit dem Sie nicht leben können. Sie haben vielleicht einen anderen Führungsanspruch. Und dann ist diese, ah, diese Kette, also ich gehe mal davon aus, dass die in eine Richtung geht, wobei mir fehlt ein Gedanken, das Rekursive muss da noch mit drin sein, also dass die Reflexion dann noch mit reinkommt, um sich auch mit zu entwickeln, die/die Zeit braucht ja eben jeder (.). #00:29:32-9#

I: Ja. Und Sie (,) versuchen erstens mal, für Passung zu sorgen, aber diese

SL:

Ja.

I: Passung auch selbst zu befördern, so ein wechselseitiges, ah, wechsel-

SL: Klar.

Ja.

I: seitiger Prozess. #00:29:45-7#

SL: Ja, und zwar, ahm, wenn i/wenn ich vorhin gesagt habe, an (-) kommunit/kommunikativ-kooperativer Führungsstil. Wenn Sie den haben, dann muss Ihnen auch bewusst sein, dass Sie manchmal sagen müssen, ok, ahm (-), das passt im Moment (-) besser. Ich mach´s Ihnen an dem Beispiel fest. Es wäre für mich leichter als Schulleiter aus einer Realschule ad hoc eine Gemeinschaftsschule zu entwickeln (-) wie in einen dialogischen Prozess mit der Nachbarschule zu gehen, die vom Aussterben bedroht ist, da einen Schulverbund draus zu machen, deren Konzept mit zu entwickeln, um dann später in fünf Jahren Gemeinschaftsschule zu sein. Und das ist genau das, was/was man dann im Prinzip machen muss (-). (.)Das eine wäre für mich leichter. Für den Standort, für die Beteiligten, für die Lehrer, für das Personalmanagement ist das andere (,) das Bessere und das Wichtigere, mal abgesehen von den Eltern und den Kindern, die im Moment gar nicht wissen, was die Zukunft, ah, bringen wird und, ah, zunächst wahrscheinlich sowieso auf Widerstand gehen werden, ja. Und da muss man auch, ah, gewisse Adaption haben, (lacht etwa). Da braucht man auch Kritikfähigkeit und einen gewissen Grad an Selbstreflexion, wobei das in/innerhalb eines solchen Prozesses ganz, ganz schwierig (.) also ganz, ganz großes Problem ist. Weil Ihnen sagt als Schulleiter keiner, das hast du jetzt gut gemacht. (,) Außer Sie haben einen guten Konrektor, der beobachtet, was Sie tun und was Sie sagen. Das ist schwierig, und (,) ich glaube, das ist was, ich habe mal von einem Kollegen die Aussage gehört „Weißt du, wenn du mal in diesem Büro sitzt, dann sitzt du ganz allein dort". Ahm, die Erfahrung habe ich jetzt so noch nicht gemacht. Aber manchmal sitzt man allein, ja, das ist richtig (´). Aber ich bin nicht allein, also, das ist ein Unterschied. #00:31:31-9#

I: (---) Wenn Sie so Ihre gesamten (,), ja, Strategien überfliegen. Verfolgen Sie so etwas wie eine Grundphilosophie, würde ich´s mal bezeichnen, (,) im Umgang mit Belastungen? #00:31:45-9#

SL: (---------) (Lacht etwas) Ja, das ist/das ist jetzt kein ganzheitlicher Ansatz, aber es geht schon in die Richtung. Wenn **ich selbst** merke (--), ich bin an meinen Grenzen, dann weiß ich, dass es dem System nicht gut(,)tut. Und wenn ich über meine Grenzen gehe, dann muss mir das **bewusst** werden. Ich habe früher Leistungssport gemacht. Ahm, und deswegen weiß ich, wann ich, zumindest körperlich und auch geistig, über meine Grenzen gehe. Und das hält mich dann, ah, davon ab, nochmal einen Schritt drüber zu gehen. Das heißt, wenn **ich** merke, **hoppala**, ah, jetzt wird´s aber viel (´), dann weiß ich auch, dass ich dem System als solches nicht mehr guttu´, ja. Ah, das heißt vielleicht, dann etwas an Geschwindigkeit rauszunehmen, nochmals innezuhalten und zu reflektieren und sich ein Feedback einzuholen (´). Ahm, dann weiß ich, ok, jetzt sind wir auf einem richtigen Weg, ähm. Dann kann man vielleicht auch noch einmal nachsteuern, dann kommt man in diese Prozesse. Mal kurz wieder die Ruhe, in so eine Art **Nichts** rein, ja. Und dann kann man sagen, ok, (,) jetzt kann´s weitergehen (`) oder ich brauch´ was anderes. Und man merkt das auch in Gesprächen mit Kollegen, wenn´s dann so konfrontativ wird. Man merkt, hoppala, jetzt geht gar nichts mehr weiter, dann muss man so einen Punkt finden, (-) wo´s wieder neutral wird. (--) Und dann wird´s ruhig, das ist so etwas wie, wie Nichts, ja, äh. Und aus/aus diesem **Nichts**, jetzt dieser **Ruhe**, da kann dann wieder im Prinzip dann wieder so/so was wie´n , ob das ein Gespräch ist oder eine Idee oder was auch immer, dann wieder entstehen. Ah, wenn der andere bloß durchmarschiert und dem anderen nicht zuhört, S/Sie sehen hier den Eisberg, ja, es gibt tausend Gründe, was noch alles der Grund sein kann, warum jemand mit (.) einem Problem (hustest leicht), was augenscheinlich ein Problem ist, zu Ihnen kommt, dass ich sage, das ist nicht mein Problem. Oder, ah, ich habe diese Woche auch eine Vierzig-Stunden-Woche, dann soll der auch vierzig Stunden arbeiten. Das hilft weder **ihm** noch mir. Ja, und das heißt, alles, was mir nicht **guttut** (lacht), kann ich davon ausgehen, tut den anderen auch nicht gut, ja. Wobei mein Level nicht der ist,

dann immer hundert Prozent zu fahren oder hundertzehn Prozent zu fahren. (-) Ich glaub´, das trifft´s, das ist (lacht etwas) so die Grundphilosophie (lacht etwas). #00:34:00-7#

I: Vielen Dank. Ich würde im letzten Teil noch einige Ad-hoc-Fragen stellen, (,) weil die vierzig Minuten würde ich auch ganz gern, ahm, dann (,) einhalten. Sie haben Vierzig-Stunden-Woche angesprochen. Wie hoch schätzen Sie ist Ihre Wochenarbeitszeit? Sie haben ja ein bisschen eine andere Berechnung durch das Deputat. Äh, es sind nicht 27 Stunden und dann wird`s Deputat ausgerechnet, sondern Sie sind Schulleiter einer, ja, mittelgroßen Realschule, und haben (,) da momentan noch viele andere, hm, im wahrsten Sinne des Wortes Baustellen hier vor Ort. Gefühlt oder kurz überschlagen, weil Vierzig-Stunden-Woche, das (lacht etwas), äh, wäre überschaubar. #00:34:45-1#

SL: Das/Das ist´s definitiv nicht und das schwankt. Es gibt auch die Stunden, äh, es gibt die Wochen, (,) wo´s, äh, fünfunddreißig, vielleicht vierzig eben sind (´). Und es gibt mehrheitlich die, die im Bereich fünfzig bis sechzig Stunden sind. Ah, und es gibt auch die ganz, ah, intensiven Phasen, so wie vor zwei Wochen. Da bin ich drei Tage hier, von morgens sieben bis abends 21.00 Uhr. Ah, und dann, ahm, eben noch drei/äh zwei normale Tage, also (-). Ich denke, das schwankt, und das ist auch abhängig, ah, vom Schuljahreszyklus und Schuljahresrhythmus und dessen muss man sich auch bewusst sein. Also, ein Beispiel ist, wenn Prüfungszeit ist, werde ich keine Kollegen (,) auf Fortbildung gehen lassen vor dem Hintergrund jetzt auch so kurze Korrekturzeiten, ja. Ich lass´ die Kollegen nicht weg (´), weil die (,) anderen (,) die vertreten müssen und die, die korrigieren müssen, müssten dann auch noch vertreten werden, ja. Und so handhab´ ich´s bei mir auch. Ich seh´ diese Peaks (´), ja, schon vorab, ja, und versuch´ dann eben zu kucken, was kann man glätten, was nicht. Manche Sachen, die muss man machen, (,) da kommt man nicht drum rum. Ah, aber das belastet mich dann deshalb nicht, weil ich weiß (´), ahm, es kommt, und es geht auch wieder vorbei. Also, das heißt, es gibt alles zwischen fünfunddreißig Stunden (-) und fff/siebzig Stunden. (--) (lacht wieder etwas). #00:36:07-7#

I: Die wöchentliche Unterrichtstätigkeit, die ist ja konstant. Mmh, wie viele Unterrichtsstunden haben Sie momentan? (-) #00:36:17-7#

SL:
Ich unterricht´

I:
Um das in ein Verhältnis zu setzen.

SL: Ich unterricht´ im Moment zwölf Unterrichtsstunden, und bin aber Lehrbeauftragter für […], das heißt, halbjährlich dann noch […] Stunden zusätzlich, ah, […] in […]. Das sind […]Kilometer von hier weg. Also, das kommt dann noch dazu. #00:36:33-5#

I: (---) Gibt es Dinge, die Sie im Zusammenhang mit der Belastungsthematik noch ansproch/sprechen möchten zum Schluss des Interviews, (,) was ich vielleicht auch gar nicht jetzt gezielt gefragt (.) gefragt habe? #00:36:47-3#

SL: (--) Ahm, ja, ahm, und zwar bin ich der Meinung, dass es ähnlich wie bei Psychologen oder bei Ärzten, so etwas geben sollte wie eine Supervisionspflicht für, äh, Schulleiter. (,) Das muss dringend her (´), und zwar auf einer professionellen Ebene, weil die/sowohl der B/Erziehungs- und Bildungsauftrag in Zukunft mehr Anforderungen stellen (stellt). Und es wird in den nächsten Jahren eben noch dazu kommen, dass es, dass Kollegen wegversetzt werden müssen, dass man, ah, ernstere Gespräche führen muss in diesen Bereichen. Ahm, und ich glaub´, ah, darauf sind manche Kollegen, ah, nicht vorbereitet. Ich vielleicht durch mein Zusatzstudium ja (´) oder eher, als ein Kollege, der vom Lehrer zum Konrektor zum Schulleiter, ah, gekommen ist. Also da ist, denke ich, was die Ausbildung angeht, die S1 bis S5-Module sind ein erster, (,) guter Schritt (`). Was ich nicht verstehen kann ist, dass man die Qualifizierung und die gezielte Suche, ah, eingestellt hat. Das ist für mich nicht nachvollziehbar, weil das die Ressource

549 der zukünftigen Leitung, ah, im Prinzip ist. #00:37:57-7#

550

551 I: (--) Vielen herzlichen Dank. Ich wäre am Ende des Interviews angelangt und

552 SL: Gern.

553 I: werde jetzt das Diktiergerät ausschalten. #00:38:06-5#

B Interviewleitfaden Problemzentriertes Interview (PZI)

Interviewleitfaden zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Phase 1: Begrüßung – Informationen zur Untersuchung – Gesprächseinstieg

[**Erste Stufe:** Schilderung von typischen Belastungen]

[● Ihre Arbeitswoche ist durch eine Vielzahl unterschiedlichster Aufgaben und Tätigkeiten und damit auch Belastungen gefüllt.]

[➲ Wie sehen denn **typische Belastungen bzw. Belastungssituationen** im Zusammenhang mit Ihrer Schulleitertätigkeit aus?]

Zweite Stufe: Identifizierung von veränderten Belastungen und Belastungssituationen sowie mögliche Zusammenhänge von Belastungen und Belastungssituationen

● Die Arbeitsbedingungen von Schulleiterinnen und Schulleitern haben sich in den letzten Jahren erheblich gewandelt und viele neue Aufgaben wurden an die Schulen und auch die Schulleiterinnen und Schulleiter übertragen. Dies steht auch in engem Zusammenhang mit der so genannten Neuen Steuerung und der operativ eigenständigen Schule (Beispiel: Berufsschule) bzw. der „selbstständigen“ bzw. „teilautonomen“ Schule (allgemeinbildende Schulen).

➲ **Welche Aufgaben und Tätigkeiten** und damit welche Belastungen haben sich in den letzten Jahren Ihrer Erfahrung oder Meinung nach **verändert** bzw. **spürbar zugenommen**?

Hinweis: Je nach Dauer der Schulleitertätigkeit kann diese Frage ausführlich oder – aufgrund fehlender Erfahrung bzw. Vergleichsmöglichkeiten – weniger ausführlich beantwortet werden.

➲ Was sind für Sie persönlich die **größten/höchsten Belastungen**?

➲ Die Schulleitertätigkeit ist sehr komplex. Sehen Sie **Zusammenhänge zwischen Belastungen bzw. Belastungssituationen, die in der Folge zu weiteren Belastungen führen** (was man als „Belastungskaskade“ oder „Domino-Effekt“ bezeichnen könnte)?

1

Interviewleitfaden zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Dritte Stufe: Identifizierung der Strategien im Umgang mit Belastungen.

● *Ihre komplexe Tätigkeit verlangt ja förmlich nach Strategien, die Sie bei der Bewältigung der Belastungen anwenden.*

➲ **Welche (klassischen) Strategien der Stressverarbeitung** wenden Sie als Schulleiterin/als Schulleiter **gezielt an**, um mit Belastungen umzugehen bzw. diese zu reduzieren (also zum Zwecke von **Stressreduzierung, Stressabbau oder Stressvermeidung** (z. B. Ausgleich, Hobbys)?

➲ Wo sehen Sie **Grenzen dieser Strategien** (z. B. im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten)?

(Überleitung:)

● *Die Anwendung von Strategien möchte ich nun in einen weiteren Zusammenhang bringen:*
Wie bereits vorher erwähnt, werden im Rahmen der Neuen Steuerung an die Schulleitung oder das „Schulmanagement“ neue und erhöhte Anforderungen gestellt im Sinne der Gesamtverantwortung für die Einzelschule (Schlagworte sind hier: Schulprofil/Schulprogramm und Leitbild, Unterrichts- und Schulentwicklung, Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung usw.).

➲ **Welche Managementstrategien bzw. -methoden** wenden Sie als Schulleiterin/Schulleiter **gezielt an**, um mit Belastungen umzugehen bzw. diese zu reduzieren (also zum Zwecke von **Stressreduzierung, Stressabbau oder Stressvermeidung)**? Dabei sind hier „klassische“ Managementstrategien (z. B. Delegation, Zeitmanagement) genauso gemeint wie das eigene Verständnis von „Führung“ im beruflichen Kontext.

➲ Wo sehen Sie **Grenzen dieser Strategien** (z. B. im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeiten)?

Interviewleitfaden zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

● *Im Bereich der Schulleitungsforschung wurde die These formuliert, die sinngemäß besagt, dass es einer **Person-Funktion-Kontext-Passung** bedürfe, um die Anforderungen der Tätigkeit im Allgemeinen und die spezifischen Anforderungen der eigenen Organisation im Besonderen bewältigen zu können. Dabei werde vom Kontext der Organisation ausgegangen und versucht, auf den Kontext zu wirken, um das Optimierungspotenzial auszuschöpfen.*

➲ Inwieweit können Sie diese These anhand Ihres eigenen Schulleitungshandelns belegen bzw. unterstützen?

➲ ggf.: Inwieweit haben Sie in der **Vergangenheit** versucht, diese Passung **immer wieder herzustellen** (Frage kann insbesondere bei längerer Schulleitertätigkeit gestellt werden)?

➲ Verfolgen Sie so etwas wie eine „**Grundphilosophie“ im Umgang mit Belastungen** (insbesondere ausgehend von Ihrer Schulleitertätigkeit)?

Phase 2: Allgemeine Sondierung

Beispielimpulse:

„Ich weiß nicht, ob ich Sie vorhin richtig verstanden habe […].“
„Können Sie das eventuell noch weiter/genauer/ausführlicher ausführen/beschreiben?“
„Sie haben vorhin erzählt, dass […]. Was passierte denn da im Einzelnen?“

Übergang zur spezifischen Sondierung- Erzählstimulus:

„Jetzt würde ich gerne auf einige Punkte eingehen, über die wir vorhin gesprochen hatten.“

3

Interviewleitfaden zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Phase 3: Spezifische Sondierung (optional und bei Bedarf)

Vorgehensweisen:

1. Zurückspiegeln

Beispiele:

„Sie hatten vorhin erzählt, dass […]. D.h., diese Aufgabe/Tätigkeit nehmen Sie eher/eher nicht als Belastung wahr?“
„[…]. D.h., diese Aufgabe/Tätigkeit ist für Sie belastend/nicht belastend?“

2. Verständnisfragen

Beispiele:

„Sie haben vorhin beim Thema […] von […] erzählt. Inwiefern war das ein Problem/kein Problem?“
„Habe ich Sie richtig verstanden, […]?“

3. Konfrontation

Beispiele:

„Zu Beginn des Gesprächs/vorhin/… nun berichteten Sie (jedoch), dass…!“

Interviewleitfaden zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Phase 4: Ad-hoc-Fragen/Falls-Zeit

Frage Nummer	Frage	bereits gestellt
1	Was schätzen Sie – wie hoch ist Ihre Wochenarbeitszeit?	
2	Wie viele Stunden in der Woche unterrichten Sie?	
3	Was ist für Sie Belastung im beruflichen Kontext - es soll hier um Ihre allgemeine Erklärung des Begriffs „Belastung“ im Zusammenhang mit Ihrer Schulleitertätigkeit gehen)? (ev.: Belastung ist für mich, wenn...; „Für mich ist es eine Belastung, wenn…)	
4	Wo sehen Sie für sich spezifische Belastungssituationen, die speziell mit der Arbeit an ihrer Schule zu tun haben?	
5	Welche Folgen, die aus den Belastungen resultieren, sehen Sie für sich persönlich?	
6	Was wünschen Sie sich im Zusammenhang mit Ihrer Arbeitssituation als Schulleiter für das Schulsystem allgemein und für Ihre Schule im Speziellen?	
Abschluss:		
7	Was sind fünf Kennzeichen (oder Kernfähigkeiten/-kompetenzen) eines guten Schulleiters?	
8	Optional (je nach Gesprächssituation und Zeitverlauf des Interviews): Gibt es noch Dinge, die Sie im Zusammenhang mit der Belastungsthematik ansprechen möchten?	

Abschluss des Interviews

Ich komme nun zum Abschluss des Interviews.
Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mitarbeit an der Untersuchung bedanken!
Das Diktiergerät schalte ich nun aus.

5

C Ergänzender Fragebogen im Rahmen des PZI

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Fragebogen zum Thema:

Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?

Datum:

Interviewcode:

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Phase 5: Standardisierter Fragebogen mit teilstandardisiertem Teil B

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

Bitte bearbeiten Sie *alle* Items.
Bitte kreuzen Sie nur *ein* Kästchen je Item an.
Für den Teil B (teilstandardisierter Teil) können freie Antworten gegeben werden.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Beispiel 1:

	Trifft **voll und ganz** zu	Trifft **eher** zu	Trifft **eher nicht** zu	Trifft **überhaupt nicht** zu
	☐	☒	☐	☐

Beispiel 2:

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

Datum:

Interviewcode:

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Teil A:

Bitte kreuzen Sie jeweils ein Kästchen an!

	Trifft **voll und ganz** zu	Trifft **eher** zu	Trifft **eher nicht** zu	Trifft **überhaupt nicht** zu
1. Das Aufgabenpensum meiner Schulleitertätigkeit an meiner Schule ist insgesamt gut zu meistern.	☐	☐	☐	☐
2. In bestimmten Bereichen im Zusammenhang mit meinen Aufgaben als Schulleiter habe ich meine Kompetenzen zu erweitern.	☐	☐	☐	☐
3. Für Schulleiter sollten meiner Meinung nach mehr Fortbildungen angeboten werden.	☐	☐	☐	☐
4. Für Schulleiter sollte ein freiwilliges Coaching (kostenlos) angeboten werden.	☐	☐	☐	☐
5. Ein Schulleitungscoaching wäre für mich persönlich eine hilfreiche Unterstützung.	☐	☐	☐	☐
6. Mein Gehalt im Zusammenhang mit meiner Wochenarbeitszeit und meiner Verantwortung für meine Schule ist angemessen.	☐	☐	☐	☐
7. Als ich meine erste Stelle als Schulleiter angetreten habe, war ich auf die kommenden Aufgaben gut vorbereitet.	☐	☐	☐	☐

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

	Trifft **voll und ganz** zu	Trifft **eher** zu	Trifft **eher nicht** zu	Trifft **überhaupt nicht** zu
8. Ich wünsche mir eine deutliche Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und eine damit einhergehende Erhöhung der Leitungszeit.	☐	☐	☐	☐
9. Eine Verringerung der Unterrichtsverpflichtung und eine Erhöhung der Leitungszeit würden dazu beitragen, meine Belastungen deutlich zu reduzieren.	☐	☐	☐	☐
10. Ein Schulleiter einer Schule sollte im Grunde nicht mehr unterrichten müssen.	☐	☐	☐	☐
11. Ich bin gerne Schulleiter.	☐	☐	☐	☐
12. Ich habe das Gefühl, dass es mir gelingt, Aufgaben zu delegieren.	☐	☐	☐	☐
13. Das Sekretariat meiner Schule ist hinsichtlich der anstehenden Sekretariatsaufgaben ausreichend besetzt.	☐	☐	☐	☐
14. Das Sekretariat entlastet mich deutlich bei meinen Verwaltungsaufgaben als Schulleiter.	☐	☐	☐	☐
15. Die mir zur Verfügung stehende Leitungszeit empfinde ich als angemessen.	☐	☐	☐	☐

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Bitte kreuzen Sie unter Berücksichtigung der vorhandenen Skala jeweils ein Kästchen an!

16.
Die Arbeitsbelastung für mich als Schulleiter ist in den letzten Jahren gestiegen.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

17.
Ich bilde mich selbst regelmäßig fort, z.B. im Bereich Unterricht.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

18.
Ich bilde mich selbst regelmäßig fort, um meine Schulleitungsaufgaben gut ausüben/bewältigen zu können.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

19.
Die Arbeitsbelastung für mich als Schulleiter ist in den letzten Jahren gestiegen, und ich habe für mich *geeignete* Wege gefunden, mit dieser erhöhten Belastung umzugehen.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

20.
Ich wende Strategien gezielt an, um meine Belastungen im Zusammenhang mit meiner Schulleitertätigkeit bewältigen zu können.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

21.
Ich wende Managementstrategien gezielt an, um meine Belastungen im Zusammenhang mit meiner Schulleitertätigkeit besser bewältigen zu können.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

22.
Ich habe zum überwiegenden Teil meines Kollegiums ein gutes oder sehr gutes Verhältnis.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

23.
Das Kollegium ist für mich eine soziale Ressource und bietet mir soziale Unterstützung.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

24.
Es gibt Arbeitsbereiche, die für mich grundsätzlich eine Belastung darstellen.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

25.
Das Klima an meiner Schule trägt dazu bei, dass ich mein Aufgabenpensum insgesamt gut bewältigen kann.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

26.
Es hängt von der „Tagesform“ ab, welche Tätigkeiten man als weniger belastend oder stärker belastend empfindet.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

27.
Ich fühle mich vom Schulträger in meinen Anliegen verstanden und nach Möglichkeit unterstützt.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

28.
Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wird meiner Einschätzung nach in den nächsten Jahren an Bedeutung zunehmen.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

29.
Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Organisationen im Zuge der regionalen Schulentwicklung wird meiner Einschätzung nach in den nächsten Jahren an Bedeutung zunehmen.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

30.
Ich habe das Gefühl, dass mich meine Kollegen in meiner Arbeit als Schulleiter unterstützen wollen.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

31.
Es ist wünschenswert, dass Schulleitung als eigener Beruf etabliert und anerkannt wird.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

32.
Ich war auf meine Tätigkeit als Schulleiter gut vorbereitet.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

33.
Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Organisationen im Zuge der regionalen Schulentwicklung stellt für mich einen großen Belastungsfaktor dar.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

34.
Ich bilde mich selbst regelmäßig fort, um die mich besonders belastenden Tätigkeiten im Rahmen meiner Schulleitertätigkeit gut bewältigen zu können.

trifft **voll und ganz** zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ trifft **überhaupt nicht** zu

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Teil B: Bitte tragen Sie je Seite ein oder mehrere Strategien ein.
Einer Punktezahl können mehrere Strategien zugeordnet werden.

Diese **Strategien („klassische“ Bewältigungsstrategien)** zur **gezielten Bewältigung** der Belastungen im Rahmen meiner Schulleitertätigkeit sind für mich **am wichtigsten (je mehr Punkte, desto wichtiger):**

Punkte:	Strategie(n)
10	
9	
8	
7	
6	
5	
4	
3	
2	
1	

Stricker 04/2014

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Diese **Managementstrategien** zur **gezielten Bewältigung** der Belastungen im Rahmen meiner Schulleitertätigkeit sind für mich **am wichtigsten (je mehr Punkte, desto wichtiger):**

Punkte:	Strategie(n)
10	
9	
8	
7	
6	
5	
4	
3	
2	
1	

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Diesen **Strategien („klassische“ Bewältigungsstrategien)** zur **gezielten Bewältigung** der Belastungen im Rahmen der Schulleitertätigkeit spreche ich folgende **Wirksamkeit zu (je mehr Punkte, desto wirksamer):**

Punkte:	Strategie(n)
10	
9	
8	
7	
6	
5	
4	
3	
2	
1	

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Diesen **Managementstrategien** zur **gezielten Bewältigung** der Belastungen im Rahmen der Schulleitertätigkeit spreche ich folgende **Wirksamkeit** zu (**je mehr Punkte, desto wirksamer**):

Punkte:	Strategie(n)
10	
9	
8	
7	
6	
5	
4	
3	
2	
1	

Stricker 04/2014

Fragebogen im Anschluss an das Interview zum Thema:
„Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Teil C:

Alter:

☐ bis 30 Jahre ☐ 31 bis 40 Jahre ☐ 41 bis 50 Jahre ☐ 51 bis 60 Jahre ☐ 61 und mehr Jahre

---

Geschlecht:

☐ männlich ☐ weiblich

Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst (einschließlich Referendariat)?

☐ bis 5 Jahre ☐ 6-10 Jahre ☐ 11–20 Jahre ☐ 21-30Jahre ☐ 31 und mehr Jahre

Wie lange sind Sie Schulleiter?

☐ bis 5 Jahre ☐ 6-10 Jahre ☐ 11–20 Jahre ☐ 21-30 Jahre ☐ 31 und mehr Jahre

---

In welcher Schulart?

☐ Grundschule ☐ Grund- und Hauptschule

☐ Grund-, Haupt- und Werkrealschule ☐ Realschule ☐ Gymnasium

☐ Sonstige (bitte ergänzen): _____

Die Größe des Kollegiums (unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer) beträgt

☐ bis 5 ☐ 6-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60

☐ 61-70 ☐ 71-80 ☐ 81-90 ☐ 91-100 ☐ 101-110 ☐ 111-120 ☐ 121 und mehr

Die Zahl der Schülerschaft (Schülerinnen und Schüler) beträgt

☐ unter 50 ☐ 50-99 ☐ 100-149 ☐ 150-199 ☐ 200-249 ☐ 250-299 ☐ 300-349

☐ 350-399 ☐ 400-449 ☐ 450-499 ☐ 500-599 ☐ 600-699 ☐ 700-799 ☐ 800-899

☐ 900-999 ☐ 1000-1099 ☐ 1100-1199 ☐ 1200 und mehr

D Beispiel für ein Postskriptum (Interview_01SLRSStr)

Postscriptum 1

Interview Code Nr. 01SLRSStr

Datum: 19.05.2014 Termin: 16.00 Uhr

Beginn des Interviews (Uhrzeit): 16.00 Uhr
Ende des Interviews (Uhrzeit): 16.40 Uhr
Dauer des Interviews (einschließlich Ausfüllen des Kurzfragebogens): 55 Minuten

---

Kontaktweg (Kurzbeschreibung):

Kontaktaufnahme per Email; rasche Antwort und Zusage durch Schulleiter

---

Ort/Räumlichkeit:

Rektorat (Büro des Schulleiters)

Befragter: Schulleiter (Realschulrektor)

Alter: zwischen 41 und 50 Jahre

Beruf/Berufsstatus: Realschulrektor (zuvor Konrektor an einer anderen Schule; Schulleiter verfügt zudem über eine berufliche Vorerfahrung aus seiner Tätigkeit in einem Unternehmen)

Vor dem Interview (bzw. vor dem Einschalten des Aufnahmegeräts):

fünf Minuten vor Beginn des Interviews Betreten des Schulgebäudes durch Interviewer; SL kommt auf Treppe entgegen; freundliche Begrüßung, Handschlag; kurze Präsentation einiger der renovierten/sanierten Räumlichkeiten (ein Klassenzimmer, Konrektorat, Lehrerzimmer), dann Gang in den Interviewraum (Rektorat);

Interviewatmosphäre, Stichworte zur personalen Beziehung:

Thematik des Interviews war im Vorfeld bekannt (E-Mail-Information, kurzes Telefonat im Rahmen der endgültigen Terminvereinbarung bzw. des Terminabgleichs); SL wirkt bei der Begrüßung und im Vorfeld des Interviews freundlich, interessiert sowie entspannt bzw. „locker";

Interviewthema wird von Schulleiter sehr ernst genommen, professioneller Umgang mit dem Thema; Ausführungen wirken teilweise sehr detailliert und offen;

Tobias Stricker 04/2014

Postscriptum 2

Interview Code Nr. 01SLRSStr

Datum: 19.05.2014 Termin: 16.00 Uhr

Beginn des Interviews (Uhrzeit): 16.00 Uhr
Ende des Interviews (Uhrzeit): 16.40 Uhr
Dauer des Interviews (einschließlich Ausfüllen des Kurzfragebogens): 55 Minuten

---

Verhalten des Interviewers:

ruhig und gleichzeitig offen (auch Mimik, Gestik), da Schulleiter bereits persönlich bekannt;

Interaktion im Interview, schwierige Passagen:

keine schwierigen Passagen während des Interviewverlaufs; jedoch wurde trotz Pretest klar, dass der Interviewleitfaden noch zu lang ist bzw. das Interview zu lange dauern würde (länger als die geplanten maximal 40 Minuten), deshalb (aus Sicht des Interviewers) richtige (und sinnvolle) Weglassung von Fragen; insbesondere Eingangsfrage wurde für die weiteren Interviews in der Folge für die weiteren Interviews weggelassen (Zeitersparnis);

Nach dem Interview (bzw. nach Abschalten des Aufnahmegeräts):

kurzes Gespräch nach dem Interview; Inhalt u.a. Stand des Schulgesetzes (müsste laut Schulleiter an Neue Steuerung angepasst werden); Schulleiter äußerst sich dahingehend, dass er den Interviewer durch sein Interview unterstützen konnte;

Sonstige Bemerkungen/Beobachtungen/Besonderheiten:

bekannt durch […]; deshalb eine Art „Vertrauensverhältnis" wahrnehmbar;

Check: Einverständniserklärung unterschrieben?

☒ unterschrieben

Tobias Stricker 04/2014

E Einwilligungserklärung

Untersuchung „Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“ (Tobias Stricker, Stuttgart)

Einwilligungserklärung

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung des Interviews (PZI, einschließlich des ergänzenden, standardisierten Fragebogens) informiert worden:

- die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit
- der Interviewer unterliegt der Schweigepflicht gegenüber Dritten, nicht am Projekt beteiligten Personen
- bei der Abschrift erfolgt eine Anonymisierung aller Daten (organisations- und personenbezogen), welche Rückschlüsse auf die jeweilige Schule und auf Einzelpersonen zulassen
- in diesem Zusammenhang werden Namen und Telefonnummern gelöscht bzw. unkenntlich gemacht
- die Abschrift als Ganzes wird nicht veröffentlicht, nur projektintern verwertet und ggf. von am Projekt beteiligten Personen gelesen, welche ebenfalls der Schweigepflicht unterliegen
- nach Abschluss der Arbeit werden die aufgenommenen, digitalisierten Daten des Interviews gelöscht
- die Einverständniserklärung wird nur im Zusammenhang mit dem Nachweis des Datenschutzes aufbewahrt und kann nicht mit dem jeweiligen Interview in Verbindung gebracht werden

Ich bin damit einverstanden, dass ***einzelne Sätze oder Passagen***, die anonymisiert sind und **damit nicht mit meiner Person und meiner Schule in Verbindung gebracht werden können**, sowie die Daten aus dem Fragebogen als Material für die Dissertation, für wissenschaftliche Zwecke wie Veröffentlichungen und für die Weiterentwicklung der Forschung vom Interviewer, vom Institut für Bildungsmanagement (PH Ludwigsburg) oder seinen Kooperationspartnern im Zusammenhang mit Schulentwicklungs- und Schulleitungsforschung genutzt bzw. verwertet werden können.

Interviewcode:

Unter den oben genannten Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben sowie den Fragebogen auszufüllen. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview und der Fragebogen aufgenommen bzw. ausgefüllt, digital gespeichert bzw. transkribiert, anonymisiert und ausgewertet werden.

……..……...(Ort), den ……

Unterschrift: ……

F Transkriptionshinweise

Transkriptionshinweise

1

Interviewstudie Tobias Stricker - Problemzentriertes Interview (PZI):

Thema der Arbeit: „Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?"

Frühjahr 2014

Allgemeine Hinweise zur Interviewtranskription:

- Format: etwa 70 Zeichen pro Zeile; Zeilenabstand 1,5 - Arial 12pt.
- Gesprächsanteile des Interviewers sind zu Beginn einer Zeile mit „I" links am Rand zu markieren (I: Text); nach Doppelpunkt zwei Leerzeichen; nach einer Zeile (etwa 70 Zeichen) neue Zeile ganz links am Rand beginnen
- Gesprächsanteile des Interviewten sind zu Beginn einer Zeile mit „SL" links am Rand zu markieren (SL: Text)
- Transkription erfolgt vollständig und wörtlich; Unvollständigkeiten und Wiederholungen werden belassen
- Äußerungen wie „äh" oder „hmm" usw. in direkten Redebeiträgen werden notiert
- Beiträge des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm" etc. (Verständnissignale) werden nicht regelmäßig transkribiert
- Ausnahme bei Antworten, die nur aus „mhm" ohne jegliche weitere Ausführung bestehen; diese werden je nach Interpretation als „mhm (bejahend)", oder „mhm (verneinend)" erfasst
- Einfärbungen, die auf einen Dialekt zurückzuführen sind, werden eingedeutscht (Beispiel: „müsst mer" = müsste man); echte Dialektausdrücke bleiben davon jedoch unberührt und werden übernommen
- undeutliche und unverständliche Äußerungen werden entsprechend festhalten, je nach Länge mit entsprechender Anzahl von Punkten
- Gedankenstriche bei Pausen/Stockungen/usw.; mehrere Gedankenstriche bei längeren Pausen verwenden (möglichst ein Gedankenstrich je Pausen-Sekunde)
- falls Grund für die Pause erschlossen werden kann, in Klammer nach Gedankenstrichen angeben
- andere Äußerungen (z.B. Lachen, Räuspern) direkter Redebeiträge werden ebenfalls in Klammern angegeben
- vergleichbare Äußerungen indirekter Redebeiträge werden bei entsprechender Relevanz ebenfalls angegeben

Transkriptionshinweise

2

Interviewstudie Tobias Stricker - Problemzentriertes Interview (PZI):

Thema der Arbeit: „Wie gehen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Belastungen um?“

Frühjahr 2014

Für die Untersuchung wurden folgende Transkriptionsregeln verwendet:	
,	grammatikalische Kommasetzung
.	Satzende
?	Frage
„Das geht so nicht.“	Wiedergabe von Aussagen etc. Dritter durch Interviewer oder Interviewpartner
(,)	kurzes Absetzen, keine grammatikalische Kommasetzung
(.)	(Deutliches) Absenken der Stimme zum Satzende hin
(?)	(Deutliche) Frageintonation
(`)	(Deutliches) Heben der Stimme
(------überlegt lange)	Gedankenstrich bei Pausen, Stockungen und Ähnlichem; Grund in Klammer angeben, wenn dieser ersichtlich ist
(-------)	Pausen oder Schweigen in der angegebenen Sekundenzahl (sieben Sekunden)
(..)	Unverständliche Äußerung; die Punkte in Klammer deuten die ungefähre Länge an
Das (kann schon sein)	Undeutliche Äußerung in Klammer
(lacht), (hustet)	Äußerungen in direkten Redebeiträgen nonverbaler Art in Klammer
(lacht)	Äußerungen relevanter, indirekter Redebeiträgen non-verbaler Art in Klammer
Lehrer/Gesamtlehrerkonferenz	Sich selbst verbessern bzw. unterbrechen
SL: erzählt aus der Arbeitswoche I: Ach so, jetzt ist das klar geworden.	Gleichzeitiges Sprechen (entsprechend eingerückt)
aaaaber/mmmaßgebliche	Dehnung des Vokals/des Konsonanten
Das kann schon sein – ich weiß auch nicht	Den begonnenen Satz oder ein Wort abbrechen, ohne dass die Stimme abgesenkt wird
das regt mich **echt auf, ehrlich**	(markante) Betonung; Lautes Sprechen
weiß ich manchmal nicht	Leises Sprechen
Grundsätzlich stehen jedoch bei dieser Untersuchung der **Inhalt** und die **Lesbarkeit** im Vordergrund. Daher sollte mit den Transkriptionsregeln, die einen wichtigen Rahmen bilden, sinnvoll umgegangen werden. Innerhalb des Transkriptionstextes werden – außer den angegebenen Zeichen in der Tabelle – *keine* weiteren Zeichen verwendet.	

G Skalierende Strukturierung (Auszug Rohmaterial)

Kommentar	Dokument	Code	Segment
Interview 2	Anonymierung_Interview_02SLGymStr	sehr deutliche Veränderung/sehr spürbare Zunahme	Anonymierung_Interview_02SLGymStr „Das dritte, es ist gute Sitte der Politik, und dabei völlig egal, ob Grün, Rot, Schwarz, Gelb oben sitzt. Alles, was an Problemen mit Kindern oder mit Nicht-Volljährigen kommt, als Aufgabe an die Schule zu delegieren. Es geht los über die berühmte Drogenprävention, Gewaltprävention, Projekte zur Schwangerschaft bei Jugendlichen (etwas sich lustig machender Tonfall). Aber auch natürlich Haushaltserziehung, Kochen, Wirtschaftserziehung und so weiter bis hin zur allgemeinen Erziehung. Ähm, es verändert sich aber weder das Curriculum, was wir vermitteln sollen, noch verändert sich die Zahl der Lehrkräfte, die ich habe. Das heißt, ich habe ein zunehmendes Missverhältnis zwischen (,) der Aufgabe auf der einen Seite, den vielfältigen Aufgaben, und den Möglichkeiten, die ich habe, auf d(e)r/auf der anderen Seite“ (Z. 44-55). […] „Man kann also einfach arithmetisch hingehen und die Aufgaben zusammenstellen, was kommt dazu, (,) ohne dass sich bei der Arbeits/(,)/bei der/bei der Zuweisung von Arbeitszeiten, Ressourcen, auch Finanzressourcen, irgendetwas verändert hat“ (Z. 59-61). […] „Damit wird es immer schwieriger, Stichwort auch Inklusion, Stichwort Heterogenität der Schülerschaft, einfach die objektiv gewachsene Zahl von Aufgaben und die konstant gebliebene Arbeitszeit in den, ähm, also in Konsens zu bringen. In ein halbwegs ausgewogenes Verhältnis“ (Z. 80-83). […] Die Aufgaben haben zugenommen (´), (,) äh, aber wir haben
			keinerlei M/Möglichkeiten oder nur ganz geringe Möglichkeiten bekommen, diese Aufgaben zeitmäßig zu delegieren, abzufangen. Und da klagen die Gymnasien ja noch auf hohem Niveau (´), ich hab´ ja noch Abteilungsleiter (´) (-) und Stellvertreter (´). Wenn ich an die mittleren Schulen gehe, sieht das vollkommen anders aus“ (Z. 109-117). (Interview_02SLGymStr) **Essenz:** **Aufgabenerweiterung (ohne Ressourcenerweiterung)** **(Zuordnung: Sonstiges: Aufgabenerweiterung)**
Interview 3	Anonymisierung_Interview_03SLGymStr	sehr deutliche Veränderung/sehr spürbare Zunahme	Anonymisierung_Interview_03SLGymStr „Ähm, insgesamt ist mein Eindruck schon der, äh, dass eben mehr und mehr Aufgaben vom Regierungspräsidium delegiert sind nach unten (´), ähm, dass damit aber einhergehend keine Ressourcenerweiterung stattfindet. Sie hatten gerade operativ eigenständige Schule angesprochen, Steuerung. Dafür bedarf es der Ressourcen und schl/schlussendlich sind wir doch sehr limitiert in unseren Möglichkeiten, äh, bis hin zum (,) Einstellen von Lehrern. Da ist in/beim schulscharfen Ausschreiben sind Möglichkeiten da, im anderen Fall nicht. Ähm, beim Listenverfahren hat man weniger Einflussmöglichkeiten. Ähm, was hat sich, (,) ja, ähm. (--) Ich glaube, dass es früher, dass der Beruf früher andere Anforderungen hatte, des Schulleiters, und zwar mehr im Bereich der Verwaltung. Also, ein guter Verwaltungsbeamter

			sein, korrekt sein, darauf achten, dass die Fristen eingehalten werden. Das war ausschlaggebend und dann vielleicht noch etwas die Außenwirkung, das Auftreten. Wobei, wenn das einer nicht gut gemacht hat, war es auch nicht schlimm. Also der reine Verwaltungsmensch, der kuckt, dass der Laden läuft. Und da, denke ich, haben sich die Aufgaben erheblich erweitert. Und, ahm, wenn man das mit der freien Wirtschaft vergleicht, ist glaube ich ein, hmm, neige ich dazu, zu sagen, ich bin auch [...], habe auch den Vergleich [...] in Sachen Führung. Und ich neige dazu zu sagen, äh, dass wir erweiterte Aufgaben haben, aber weniger Macht, weniger Möglichkeiten, weniger Steuerungsinstrumente" (Z. 17-36). [...] [...] Ja, also der zeitliche Umfang hat stark zugenommen (`). Ähm, und (,) das ist eine Belastung. Hm, ich merke, dass ich mir Freiräume schaffen muss, erhalten muss" (Z. 55-56). (Interview_03SLGymStr) **Essenz:** **Aufgabenerweiterung (Delegation nach unten, Zunahme des zeitlichen Umfangs bei fehlender Ressourcenerweiterung)** **(Zuordnung: Sonstiges: Aufgabenerweiterung)**
Interview 4	Anonymisierung_Interview_04SLGSStr	sehr deutliche Veränderung/sehr spürbare Zunahme	Anonymisierung_Interview_04SLGSStr „Ähm, (,) weiter (.)/belastend (,) empfinde ich jedes Jahr (lacht etwas), weil ich´s auch ungern mache, aber (.) (,) Ah, das ist die gesamte Statistikfrage. Ist ein Riesending (`), wie gesagt, also, (,) äh, ich w/habe vor [...] Jahren hier angefangen. Es war

			Mehrarbeit, für mich gar nicht da. Weil die (,) Bedingungen hier sind optimal. Wir haben [...] Kinder, einen gut funktionierenden Elternbeirat, ein kleines Kollegium, das seit Jahren mehr oder weniger zusammenarbeitet" (Z. 13-20). „Interview_05SLGSStr) **Essenz: Veränderungen kommen durch gute Bedingungen nicht zum Tragen** **(Zuordnung: Aufgabenerweiterung)**
Interview 9	Anonymisierung_Interview_09SLGSStr	neutrale Bewertung	Anonymisierung_Interview_09SLGSStr „Also in den letzten [...] Jahren/(,)/ich habe wenig Probleme mit Verwaltung. [...] Ich bin damals gut geschult worden und, äh, habe wenig Angst davor" (Z. 78-85). (Interview_09SLGSStr) **Essenz: keine Probleme mit Verwaltungsaufgaben** **(Zuordnung: Verwaltung allgemein)**
Interview 7	Anonymisierung_Interview_07SLGSStr	Abnahme von Belastungen bzw. positive Wirkungen	Anonymisierung_Interview_07SLGSStr „Und nächstes Mal, wenn´s kommt, und dann muss ich aber sagen, wir haben hier eine Servicestelle vom Kultusministerium (´), und die ist super. Also, die Leute, die da sitzen, egal, wann ich angerufen habe, egal ob ASD-BW oder was anderes, super Auskunft bekommen. (,) Und die klicken

			sich sofort ein, also da (,) bin ich total begeistert, das bringt dann wirklich was“ (Z. 76-80). „Interview_07SLGSStr) **Essenz: Support in Verwaltungsangelegenheiten** **(Zuordnung: Rechenschaftslegung, Statistiken)**
Interview 7	Anonymisierung_Interview_07SLGSStr	Abnahme von Belastungen bzw. positive Wirkungen	Anonymisierung_Interview_07SLGSStr „[...] weil ich muss die ganzen Lehrerfortbildungen online machen, das heißt, wenn ein Lehrer sich auf Fortbildung meldet. Früher hast du einen Zettel unterschrieben, Sekretärin gegeben, weggeschickt. Heute, der Kollege meldet sich online an, du musst das Ganze dann immer freischalten. So, das heißt, wenn (.) der Kollege es dir nicht sagt, kommst du oft in Zeitproblem. Dann musst du immer wieder/(,)jetzt haben sie eingeführt, dass sie dich informieren, wenn sich was ändert, oder ob du zugelassen bist, ob es noch einer Warteschleife ist. Das ist von Vorteil, weil sonst müsste ich ja ständig auch reinschauen, wenn sich Kollegen angemeldet haben“ (Z. 80-88). [...] „Und (.) was (sie) jetzt eingeführt haben, diese (,) Onlinerückmeldung, das finde ich jetzt von Vorteil. Ich muss nicht mehr drandenken, in (-) dieses STEWI-Programm zu gehen“ (Z. 97-99). (Interview_07SLGSStr) **Essenz: Prozessoptimierung in Verwaltungsabläufen**

			(Zuordnung: Verwaltung allgemein)
Interview 17	Anonymisierung_Interview_17SLRSStr	Abnahme von Belastungen bzw. positive Wirkungen	Anonymisierung_Interview_17SLRSStr „Wobei, das muss ich auch noch sagen, die, ähm, die Software an sich verbessert sich. Na, es wird/es wird immer besser und, ähm, es wird viel mehr eingepflegt, als das jetzt vor, sagen wir mal, vor drei, vier Jahren noch der Fall war“ (Z. 68-70). (Interview_17SLRSStr) **Essenz: Verbesserungen in der Software** **(Zuordnung: Verwaltung allgemein)**

H Auswertung Strategien Datenblätter (fact sheets) – Auszug

			Interview	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
klassische Strategien				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Selbstführung			3	1	4	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	4	1	0	0	1	0	1	0	0	
	Erholung/Entspannung			0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	2	2	1	1	0	0	0	
	Freizeitangebote			0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	
		Kultur		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Hobby		0	1	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	2	1	0	0	0	
		Sport/Bewegung		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	2	1	0	1	0	
	Soziale Kontakte			0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	1	0	
		Kollegen		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
		Familie		0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	1	0	1	0	
	Ernährung			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
	Sonstiges			2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	3	4	0	0	2	1	0	3	2	2	0	2	
	Managementstrategie zugeh.			0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Kommunikation		0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Delegation		0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Managementstrategien				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Supervision/Coaching			0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	
	leadership			2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	
	Delegation			1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	2	2	1	1	1	1	1	0	1	2	0	1	1	1	
	Strukturen			1	1	0	0	1	0	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
	Arbeiten im Team			0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	
		Steuergruppen		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	
		SL-team		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Unterstützung		0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
	Managementinstrumente			1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	in Managementbereichen:			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Projektmanagement		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	
		Qualitätsmanagement		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	
		Prozessmanagement		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	
		Personalentwicklung		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	
			Stärken stärken	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Organisationsmanagement		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
	Kommunikation			0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	
	Sonstiges			1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	4	2	0	1	0	
				12	6	6	9	11	7	7	6	8	5	10	10	8	7	9	14	12	10	12	27	11	7	9	5	228

I Weitere themenspezifische Datenblätter (fact sheets) – Auszug

Ib.) Wochenarbeitszeit? Themenspezifisches Datenblatt (fact sheet)	
Interview_01SLRSStr	-zwischen 50 und 60 Stunden (vgl. Z. 505) -große Bandbreite – 35 bis 70 Stunden (vgl. Z. 503ff.)
Interview_02SLGymStr	-2500 Jahresarbeitszeitstunden und damit ca. 54 Stunden in der der Woche (vgl. Z. 104)
Interview_03SLGymStr	-mindestens 70 Stunden im ersten Jahr (vgl. Z. 400ff.) -um die 60 Stunden im zweiten Jahr (vgl. Z. 405f.)
Interview_04SLGSStr	-48 bis 50 Stunden in einer normalen Schulwoche (vgl. 174f.)
Interview_05SLGSStr	-eher unbestimmt, je nach Phasen innerhalb des Schuljahres mehr oder weniger (vgl. Z. 266ff.)
Interview_06SLGSStr	-etwa 29,5 bis 32 Stunden (vgl. Z. 602ff.) -hinzu kommen noch weitere Nachmittags- bzw. Abendtermine (vgl. Z. 610ff.).
Interview_07SLGSStr	-rechnerische 56 bis 64 Wochenstunden (vgl. Z. 585ff.)
Interview_08SLRSStr	-etwa 50-60 Stunden (vgl. Z. 511ff.; Z. 739ff.)
Interview_09SLGSStr	-rechnerisch etwa 42,5 Stunden (vgl. Z. 524ff.)
Interview_10SLGSStr	-in der Regel zwischen 40 und 50 Stunden (vgl. Z. 710ff.)
Interview_11SLRSStr	-etwa 47,5 Stunden (vgl. Z. 294f.)
Interview_12SLGSStr	-etwa 40-45 Stunden (vgl. Z. 670ff.)
Interview_13SLGWRSStr	-keine konkreten Angaben der Schulleiterin (vgl. Z. 581ff.) -rechnerisch etwa 40 Stunden (vgl. Z. 302f.)
Interview_14SLGWRSStr	-in der Regel mehr als die vorgeschriebene Wochenarbeitszeit (vgl. Z. 434ff.), keine konkreten Angaben
Interview_15SLGymStr	-etwa 45 Stunden (vgl. Z. 290f.)
Interview_16SLGymStr	-fast nie unter 60 Stunden, in zwanzig Prozent der Fälle über 80 Stunden (vgl. Z. 311f.) -wenig Wochen zwischen 45 und 55 Stunden (vgl. Z. 329ff.)
Interview_17SLRSStr	-rechnerisch etwa 50 Stunden, mitunter auch mehr (vgl. Z. 667ff.)
Interview_18SLRSStr	-durchschnittlich 60 Stunden mit einer Breite von 55 bis 65 Stunden in einer durchschnittlichen Schulwoche (vgl. Z. 501ff.)
Interview_19SLGSStr	-50 bis 60 Stunden im Durchschnitt an (vgl. Z. 207f.; vgl. Z. 575ff.) -50 Stunden als Basis für eine normale Woche (Z. 570f.).
Interview_20SLGWRSStr	-zwischen 42,5 und 60 Stunden, in der Regel etwa 50 Stunden (vgl. Z. 685ff.; Z. 707ff.)
Interview_21SLGSStr	-etwa 50 Stunden in der Woche (vgl. Z. 586)
Interview_22SLGWRSStr	-geschätzt 50 Stunden (vgl. Z. 569) bzw. fast 60 Stunden (vgl. Z. 581f.)
Interview_23SLGWRSStr	-50/55-60 Stunden in einer normalen Woche (vgl. Z. 587ff.)
Interview_24SLRSStr	-zwischen 45 und 60 Stunden (vgl. Z. 585) ggf. auch ein wenig mehr (vgl. Z. 585ff.)

Ij.) Führungsverständnis? Themenspezifisches Datenblatt (fact sheet)	
Interview_01SLRSStr	-kooperativ-kommunikativer Führungsstil als Grundtypus und situative Anpassung des Führungsstils (vgl. Z. 278ff.)
Interview_02SLGymStr	-klare Hierarchiestrukturen bzw. -aufgaben (vgl. Z. 471ff.) mit kooperativ-informierend-delegativen Elementen mit Führungsarbeit als Unterstützung für Lehrkräfte (vgl. z. B. Z. 557ff.)
Interview_03SLGymStr	-Führung Bottom-up geplant, jedoch gescheitert (vgl. Z. 95ff.) -Stärkung der mittleren Führungsebene/Abteilungs-leitungen (vgl. Z. 226ff.)
Interview_04SLGSStr	-Verständnis als Team und Arbeiten im Team (vgl. Z. 389ff.)
Interview_05SLGSStr	-Arbeit und Entscheidung im Team mit kollegialem Umgang, jedoch mit klarem Führungsanspruch der Schulleiterin (vgl. z. B. Z. 91ff.; Z. 306ff.)
Interview_06SLGSStr	-kooperativ-kommunikativ (vgl. z. B. Z. 161f.; Z. 469ff.).
Interview_07SLGSStr	-Schulleiterin steht allem vor, ist verantwortlich, aber nicht Teil des Teams (vgl. z. B. Z. 474ff.)
Interview_08SLRSStr	-eher kooperatives Führungsverständnis mit flachen Hierarchien, jedoch klare Führung falls nötig (vgl. Z. 442ff.)
Interview_09SLGSStr	-Schulleitung im Team (vgl. Z. 350f.)
Interview_10SLGSStr	-klare Führungsverantwortung der Schulleiterin, etwa bei Veränderungsprozessen (vgl. Z. 611ff.) -Bildung von Arbeitsgruppe mit Delegation (vgl. z. B. Z. 397ff.)
Interview_11SLRSStr	-kommunikativ-delegativ-partizipative Führung (vgl. Z. 180f.; Z. 185ff.; 267ff.; 313ff.; Z. 629ff.)
Interview_12SLGSStr	-kooperativ-partizipativ (vgl. Z. 325ff.)
Interview_13SLGWRS-Str	-widersprüchliche Mischung kooperativ-direktiv-autoritär (vgl. Z. 279ff.; Z. 285ff.; Z. 377ff.; Z. 540ff.; Z. 639ff.) -Delegation als zentraler Teil (vgl. Z. 90ff.: Z. 377ff.)
Interview_14SLGWRS-Str	-positives Menschenbild (vgl. Z. 499ff.) bei gleichzeitiger Aufgabenorientierung (vgl. Z. 279ff.) und Umsetzung von Delegation (vgl. Z. 193ff.; Z. 293f.)
Interview_15SLGymStr	-eher klassische Aufgabenverteilung in Teamstrukturen (vgl. z. B. 114ff.), keine konkreten Aussagen des Schulleiters
Interview_16SLGymStr	-eher kooperativ-kommunikativ (vgl. z. B. 356ff.; 461f.)
Interview_17SLRSStr	-eher kooperativ-kommunikativ (vgl. z. B. 729ff.;
Interview_18SLRSStr	-kooperativ (vgl. Z. 289)
Interview_19SLGSStr	-kommunikatives, wenig direktives Führungsverständnis mit Wertschätzung und rückwirkend positiven Auswirkungen, Klima an der Schule sehr gut (vgl. Z. 339ff.)
Interview_20SLGWRS-Str	-eher kommunikativ-kooperativ, aber mit klaren Aufgabenbereichen/Strukturen (vgl. z. B. 366ff.)
Interview_21SLGSStr	-eher kooperativ (vgl. Z. 310) mit Formen der Delegation (vgl. Z. 411ff.; vgl. Z. 550f.)
Interview_22SLGWRS-Str	-Primus inter Pares“ (vgl. Z. 260ff.; vgl. Z. 443ff.) -Unterstützung leisten für das Kollegium (vgl. Z. 455ff.)
Interview_23SLGWRS-Str	-Vision als Schulleiterin (vgl. Z. 474ff.) -klare Vorstellungen, klare Linie (vgl. Z. 487ff.), dennoch

	Verbunden mit vielen Ausgestaltungsmöglichkeiten (vgl. Z. 489ff.) -Motiv anstelle eines festen Leitbildes (vgl. Z. 491ff.) -Konzeption anstelle eines festen Schulkonzepts/Schulprogramms, die weiterentwickelt werden kann (vgl. Z. 491ff.)
Interview_24SLRSStr	-kooperativer Führungsstil (vgl. Z. 297ff.); ist zeitgemäß (vgl. Z. 312)

Lebenslauf/Vita

Tobias Stricker, geb. 19.09.1974, Ellwangen/Jagst

Schulische Ausbildung und Studium

1986–1994	Gymnasium (Hariolf-Gymnasium Ellwangen/Jagst)
1996–2000	Lehramtsstudium (Realschule) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Biologie/Geographie/Deutsch)
2009–2011	Berufsbegleitender Masterstudiengang Bildungsmanagement am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Akademische Laufbahn

04/2016–heute	Akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Berufserfahrung

2001–2002	Referendariat für das Lehramt an Realschulen (Theodor-Schüz-Realschule, Herrenberg)
2002–2010	Realschullehrertätigkeit (Birken-Realschule, Stuttgart)
2010-2011	Realschullehrertätigkeit (Fritz-Leonhardt-Realschule, Stuttgart)
09/2011–08/2017	Referent für Qualitätsentwicklung und Evaluation, Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart

Veröffentlichungen

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich, Huber, Stephan Gerhard (2020, in Vorbereitung): Belastung als komplexes Gefüge. Ausgewählte Ergebnisse einer Interviewstudie. Münster: Waxmann.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Zimber, Andreas (2020, in Vorbereitung): Belastung durch fragmentierten Berufsalltag: Arbeitsunterbrechungen und Multitasking im Schulleitungshandeln. Münster: Waxmann.

Stricker, Tobias; Eberhardt, Elvira; Weyland, Michael (2020, in Vorbereitung): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Evidenzorientierte Schulentwicklung. In: Regenthal, Gerhard (Hrsg.): Schulmanagement der Zukunft. Schule innovativ gestalten. Stuttgart: Raabe.

Stricker, Tobias; Wippermann, Sven; Schmidberger, Iris; Heitz, Markus (2020, in Vorbereitung): Digitales Schulmanagement. Den schulischen Transformationsprozess erfolgreich gestalten. In: Regenthal, Gerhard (Hrsg.): Schulmanagement der Zukunft. Schule innovativ gestalten. Stuttgart: Raabe.

Wippermann, Sven; Schmidberger, Iris; Stricker, Tobias (2020, in Vorbereitung): Design Thinking. Schule agil mit Design Thinking entwickeln. In: Regenthal, Gerhard (Hrsg.): Schulmanagement der Zukunft. Schule innovativ gestalten. Stuttgart: Raabe.

Anderegg, Niels; Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Rosenau, Tatjana (2020, in Vorbereitung): Mentoring für Schulleiterinnen und Schulleiter: Netter Gimmick oder essenzieller Bestandteil einer nachhaltigen Professionalisierung? In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Heft 1-2/2020.

Wippermann, Sven; Stricker, Tobias; Schmidberger, Iris (2020, in Vorbereitung): Agiles Mindset - agile Schulentwicklung. Konsequenzen für die Schulleitung. In: Beruf: Schulleitung. Heft 01/2020.

Schmidberger, Iris; Wippermann, Sven; Stricker, Tobias (2019, in Druck): Design Thinking: Grundlagen und Mindset einer nutzerorientierten Innovationsmethodologie. In: journal für schulentwicklung. Heft 4/2019.

Heitz, Markus; Stricker, Tobias (2019): Handlungsfelder digitalen Schulmanagements. In: Lehren & Lernen. Heft 11/2019, S. 26-30.

Binder, Vera; Schmidberger, Iris; Wippermann, Sven; Stricker, Tobias (2019): Design Thinking an Schulen entwickeln. In: PaedF - Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 05/2019, S. 191-194.

Iberer, Ulrich; Rosenau, Tatjana; Stricker, Tobias (2019): Mit Begleitung geht´s besser. Ergebnisse einer Bedarfserhebung für Mentoring in der Startphase von neuen Schulleitungen. In: schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Heft 04/2019, S. 36-39.

Hancock, Dawson R.; Müller, Ulrich; Stricker, Tobias, Wang, Chuang; Lee, Sherry; Hachen, Jeremy (2019): Causes of stress and strategies for managing stress among German and US principals. In: Research in Comparative & International Education 2019. Vol. 14(2), pp. 201–214.

Stricker, Tobias; Heitz, Markus (2019): Schulmanagement goes digital – Schulleitungsarbeit professionell digitalisieren. In: Meine Schule leiten. Management für pädagogische Führungskräfte. Ausgabe 35, Juni 2019. Stuttgart: Raabe, Systemstelle II.60.

Eberhardt, Elvira; Stricker, Tobias (2019): Externe Evaluation aus Evaluatorensicht. Eine Interviewstudie mit ehemaligen Evaluatorinnen und Evaluatoren aus Baden-Württemberg zu Wirkungen und Wirksamkeit der externen Evaluation. In: Stricker, Tobias (Hrsg.): Zehn Jahre Fremdevaluation an Schulen Baden-Württembergs. Zwischenbilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 239-254.

Schürmann, Mechthild; Stricker, Tobias (2019): Zur Bedeutung von Vermittlungsleistungen. Reflexionen auf Basis von Erfahrungen in der Evaluatorentätigkeit bei der Durchführung der Fremdevaluation. In: Stricker, Tobias (Hrsg.): Zehn Jahre Fremdevaluation an Schulen Baden-Württembergs. Zwischenbilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 221-237.

Noltze, Martin; Leppert, Gerald; Stricker, Tobias (2019): Von der ergebnis- zur wirkungsorientierten Evaluation – ein ganzheitlicher Ansatz der partizipativen Evaluation von Schulen in Baden-Württemberg. In: Stricker, Tobias (Hrsg.): Zehn Jahre Fremdevaluation an Schulen Baden-Württembergs. Zwischenbilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 156-177.

Wiedenbauer, Rolf; Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2019): Das „Bogenmodell“ – Good Practice evaluationsgestützter Schulentwicklung. In: Stricker, Tobias (Hrsg.): Zehn Jahre Fremdevaluation an Schulen Baden-Württembergs. Zwischenbilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 141-155.

Weyland, Michael; Stricker, Tobias (2019): Evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung: Lichtblick oder Nebelschleier? In: Stricker, Tobias (Hrsg.): Zehn Jahre Fremdevaluation an Schulen Baden-Württembergs. Zwischenbilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 121-140.

Heitz, Markus; Stricker, Tobias, Iberer, Ulrich (2019): Digitalisierung im Schulmanagement. Ein Experteninterview mit Markus Heitz. In: SchulVerwaltung spezial. Zeitschrift für Schulgestaltung und Unterrichtsentwicklung. Heft 1/2019, S. 23-25.

Wippermann, Sven; Schmidberger, Iris; Stricker, Tobias (2019): Design Thinking in der Unterrichts- und Schulentwicklung. Handlungsfelder und Gestaltungsmöglichkeiten im Schulmanagement. In: Beruf: Schulleitung. Heft 01/2019, S. 19-22.

Heitz, Markus; Iberer, Ulrich; Stricker, Tobias (2018): Digitales Schulmanagement. Ein Interview mit Markus Heitz. Blog - Die Schulleitung. 12/2018. Online im Internet: https://www.die-schulleitung.de/blog/.

Stricker, Tobias; Heitz, Markus (2018): Gesundheitsmanagement 4.0. Prävention, Unterstützung und Beratung auf Grundlage eines digitalen Schulmanagements. In: DIE SCHULLEITUNG. Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern, S. 4-9.

Stricker, Tobias (2018): Evidenzbasierung weit(er) gedacht – Evidenzen für eine gelingende Schulentwicklung nutzen. In: Meine Schule leiten. Management für pädagogische Führungskräfte. Ausgabe 33, Dezember 2018. Stuttgart: Raabe, Systemstelle II.56.

Stricker, Tobias; Eberhardt, Elvira (2018): Schulautonomie und externe Evaluation: Freund oder Feind? Erfahrungen aus der Fremdevaluation in Baden-Württemberg. In: journal für schulentwicklung. Heft 03/2018, S. 49-53.

Stricker, Tobias; Heitz, Markus (2018): Virtuelle Führung – (k)ein Thema im Schulmanagement 4.0? Zur möglichen Bedeutung virtueller Führung im Rahmen von Digital Leadership. In: Beruf: Schulleitung. Heft 04/2018, S. 23-26.

Dollmann, Jacqueline; Stricker, Tobias (2018): Mehr als nur Werbung. Bildungsmarketing in der Kita. In: klein&groß. Heft 10/2018, S. 52-55.

Stricker, Tobias; Eberhardt, Elvira; Tröndle, Theo (2018): Umgang von Schulleitungen mit externer Evaluation. Ergebnisse einer Interviewstudie mit ehemaligen Evaluatorinnen und Evaluatoren aus Baden-Württemberg. In: schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Heft 05/2018, S. 32-35.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2018): Vergleichende Betrachtungen zur Arbeitsbelastung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: PaedF - Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 04/2018, S. 132-135.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2018): Nachfolgemanagement. Ein vernachlässigter Aspekt der Systemstabilität. In: SCHULE LEITEN. Heft 02/2018, S. 50-53.

Stricker, Tobias; Kohrs, Jan-Torsten (2018): Schulleiter als Bildungsmanager. Vorbereitende Studiengänge als Fundament für einen gelingenden Start in den Beruf. In: Beruf: Schulleitung. Heft 02/2018, S. 30-32.

Müller, Ulrich; Hancock, Dawson; Wang Chuang, Stricker, Tobias (2018): Warum fällt es so schwer, sich für das Schulleitungsamt zu entscheiden? Ergebnisse vergleichender Untersuchungen mit Lehrkräften und Schulleitern in den USA und Deutschland. Teil 2. In: DIE SCHULLEITUNG. Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern (unveränderter Nachdruck). Heft 01/2018, S. 4-8.

Müller, Ulrich; Hancock, Dawson; Wang Chuang, Stricker, Tobias (2017): Warum fällt es so schwer, sich für das Schulleitungsamt zu entscheiden? Ergebnisse vergleichender Untersuchungen mit Lehrkräften und Schulleitern in den USA und Deutschland. Teil 1. In: DIE SCHULLEITUNG. Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern (unveränderter Nachdruck). Heft 04/2017, S. 4-8.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; (2017): Schule ohne Schulleitung? Vakanzen bewältigen, Übergänge gestalten. In: Schulleitung praktisch! Grundschule erfolgreich leiten, führen, managen (Zweitveröffentlichung). Ausgabe 17, Dezember 2017. Stuttgart: Raabe, Systemstelle II.32.

Stricker, Tobias (2017): Neues aus Baden-Württemberg. In: Beruf: Schulleitung. Heft 04/2017, S. 22.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; (2017): Schule ohne Schulleitung? Vakanzen bewältigen, Übergänge gestalten. In: Meine Schule leiten. Management für pädagogische Führungskräfte. Ausgabe 29, November 2017. Stuttgart: Raabe, Systemstelle II.51.

Iberer, Ulrich; Stricker, Tobias (2017): Multitasking und fragmentierte Arbeit als Herausforderung für Schulleitung. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. 84. Ergänzung, Juli 2017. Stuttgart: Raabe, Systemstelle C 7.10.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2017): Schulleitungsmodelle - auf der Suche nach dem Wunschbild unserer Schule. In: Meine Schule leiten. Management für pädagogische Führungskräfte. Ausgabe 28, August 2017. Stuttgart: Raabe, Systemstelle III.23.

Müller, Ulrich; Stricker, Tobias (2017): Soll ich mich auf eine Schulleitungsstelle bewerben?“ – Reflexionshilfen zur Entscheidung für oder gegen die Übernahme von Leitungsverantwortung. In: PÄDAGOGIK. Heft 06/2017, S. 38-41.

Müller, Ulrich; Stricker, Tobias (2017): Warum bewerbe ich mich als Schulleiter? In: PaedF - Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 02/2017, S. 44-47.

Müller, Ulrich; Hancock, Dawson; Wang Chuang; Stricker, Tobias (2017): Schulleiter/in werden – die Entscheidung erleichtern. In: SCHULE LEITEN. Heft 01/2017, S. 52-53.

Müller, Ulrich; Hancock, Dawson; Wang Chuang, Stricker, Tobias (2017): Warum fällt es so schwer, sich für das Schulleitungsamt zu entscheiden? Ergebnisse vergleichender Untersuchungen mit Lehrkräften und Schulleitern in den USA und Deutschland. Teil 2. In: Beruf: Schulleitung. Heft 01/2017, S. 33-35.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2017): Bis an die Grenze der Belastung? Empirische Erkenntnisse zur psychischen Beanspruchung bei Führungskräften und erste Rückschlüsse auf (Selbst-) Schutzmaßnahmen im Schulleitungshandeln. In: Beruf: Schulleitung. Heft 01/2017, S. 16-19.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2016): Besonders beansprucht? Befunde zur Belastung von Schulleitung im Vergleich zu Führungskräften anderer Branchen. In: schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Heft 06/2016, S. 33-36.

Müller, Ulrich; Hancock, Dawson; Wang Chuang; Stricker, Tobias (2016): Schulleiter/in werden - eine schwere Entscheidung? In: SCHULE LEITEN. Ausgabe 06/2016, S. 56-59.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Zimber, Andreas (2016): Alles gleichzeitig: Zum Phänomen "Multitasking" im Berufsalltag von Schulleitung. Teil 2. In: Beruf: Schulleitung. Heft 04/2016, S. 33-35.

Lieneweg, Sascha; Jungaberle, Hendrik; Stricker, Tobias (2016): REBOUND – Möglichkeiten der Schulentwicklung und des sozialen Lernens durch Vermittlung von Lebenskompetenzen. In: Beruf: Schulleitung. Heft 04/2016, S. 14-17.

Müller, Ulrich; Hancock, Dawson; Wang Chuang, Stricker, Tobias (2016): Warum fällt es so schwer, sich für das Schulleitungsamt zu entscheiden? Ergebnisse vergleichender Untersuchungen mit Lehrkräften und Schulleitern in den USA und Deutschland. Teil 1. In: Beruf: Schulleitung. Heft 04/2016, S. 27-30.

Stricker, Tobias; Wiedenbauer, Rolf; Iberer, Ulrich (2016): Was passiert danach? Effekte von externen Evaluationen auf Schulentwicklungsprozesse. Theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen aus der Weiterarbeit mit Evaluationsdaten. In: DIE SCHULLEITUNG. Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern (unveränderter Nachdruck). Heft 03/2016, S. 4-9.

Stricker, Tobias; Wiedenbauer, Rolf; Iberer, Ulrich (2016): Was passiert danach? Effekte von externen Evaluationen auf Schulentwicklungsprozesse. Theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen aus der Weiterarbeit mit Evaluationsdaten. Teil 2. In: Beruf: Schulleitung. Heft 03/2016, S. 19-20.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Zimber, Andreas (2016): Alles gleichzeitig: Zum Phänomen "Multitasking" im Berufsalltag von Schulleitung. Teil 1. In: Beruf: Schulleitung. Heft 03/2016, S. 23-25.

Stricker, Tobias; Wiedenbauer, Rolf; Iberer, Ulrich (2016): Was passiert danach? Effekte von externen Evaluationen auf Schulentwicklungsprozesse: Theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen aus der Weiterarbeit mit Evaluationsdaten. Teil 1. In: Beruf: Schulleitung. Heft 02/2016, S. 31-32.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Huber, Stephan Gerhard (2014): Auf der Suche nach Ursachen für Stress im Rektorat. Qualitative Analyse komplexer Belastungssituationen von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: DIE SCHULLEITUNG. Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern. Heft 01/2014, S. 4-8.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich (2014): Wenn Lehrkräfte die Schulleitung „stören“. Zum Belastungserleben von Schulleitern. In: schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Heft 01/2014, S. 31-32.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Huber, Stephan Gerhard (2013): Interviewstudie. Belastung als komplexes Gefüge. In: Beruf: Schulleitung. Heft 03/2013, S. 18-19.

Eidesstattliche Versicherung

Ich erkläre und versichere hiermit, dass die Dissertation selbstständig angefertigt wurde, wörtliche wie inhaltliche Entlehnungen kenntlich gemacht sind und außer den in der Dissertation genannten keine weiteren Hilfsmittel Verwendung fanden. Die Dissertation war weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule.

Ich erkläre und versichere hiermit weiter, dass die Dissertation weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand einer anderen akademischen Prüfung oder einer Staatsprüfung war.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

_____

Ort, Datum Unterschrift