

Prof. Dr. Heinz S. Rosenbusch

Dr. Susanne Braun-Bau

Dipl. Hdl. Julia Warwas

**Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt-
und Realschulen**

**Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine
Neuorientierung**

Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement
der Universität Bamberg
Postfach 1549
D- 96052 Bamberg

Tel.: 0951-863-2230

Fax: 0951-863-5223

Email: Schulmanagement@sowi.uni-bamberg.de

Bamberg, 19.09.2006

Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement
der Universität Bamberg

Forschungsprojekt

**Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und
Realschulen –
Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung**

Rosenbusch/ Braun-Bau /Warwas

Bamberg, 19.09.2006
Universitätsdruck

Vorwort

Schulleiterinnen und Schulleiter haben einen besonders verantwortungsvollen und interessanten Beruf, der wegen seiner ungewöhnlichen Vielfalt an Aufgabengebieten äußerst anstrengend ist. Sie sind gehalten durch gutes Beispiel, durch organisationspädagogische Kompetenz, Tatkraft und Entscheidungsfreude ein Kollegium zu führen, zu motivieren, um die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler möglichst intensiv zu fördern. Sie werden weitgehend für den Erfolg ihrer Schule verantwortlich gemacht, haben aber – letztendlich auch als Dienstvorgesetzte – nur relativ geringe (weiche) Führungsmittel. Deshalb liegen ihre Möglichkeiten vor allem in der Verbreitung von Zuversicht, Optimismus, Kooperationsbereitschaft und gemeinsam entwickelten Leistungsstandards. Auf Grund internationaler Untersuchungen kann man sagen, die Qualität einer Schule steht und fällt mit der Arbeit der Schulleitung.

In dieser Untersuchung haben wir versucht, genaueren Einblick in die Arbeit von Schulleitungspersonal zu gewinnen, wie sie sich national und international darstellt. Ein zentraler Aspekt ist die Unterstützung und Beratung von Lehrkräften wie auch die Evaluation ihrer Arbeit. Hierfür ist neben der notwendigen Kompetenz vor allem ausreichend Zeit erforderlich. Ob diese in hinreichendem Umfang zur Verfügung steht, ist eine der Fragestellungen, denen wir nachgehen.

Ermuntert wurden wir durch die Vorsitzende des Bayerischen Schulleiterverbandes Frau Rektorin Brigitte Hofmann-Koch, die uns auch tatkräftig unterstützte. Ihr haben wir in erster Linie zu danken, ebenfalls Herrn Rektor Engelbert Schmidt, sowie den über hundert weiteren Rektorinnen und Rektoren an Volks- und Realschulen. Sie haben über einen durch uns entwickelten Fragebogen, in Interviews und die Möglichkeit zur Protokollierung ihrer Arbeit, wie auch durch Einblick in ihre bürokratischen Belastungen entscheidende Aufschlüsse gegeben.

Insbesondere nennen möchten wir auch Herr PD. Dr. Jürgen Abel, Universität Bamberg, der zusammen mit Frau Irina Becker die notwendigen statistischen Auswertungen vornahm. Frau Nina Tschöp half bei Recherchen und Schreibaarbeiten, Frau cand. phil. Fidel Pehlivan leistete einen wichtigen Beitrag bei der Zusammenstellung des theoretischen Kapitels.

Heinz S. Rosenbusch, Susanne Braun-Bau, Julia Warwas

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1.	Einführung	1
2.	Methodische Vorgehensweise	3
3.	Theoretische Vorüberlegungen: Stand der Schulleitungsforschung in Deutschland	5
3.1	Tätigkeiten von Schulleitung	5
3.2	Einstellungen von Schulleitung	10
3.3	Rollenverständnis von Schulleitung	12
3.4	Qualifizierung von Schulleitung	14
3.5	Der Einfluss der Schulleitung auf den Unterricht	16
3.6	Einfluss der Schulleitung auf Lehrgesundheit und Frühpensionierungen	20
4	Zur nationalen Situation – Amtliche Vorgaben für die Arbeit von Schulleitungspersonal in relevanten Bundesländern	27
4.1	Baden-Württemberg	27
4.2	Bayern	33
4.3	Nordrhein-Westfalen	37
4.4	Niedersachsen	41
4.5	Rheinland-Pfalz	46
5.	Zur internationalen Situation	49
5.1	England und Wales	49
5.2	Niederlande	50
5.3	Schweiz	52
5.4	Österreich	55
5.5	Frankreich	56
5.6	Südtirol	57
6.	Empirische Daten zur Situation in Bayern	59
6.1	Ergebnisse der Schulleitungsbefragung	59
6.2	Ergebnisse der Schulhospitationen	103
7.	Zusammenfassung	117
8.	Anhang	123
8.1	Schulleitungs-Fragebogen	123
8.2	Beobachtungsbögen für die Hospitation	136
8.3	Literaturverzeichnis	137
8.9	Autoren	142

1. Einführung

Schulleiterinnen und Schulleiter haben einen der vielseitigsten, kompliziertesten und interessantesten Berufe, die man sich vorstellen kann. Zu den allgemeinen Verwaltungstätigkeiten kommen Aufgaben der Leitung und Führung einer Institution sowie in den meisten Fällen Unterrichtsverpflichtungen. Jedoch ist die Schulleitung gefragt bei Unfällen von Schülern, Wasserrohrbruch, Verhandlungen mit dem Schulträger, der Stadt oder Gemeinde. Dazu kommt Schlichtung, Konfliktlösung im Kollegium oder zwischen Eltern und Lehrkraft, Erstellung von Statistiken für schulinterne Zwecke und vorgesetzte Behörden, Mitarbeit im schulischen Förderverein, die Planung und Genehmigung von Anschaffungen, Öffentlichkeitsarbeit, die Vertretung der Schule nach Außen, Regelung der Unterrichtsverteilung, Stundenplangestaltung, dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte, laufende Eintags- und Vertretungsplanung, Durchführung der Maßnahmen der Schulentwicklung, interne Evaluation der Schulleistung, Sorge für Fortbildung der Lehrkräfte, eigene Fortbildung, Verantwortung für die EDV-Ausstattung, Aufstellung von Haushaltsplänen und Werben um Mittel für den Schulbetrieb, Überprüfung und Abzeichnen der Zeugnisse, Erarbeitung eines Schulprogramms, Geldsammlungen, Unterstützung von Lehrkräften, die mit ihren Klassen nicht zurechtkommen, um nur einige Aspekte zu nennen. Kurzum Schulleitungspersonal muss, umso stärker als es sich um mittlere oder kleinere Schulen handelt, sich um alles kümmern. Der Erfurter Bildungsforscher Huber sprach von Schulleitern als „multifunktionalen Wunderwesen“, die als Psychotherapeuten, Pädagogen, PR-Fachleute, Gebäudeverwalter, EDV-Spezialisten, Politiker, Finanzsachverständige, Lehrer, Öffentlichkeitsarbeiter, Untergebene und Vorgesetzte ein vielfältiges Aufgabengebiet haben, das nahezu keinerlei Kontinuität aufweist. Viele Untersuchungen wie auch unsere Hospitationsergebnisse zeigen das Bild einer fragmentierten Tätigkeit, die sich jeden Moment in Ihren Schwerpunkten ändern kann, was längerfristige Aufgabenbewältigung schier unmöglich macht. Noch dazu gelten Schulleiterinnen und Schulleiter als die Schlüsselfiguren für die Leistung von Schulen, wodurch sie einem hohen Erwartungsdruck ausgesetzt sind.

Im Rahmen der nationalen und internationalen Reformdiskussionen gewinnt die Position des pädagogischen Führungspersonals als Schlüsselfaktor für die Qualität schulischer Arbeit größere Bedeutung.

Wie im Folgenden gezeigt wird, ergeben nahezu alle empirischen Forschungen zur Schulentwicklung oder zur Wirksamkeit schulischer Arbeit, dass das Führungspersonal einer

der wichtigsten Faktoren für den Erfolg von Schulen ist. Die Diskussion darüber existiert international bereits seit etwa 35 Jahren. National steckt sie noch immer in den Anfängen. Das 1. Bamberger Schulleitersymposium von 1988¹ war die erste wissenschaftliche Fachtagung in Deutschland, die sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt hat. Mittlerweile wurden in Deutschland zahlreiche Schulleiterverbände gegründet, in denen sich das Führungspersonal an Schulen auf Landesebene zusammenschloss. Es sind Fachzeitschriften entstanden und in der Literatur finden sich zunehmend Arbeiten über Schulleitung und pädagogische Führung. Zog die Politik bis heute Konsequenzen aus den nationalen und internationalen Erkenntnissen?

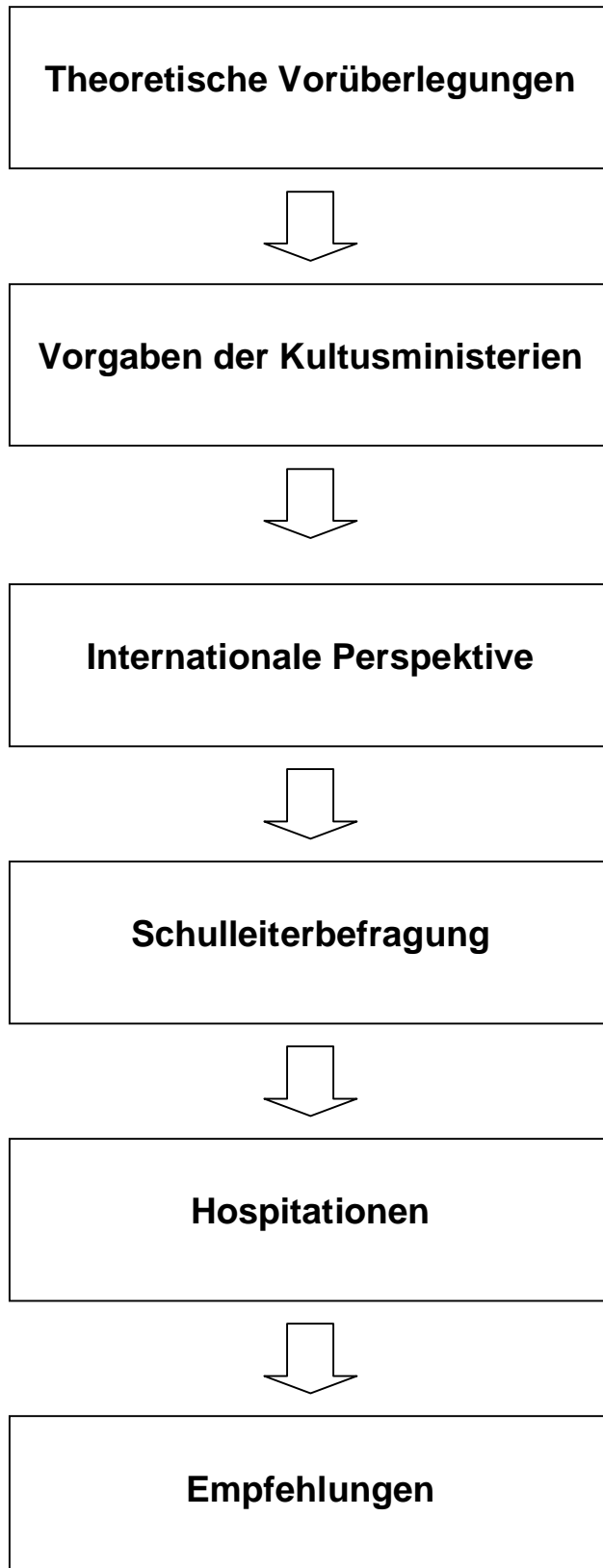
Wir wollen im Folgenden aufzeigen, wie sich die Diskussion in Deutschland aber auch international entwickelt hat und inwiefern einzelne Landesministerien auf neue Erkenntnisse eingegangen sind. Den Schwerpunkt wird das Bundesland („Freistaat“) Bayern bilden. Weithin unerforscht ist in Deutschland wie Führungspersonal an Schulen sinnvoll rekrutiert, qualifiziert ausgebildet und gezielt eingesetzt wird und vor allen Dingen, welche Rahmenbedingungen Schulleiterinnen und Schulleiter brauchen, um ihre Verwaltungs-, Management- und Führungsaufgaben wahrzunehmen. Es werden deshalb internationale Forschungsergebnisse, schulpolitische Entscheidungen und praktische Rahmenbedingungen untersucht, um notwendige Vorschläge abzuleiten.

Eine banale Voraussetzung für die Bewältigung der neuen Aufgaben des Führungspersonal, in einer sich selbst entwickelnden und weitreichend selbstverantwortlichen Schule, ist die Gewährung hinreichender Zeitressourcen, um im Sinne des neuen professionellen Führungshandelns tätig werden zu können.

¹ Unter dem Motto „Schulleiter zwischen Administration und Innovation“

2. Methodische Vorgehensweise

Untersuchungsverfahren



In einem ersten Schritt wurde der *Stand der Forschung* recherchiert, daraus erste theoretische Vorüberlegungen abgeleitet. Als Basis dieser Analyse wurde ein *Schulleiterfragebogen* erstellt, um erste Grundlagen auch durch empirische Befunde abzusichern. Inhaltliche Schwerpunkte waren dabei Probleme in der Schule, Arbeitsbelastung, Tätigkeitsprofile, Reputation, berufliche Vorbereitung und Bezahlung, Berufszufriedenheit etc. *Hospitationen* dienten der Illustration erster Hinweise auf besondere Belastungsbereiche und der Entwicklung möglicher Entlastungsvorschläge.

Abschließend wurde die *aktuelle Situation* (Dienstaufgaben, Schulleitungspersonal, Arbeitszeiten, amtliche Bestimmungen) *in Deutschland* abgefragt und ausgewertet. Im Mittelpunkt stand dabei die schriftliche *Befragung ausgewählter Kultusministerien*, die innerhalb der föderalen Struktur in Deutschland bei Schulentwicklungsfragen federführend sind.

Die theoretische Analyse diente zudem dazu, einige so genannte *key countries* zu identifizieren, die sich am besten mit dem deutschen System vergleichen lassen und dabei helfen, Empfehlungen für entlastende Neuorientierungen in Deutschland zu erarbeiten.. Bei der Auswahl lag ein besonderes Augenmerk auf der Struktur der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie der aktuellen Unterstützungsmaßnahmen für den Alltag. Die Auswahl erfolgte anhand folgender Kriterien:

- lange Erfahrung mit Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen im Schulleitungsbereich
- hohe Ambition der Reformbemühungen (z.B. leistungsorientierte Anreize)
- vertikale Tiefe der Reformen, das heißt, die Reformen sind für möglichst alle am Schulleben beteiligten hilfreich und entlastend.

Die durch die einzelnen methodischen Schritte gewonnen Ergebnisse werden in Form einer Synthese zusammengeführt und ausgewertet. In einem letzten Schritt werden daher *Empfehlungen für eine Neuorientierung* des Arbeitsrahmens für das bayerische Schulleitungspersonal an Grund-, Haupt- und Realschulen entwickelt.

3. Theoretische Vorüberlegungen: Stand der Schulleitungsforschung in Deutschland

Schulleitung hat heutzutage zahlreiche *Verwaltungs- und Führungsaufgaben* wahrzunehmen. Diese gliedern sich in allgemeine Verwaltungstätigkeiten, die nicht zwingend eine pädagogische Ausbildung erfordern, und in Leitungs- und Führungsaufgaben.

3.1 Tätigkeiten von Schulleitung

Zu der Gruppe der *allgemeinen Verwaltungstätigkeiten* gehören:

- Verwaltung, Betreuung und Beschaffung EDV-Ausstattung
- Verwaltung, Betreuung und Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln, Sammlungen /Bibliothek, Büchern im Rahmen der Lernmittelfreiheit
- Verwaltung, Betreuung und Beschaffung der technischen Ausstattung
- Mitarbeit im schulischen Förderverein
- Geldsammlungen für schulische Zwecke, sofern diese nicht im Unterricht oder durch Elternversammlungen erfolgen
- Erstellung von Statistiken für schulinterne Zwecke und vorgesetzte Behörden
- Aufsicht über die Schulgebäude und Schulanlagen
- Zusammenarbeit mit dem Schulträger
- Finanzwesen, Haushalt

Zu der Gruppe der *Leitungs- und Führungsaufgaben* gehören:

- sonstige der Schulleitung übertragene Verwaltungs- und Koordinationsaufgaben
- Planung, Organisation, Bewirtschaftung des Haushaltswesens
- Erstellung von Statistiken für das Landesamt, die Schulaufsicht, Schulträger
- Regelung der innerschulischen Unfall- und Sicherheitsangelegenheiten
- Laufende Einsatz- und Vertretungsplanung
- Einsatzplanung des nichtpädagogischen Personals
- Personalführung des pädagogischen Personals
- Öffentlichkeitsarbeit, Vertretung der Schule nach außen
- Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht, dem Schulträger
- Unterrichtsverteilung, Klassen- und Kursbildung, Stundenplangestaltung

- Schulscharfe Lehrereinstellung. In einigen Bundesländern
- Konfliktmoderation
- Dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte
- Organisation von zentralen Prüfungen
- Durchführung interner Evaluation
- Erstellung eines Schulprogramms
- Anregung und Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen

Der Zeitaufwand für Verwaltungstätigkeiten liegt in Deutschland durchschnittlich je nach Schulform zwischen 16 Stunden (Grundschule) und 26 Stunden in der Woche (Berufsbildende Schulen).

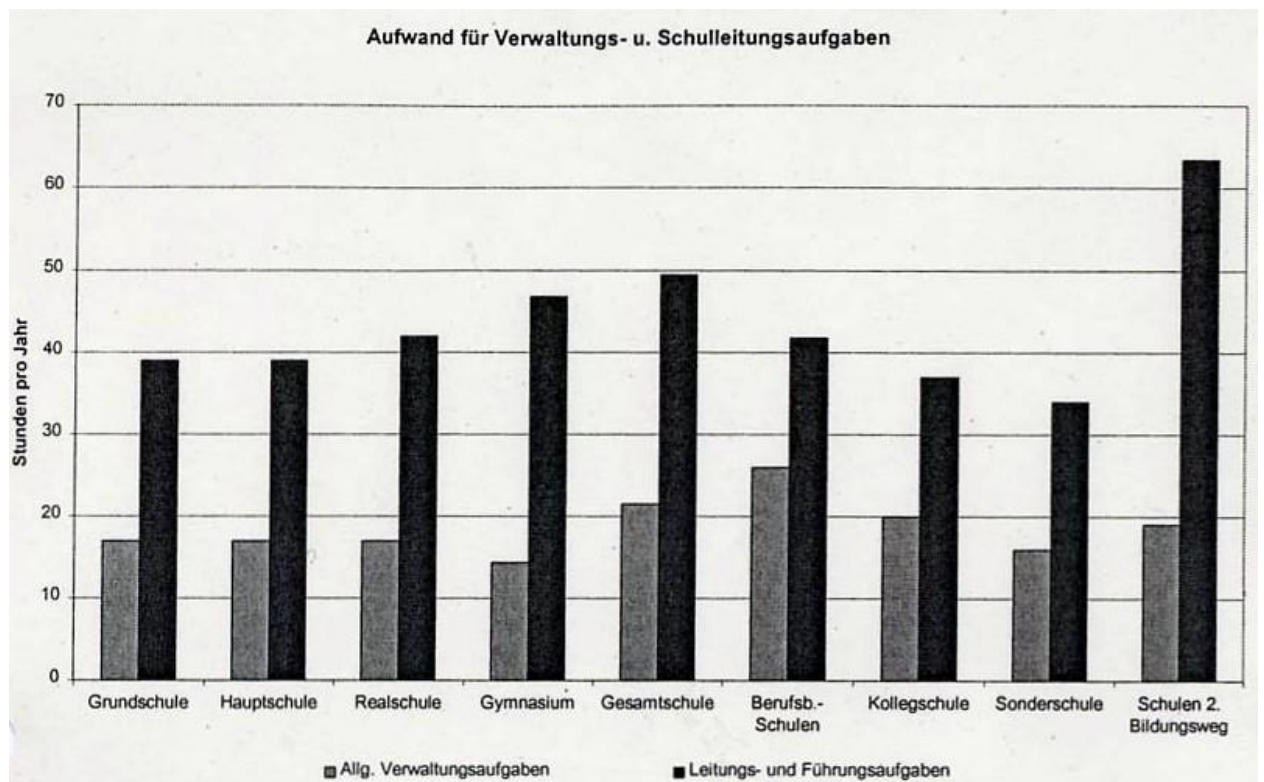


Abb. 1. Aufwand für allgemeine Verwaltungstätigkeiten, Leitungs-, und Führungsaufgaben (nach Arbeitsstab Aufgabenkritik beim Finanzministerium Nordrhein-Westfalen 1999)

Es ist an der Zeit, – gerade angesichts der bundesweit angestrebten erweiterten Eigenständigkeit der Schulen, die eine verändertes Schulleitungshandeln nach sich zieht – zu betrachten, ob dieser Aufwand angemessen ist Wie stellt sich Schulleitungstätigkeit an Grund-, Haupt- und Realschulen heute in Deutschland dar?

Die Forschungssituation hierüber ist durch einen bemerkenswerten Mangel an theoretischen und empirischen Arbeiten gekennzeichnet. Zwar existiert Schulleitungsforschung mittlerweile als eigenständiger Bereich erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Schulforschung, doch ist sie – was Systematik und Kontinuität betrifft – noch immer unterentwickelt (vgl. Storath 1995; Wissinger 1996; Rosenbusch / Huber 2001; Huber 2002; Wissinger / Huber 2002). Bildungspolitische Diskussionen und neue Verantwortungsprofile bewirken allerdings gerade in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse an Schulleiter/innen und deren Qualifizierung. Ein Grund für das geringe Forschungsinteresse an Schulleitung war die in der Schulpädagogik vorherrschende theoretische Tradition, Orientierungswissen insbesondere für das unmittelbare Bildungsgeschehen in der menschlichen Begegnung zu vermitteln. Organisation, Verwaltung und Bürokratie galten geradezu als Anathemen. Deutlich wird dies beispielsweise an der vieldiskutierten Unvereinbarkeitsthese von Organisation und Erziehung (vgl. Terhart 1986; Hopf / Nevermann / Richter 1980) sowie in der Tatsache, dass selbst in einer so umfassenden und fundierten Theorie der Schule, wie der von Helmut Fend (1981), Schulleitung nicht einmal erwähnt wurde. Dies kann auch nicht verwundern, da traditionell Schule als unterste Behörde einer übergeordneten Schulverwaltung galt. Dies war eine Tradition seit der Integration des Schulwesens in die hoheitliche Allgemeinverwaltung des Staates – Anfang des 19. Jahrhunderts – die mit ihren Prämissen das gesamte Schulwesen praktisch bis in die Gegenwart prägte. Schulleitung wurde als Amt angesehen, das durch Lehrkräfte ausgeübt wird und vor allem gehalten ist, Anweisungen und Richtlinien von übergeordneten hierarchischen Positionen umzusetzen und zu kontrollieren sowie für „ordnungsgemäßen“ Unterricht zu sorgen. Auch deswegen war Schulleitung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion kein Thema, das eine dezidierte Auseinandersetzung lohnte.

Noch 1997 hieß es im offiziellen Brief eines deutschen Kultusministeriums, Schulleitung sei kein eigener Beruf, der Leitungszeit benötige, sondern „qualifizierte Lehrerarbeit“. Allerdings hätte man es besser wissen können, denn in der internationalen Forschungslandschaft gab es bereits dezidierte Abhandlungen über die Rolle der Schulleitung, ihre Bedeutung für die Qualität von Schule, es gab dezidierte Ausbildungsprogramme, Lehrstühle an verschiedenen Universitäten wurden eingerichtet, die sich mit ‚school administration‘, ‚school management‘, etc. befassten. (vgl. Brookover/ Beady/ Flood/ Schweitzer/ Wisenbaker 1979, Levine/ Lezotte 1990, Fullan 1991). Außerdem existierten umfangreiche, empirische überprüfte Erfahrungen.

Offensichtlich hatte der Verfasser des Briefes noch eine althergebrachte Auffassung von Schule in Deutschland. Schule in Deutschland war traditionell mehr oder minder auf den Status quo ausgerichtet, über sich das gewaltige bürokratische Gebäude der Schulverwaltung eines Landes. Innovationen aus Schulen wurden im Grunde nicht erwartet, da sie ja die eingespielten Verwaltungsabläufe stören oder gar in Frage stellen konnten.

Dieses System, das in einer Gesellschaft entwickelt wurde, in der das einmal erworbene Schulwissen praktisch für eine Generation reichte, hatte eine statische Grundkomponente. Erst relativ spät – vor allem im internationalen Vergleich – haben sich die deutsche Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und vor allem das Bildungssystem auf die neue Situation eines unaufhaltsamen Wandels und rasche, oft nicht vorhersehbare Veränderungen eingestellt. Als schon längst zahlreiche europäische Verträge in Kraft waren und grundsätzliche Schulreformen in anderen Ländern umgesetzt wurden, begnügte man sich in Deutschland selbstgerecht mit regionaler Politik. Während die deutsche Wirtschaft bereits immer stärker international dachte und handelte, war es noch in den neunziger Jahren ein unlösbares Problem, eine Lehrerin von Berlin nach Bayern zu versetzen, wo ihr Mann eine bundespolitische Aufgabe übernommen hatte (Das Problem konnte nicht gelöst werden, die Ehe ging in die Brüche). Viel zu lange hielt man in den deutschen Bundesländern bildungs- und vor allem schulpolitisch an einer Kirchturmpolitik des Rechthabens fest, während außerhalb Deutschlands bereits internationale Kooperationen, Austauschverfahren und Kongresse stattfanden, wo deutsche Vertreter selten oder überhaupt nicht auftraten.

Als internationale Vergleichsstudien vielen die Augen öffneten, als erkannt wurde, dass Deutschland schulpolitisch auf "untere Ränge" gerutscht war, dann erst wurden Vorschläge, die schon länger auf dem Tisch lagen, genauer angesehen und es wurde über Reformen nachgedacht. Nun sollten Schulen, – wie in anderen Ländern der Welt – selbst Initiativen entwickeln, zwar nicht zu viele und im staatlich verantwortbaren Rahmen, doch ist der Trend unverkennbar.

Für die deutsche staatliche Schulpolitik stellte dies ein Ereignis ersten Ranges dar. Schulen – bisher unterste Behörde einer umfassenden Staatsbürokratie, mit Vorschriften, Kontrollen und Regeln bestens eingedeckt – sollten plötzlich selbst Vorschriften, Kontrollen und Regeln entwickeln, was bisher völlig unüblich und geradezu undenkbar war. Die Rahmensetzung war zwar immer noch eng und unzulänglich, doch war dieses Ereignis bemerkenswert. Innovationen, die bisher nahezu ausschließlich von oben (aus den Ministerien, Senaten, Regierungsbehörden)

kamen, sollten nun von "unten" im Rahmen der einzelnen Schule entwickelt werden, *ein Stück verordneter Emanzipation der Schulen*.

Es ist klar, dass diese prinzipielle und bildungspolitisch fundamentale Veränderung insbesondere die Verantwortlichen in der einzelnen Schule betraf, in erster Linie die Schulleiterinnen und Schulleiter. Diese sollten sich nun als "change agents", "Entwicklungshelfer", "Innovatoren" mit "leadership" zeigen. Sie sollten die bisherigen eher statischen, verwaltungsmäßigen Aufgaben ergänzen oder ersetzen durch Führungsaufgaben. Es wurde erwartet, dass sie mit dem Kollegium gemeinsam versuchen, die eigene Schule – soweit immer noch bestehende Vorschriften dies zulassen – auf die neuen Anforderungen einzustellen. Dabei waren neue Aufgabenbereiche wahrzunehmen, wie Budgetverwaltung, Schulentwicklung, schulinterne und -externe Fortbildung, Einschwören des Kollegiums auf neue Konzepte der Kooperation, Unterrichtsverfahren, die vom reproduktiven zum selbstständigen, möglichst "selbstorganisierten Lernen" (vgl. Sembill 2000) führen mit all dem notwendigen Handwerkszeug.

Dazu kamen neue Formen der Konferenzleitung, Entwicklung von Schulprogrammen, Ziel-, Aufgaben-, Konfliktgesprächsführung, um nur einiges zu nennen. Außerdem wurden Maßnahmen der Rechenschaftslegung, z.B. durch interne Evaluation, Kritikgespräche, Fragen der Außendarstellung der Schule gefordert, verbunden mit der Hoffnung auf wohlwollende Schulträger und Sponsoren aus der Wirtschaft.

Die Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich durch diese neuen Anforderungen entscheidend gewandelt. Zwar sind die Verantwortlichkeiten und Handlungsspielräume deutscher Schulleiter im internationalen Vergleich immer noch gering, was z.B. Gestaltung des Curriculums, Lehrereinsatz, Verfügung über finanzielle Mittel, Einstellung von Personal betrifft, doch finden wir in Deutschland eine neue Situation: Während es vordem hieß: "Hier, Schulleiter, hast Du eine Beförderung. Leite nun eine Schule nach den bestehenden Vorschriften!", heißt es jetzt: "Hier hast Du eine Schule mit vierzig Lehrkräften, einer Sekretärin, einem Hausmeister, ein Millionen teures Gebäude mit kostspieligen Einrichtungen, sowie die Verantwortung für 500 Schüler. Mach etwas daraus!"

So wechselte die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern sozusagen vom "pädagogischen Buchhalter zum pädagogischen Unternehmer" und die Erwartungen sind die an einen "neuen Beruf", der sich weitgehend von dem einer Lehrkraft wie auch dem der Schulleitung alter Art

unterscheidet. Gefragt sind Persönlichkeiten, die im Zenit ihrer Leistungsfähigkeit mit Optimismus und Zuversicht mit ihrem Kollegium Schule entwickeln, Ressourcen erschließen, pädagogisch argumentieren und handeln so wie auch professionell als Führungsperson agieren.

Für diese vielfältigen neuen Aufgaben wurden Schulleiter in Deutschland bisher nicht hinreichend ausgebildet. *Schulleitungspersonal, das bisher nach der Ernennung häufig mit "Versuch und Irrtum" arbeitete, müsste sorgfältig ausgewählt und umfassend ausgebildet werden, bevor es seinen Dienst an der Spitze einer Schule antritt.* Es gibt in Deutschland bereits hoffnungsvolle Ansätze, doch steht eine voll befriedigende Lösung des Problems noch aus (vgl. Rosenbusch/Huber 2002, Storath 1995). Überdeutlich wird dies erst im internationalen Vergleich (vgl. Huber 2003).

Die Aufwertung der Schulleitung im Hinblick auf die Zuweisung neuer Verantwortlichkeiten, neuer Handlungsspielräume, Fortbildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten geht einher mit der Vernachlässigung der Schulaufsicht. In fast allen deutschen Ländern versucht man Einsparungen beim Personal der Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht durchzuführen (vgl. Rolff 1998). Außerdem gerät die Schulaufsicht zunehmend in ein pädagogisches Legitimationsdefizit. Dies hängt vor allem mit der bisher eher defensiven Haltung der Verbände der Schulaufsichtsbeamten zusammen. Sie hatten sich meist angepasst verhalten. Sie leiteten ihre Legitimation eher juristisch als pädagogisch ab und engten ihren Blickwinkel zu sehr auf regionale und standesbezogene Aspekte ein, anstatt offensiv pädagogisch und gesamtverantwortlich zu argumentieren, was ihnen auf Grund ihres übergreifenden Erfahrungswissens über den Zustand schulischer Erziehung ohne weiteres zugekommen wäre. (Eine pädagogisch ausgerichtete, gesamtverantwortliche Schulaufsicht hätte längst auf die Probleme aufmerksam machen können, die durch die internationalen Vergleiche wie TIMSS und PISA offenkundig geworden sind.) Diese Einsparungen führen zur Übernahme schulaufsichtlicher Aufgaben durch Schulleitungspersonal, wie z. B. die dienstliche Beurteilung und Dienstaufsicht.

3.2 Einstellungen von Schulleitung

Nicht nur das Aufgabenfeld von Schulleitungspersonal ändert sich, auch ihre Einstellung ist im Wandel begriffen. Ein älterer Forschungsschwerpunkt fokussierte die Einstellungen von Schulleiter/innen, um deren handlungsleitende Motive und tatsächliche Überzeugungen aufzudecken. So untersuchte Richard Bessoth bereits 1981 in einer nicht-repräsentativen standardisierten Befragung von Leser/innen der Schulleiterzeitung ‚Schulmanagement‘ und

Teilnehmer/innen von Schulleitungskursen, die beruflichen Interessen von Schulleitungsmitgliedern. Zentrales Ergebnis ist: „Hohe Arbeitsbelastung, fehlende Ausbildung und fehlende Interessen-Vertretung werden als wichtigste Defizite im Berufsleben der deutschen Schulleiter/innen eingeschätzt, eine berufliche Vereinigung könnte zur Verringerung der bestehenden Defizite beitragen, diese Erwartung wird von etwa vier Fünftel der Schulleiter geäußert“ (Bessoth 1982, S. 49).

Klaus U. Neulinger (1990) untersuchte im ersten, quantitativen Teil seiner Studie in Baden-Württemberg die Frage, „ob es sich bei den Schulleitern um eine homogen denkende, eingestellte, motivierte und sozial herkunftsprägen Lehrer-Elite handelt, oder ob es sich nicht eher bei den Schulleitern um einen Personenkreis handelt, der sich aus weitgehend voneinander unterschiedenen, schulartspezifisch erkennbaren Schulleitergruppen zusammensetzt“ (Neulinger 1990, S. 22). Eines der interessantesten Ergebnisse dieser, auf die Sozialisation von Schulleiter/innen konzentrierten Untersuchung, ist die systemstabilisierende statt systementwickelnde Haltung der Befragten: „Die Schulleiter sind gemeinsam als ein hoch wirksam einzuschätzender Stabilitätsfaktor in unserem Schulsystem einzuschätzen. Von ihnen sind keine wirksamen Impulse zur Weiterentwicklung des Bestehenden zu erwarten“ (Neulinger 1990, S. 225). Bereits fünf Jahre später begann sich das Bild zu ändern.

In einer von Marion Hüchtermann, Susanne Nowak und Gudrun Ramthun durchgeführten quantitativen Untersuchung (1995) wurden Schulleiter/innen aus Nordrhein-Westfalen und Hessen über ihre Einstellungen und Meinungen zur Autonomie von Schule und zu Managementkonzepten für die Schule befragt. Zentrales Ergebnis ist, dass unter den Befragten kein eindeutiges Bild vorherrscht, was Schulmanagement ist. Leidensdruck im Schulalltag und Konkurrenzsituation mit anderen Schulen sind entscheidende Impulse, die zu der Beschäftigung mit Schulmanagement motivieren. Zunehmende Autonomie wünschten sich die Befragten vor allem bei der Honorierung von Mitarbeiterleistungen, Förderung von Mitarbeiter/innen, Personalauswahl und hinsichtlich des Schulbudgets. Zudem sahen die Befragten ihren größten Fortbildungsbedarf im Bereich der Teamentwicklung und Organisationsentwicklung (vgl. Hüchtermann / Nowak / Ramthun 1995), d.h., die untersuchten Schulleiter hatten durchaus begonnen, eine systementwickelnde Haltung anzunehmen.

Klaus Riedel (1998) bat in einem umfangreichen, vornehmlich standardisierten Fragebogen alle Schulleiter/innen der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen Berlins um ihre Einschätzungen zu dem Berliner Reformvorhaben einer ‚Schule in erweiterter Verantwortung‘, um Stellungnahmen zu allgemeinen Problemen einer größeren Selbstständigkeit der Einzelschule

und um eine Bewertung der derzeitigen Entscheidungs- und Handlungsspielräume für die zu bewältigenden Aufgaben. Aus der Vielzahl von Ergebnissen hier nur die für diese Darstellung zentralsten Aussagen: *Schulleiter/innen stellen für eine dezentrale Schulentwicklung ein bedeutsames Reformpotential dar.* Neben ihrer großen Innovationsbereitschaft äußert sich dies in ihrem ausgeprägten Wunsch nach Entscheidungs- und Handlungsfreiheit insbesondere im Rahmen organisatorischer und administrativer Aufgaben sowie Personalauswahl, -einstellung und Einwerbung zusätzlicher Finanzmittel (vgl. Riedel 1998, S. 72ff. und S. 177f.). „Die Gewichtung ihrer Antworten könnten geradezu die Vermutung nahe legen, dass sie [die Befragten, d. Verf.] an der Schulautonomie-Diskussion vor allem der Aspekt einer dezentralisierten und entbürokratisierten betrieblichen Selbstverwaltung interessiert“ (Riedel 1998, S. 76).

In den Einstellungen von Schulleiter/innen zeigt sich nach diesen Forschungsergebnissen eine Entwicklung von einer systemstabilisierenden Haltung zu einem zunehmenden Interesse an Selbstverwaltung, und Entbürokratisierung, sowie zu hoher Innovationsbereitschaft.

3.3 Rollenverständnis von Schulleitung

Zur Schulleiterrolle im Allgemeinen legten Jürgen Baumert und Achim Leschinsky (1986) eine Studie vor, eine der wenigen überregionalen. Die in den Items zur Rollendefinition enthaltenen Informationen wurden von den Autoren auf fünf Dimensionen reduziert, von denen die Dimension ‚Vorbild und Kooperation‘ eine zentrale Rolle einnimmt. Allerdings warnen Baumert und Leschinsky, darin vorschnell eine modale ‚Schulleiterphilosophie‘ und soziale Erwünschtheit zu sehen. Bei der Prüfung des Verhältnisses der faktoriellen Dimensionen zueinander stellt sich heraus, dass sich die Schulleiter/innen des Balanceaktes in ihrem Verhalten bewusst sind (vgl. S. 256f.). Die Autoren halten grundsätzlich fest: „Der Versuch, die Schulleiterrolle in einer – wie auch immer gearteten – Typologie erfassen und gewissermaßen festlegen zu wollen, erscheint von daher wenig erfolg versprechend. Es bleibt für den einzelnen Amtsinhaber vielmehr eine fortlaufende, von Situation zu Situation zu bewältigende Aufgabe, unterschiedliche Verhaltensweisen so auszutarieren, dass sie in der Summe konsistent interpretierbar bleiben und in jeweils unterschiedlichen Nuancen ein pädagogisches Anliegen erkennen lassen“ (vgl. Baumert / Leschinsky 1986b, S. 24).

Einige Indizien sprechen dafür, dass sich langsam ein Rollenwechsel des pädagogischen Führungspersonals vollzieht, der aber längst noch nicht vollendet ist. Die Rolle von Schulleitung

wurde aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Neben der Betrachtung von Schulleitung auf verwaltungswissenschaftlicher und rechtlicher Grundlage (vgl. dazu Nevermann 1982; Vogelsang 1989; Holtappels 1991) liegt in theoretischen Abhandlungen auch ein deutlicher Schwerpunkt in den Erörterungen zur Funktion von Schulleiter/innen als Schnittstelle zwischen bürokratisch-administrativem und innovativ-pädagogischem beruflichen Handeln. Schulleitung kommt bei der praktischen Verwirklichung pädagogischer Zielvorstellungen, insbesondere in der Kulturgestaltung von Schule als pädagogische Handlungseinheit, eine zentrale Rolle zu (vgl. Rosenbusch 1989, 2005). In Form einer als Führungsprinzip und Methode verstandene Moderator-Funktion können Schulleiter/innen auf die pädagogische Gestaltung der Schule Einfluss nehmen (vgl. Wissinger 1989). Kooperation anstelle monozentrischer Alleinverantwortlichkeit wird als ein zentraler Aspekt der pädagogischen Arbeit von Schule und Schulleitung gesehen (vgl. König 1991; Liebel 1991; Rosenbusch 1991). So werden Schulleiter/innen zunehmend als ‚Change Agent‘, als ‚Entwicklungshelfer/innen‘ (vgl. dazu Fullan 1991, S. 157ff. und Rolff 1991), als ‚instructional leaders‘ oder als ‚pädagogisch Führende‘ (vgl. Wissinger 1996) angesehen.

Jochen Wissinger erforschte in seiner organisations- und sozialisationstheoretisch angelegten empirischen Studie mittels eines geschlossenen, standardisierten Fragebogens das Selbst- und Berufsverständnis von Schulleiter/innen und diagnostizierte einen nicht vollzogenen Rollenwechsel: Schulleiter/innen verstehen sich deutlich als Unterrichtsmanager/innen, d.h. sie greifen auf die Rollenidentität ihres Ausgangsberufes (des Lehrers bzw. der Lehrerin) zurück (vgl. Wissinger 1994, S. 45f. und Wissinger 1996, S. 156); Verwaltungsaufgaben und Personalverwaltung – zusammengefasst in der Dimension ‚Selbstverwaltungsmanagement‘ – als Teil ihrer Leitungsfunktion treten im Berufsverständnis von Schulleiter/innen deutlich zurück.

Seit Wissingers Studie scheint eine Änderung im Rollenverständnis stattgefunden zu haben. In einer neuen Studie über Schulprogrammarbeit und Schulentwicklungsverläufe wurde unter anderem das Selbstbild von der eigenen Rolle als Schulleiter/in erfragt. Auf einer fünfstufigen Skala sahen sich nur 5% ‚sehr ausgeprägt‘ als Vorgesetzter, immerhin 21% als Kollege der Lehrkräfte, 36% als Vermittler zwischen verschiedenen Gruppen der Schulmitglieder. 43% sehen sich in Beratungs- und Moderatorenrolle, 50% fühlten sich als Organisatoren/Koordinatoren und ebenfalls 50% sahen sich als Schulentwickelnde und Planende (vgl. Holtappels / Simon 2002). Dieses ausgeprägte Rollenbild als Schulentwickler/in ist sehr positiv zu bewerten, erfordert allerdings auch eine Veränderung in der Ausbildung von Schulleitungspersonal. Jochen Wissinger fordert auf der Grundlage dieser Erkenntnisse und mit

Berücksichtigung der Organisationsentwicklung als organisationales Lernen einen Wechsel im Selbstverständnis von Schulleitung: vom Unterrichtsmanagement zum entwicklungsorientierten Management. Damit einhergeht, dass „Schulleiter/innen eine Ausbildung erfahren, die auf einen Rollenwechsel angelegt ist“ (Wissinger 1996, S. 174). So konkretisiert Jochen Wissinger seine bereits 1989 erhobene Forderung nach einer auf das Berufsprofil der Schulleitung angepassten Berufsqualifizierung (vgl. Wissinger 1989, S. 39).

Schulleitung wird heute als eigenständiger Beruf verstanden. In der Balance von Führung und Management nimmt sie erweiterte Aufgaben im Bereich des Personalmanagements, der Organisationsgestaltung und der Unterrichtsentwicklung wahr und ist für das Qualitätsmanagement der Schule verantwortlich. Sie hat dafür zu sorgen, dass sich die Schule und die Lehrkräfte der Wirksamkeit ihrer pädagogischen Arbeit vergewissern, dass sich die Lehrkräfte durch Fortbildung und Kooperation weiterentwickeln und dass die Gestaltung und Entwicklung der Organisation von Schule ihre pädagogische Wirksamkeit ermöglicht und unterstützt².

3.4 Qualifizierung von Schulleitung

An verschiedenen Stellen zeigte sich bereits – insbesondere als ein zentrales Ergebnis vieler der aufgeführten Studien (vgl. Bessoth 1982; vgl. Wissinger 1989; vgl. Neulinger 1990; vgl. Hüchtermann 1995) – die Forderung nach Qualifizierung und Professionalisierung von Schulleiter/innen, nach Aus- und Fortbildung Roland Storath untersuchte mit Hilfe eines quantitativ und qualitativ gemischten Methodendesigns den Prozess der Rollenfindung neu ernannter Schulleiter/innen am Beispiel der Schulleiter/innen an Volks- und Sonderschulen in Bayern. Er diagnostiziert den Wechsel von Lehrer/innen zu Schulleiter/innen als Bruch (Praxisschock) in der beruflichen Biographie. Als eine zentrale strukturelle Ursache sieht Roland Storath, dass Schulleiter/innen retrospektiv auf die Lehrtätigkeit und nicht prospektiv auf das Tätigkeitsprofil des / der Schulleiter/in ausgerichtet sind. Damit einher geht eine deutliche Forderung nach Qualifizierungsmaßnahmen für angehende Schulleiter/innen (vgl. Storath 1995). Der Nürnberger Schulpädagoge Dieter Poschardt spricht deshalb nicht ganz zu Unrecht von einem Prozess der Deprofessionalisierung, wenn sorgfältig ausgebildete Lehrkräfte Führungsaufgaben in Schulen übernehmen müssen und dabei nicht nur im Hinblick auf Verwaltungsexpertise zu „schwimmen“ beginnen (vgl. Poschardt 2006).

² Diese Entwicklung lassen auch die seit 1971 erscheinende Zeitschrift *schulmanagement* und die seit 1991 erscheinende ‚Pädagogische Führung – Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung‘ deutlich erkennen.

Wie heterogen sich die Qualifizierungslandschaft für (angehende) Schulleiter/innen in der BRD darstellt, zeigt sich in der Untersuchung von Heinz S. Rosenbusch und Stephan G. Huber (Rosenbusch / Huber 2001). In allen 16 Bundesländern gibt es zwar Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungspersonal, hinsichtlich ihrer Konzeptionen zeigt sich jedoch ein heterogenes Bild. So schwankte die Dauer der einzelnen Qualifizierungsmaßnahmen von 7 bis 28 Tagen, die Gesamtdauer der Maßnahmen lag zwischen acht Wochen und drei Jahren. Divergenzen bilden sich auch hinsichtlich der Ziele und Leitgedanken der Qualifizierungsmaßnahmen ab. Einige Bundesländer formulieren gar keine Ziele und bieten nur eine Beschreibung der Schulleitungstätigkeiten, andere deklarieren Rechtskenntnisse als besonders wichtig, viele erklären Professionalisierung als Ziel. So kommentieren die Autoren: „Wir sehen, dass die Zielsetzungen meist unklar sind bis auf wenige Ausnahmen, dass sie relativ heterogen bzw. zum Teil wenig durchdacht sind. Jedoch dürfte es schwierig sein, ohne ein Zielkonzept eine schlüssige Ausbildung zu etablieren“ (Rosenbusch / Huber 2001, S. 10).

Interessant sind die Ergebnisse zu den Inhalten der Qualifizierungsmaßnahmen. Am Beispiel Hessen arbeiten die Autoren heraus, dass kommunikationsorientierte Aspekte den einst überlegenen Verwaltungs- und Rechtsfragen zunehmend vorgezogen werden. Kritisch ist hingegen zu bewerten, dass die Neudefinition der Führungstätigkeit in den Qualifizierungsmaßnahmen kaum aufgegriffen wird. So wird zwar ‚Schulentwicklung / Schulprogramm‘ in mehreren Maßnahmen thematisiert, „jedoch ist nirgends eine Zielsetzung angegeben, wohin die Schule eigentlich entwickelt werden soll. Die organisationspädagogische Grundfrage wird nicht gestellt“ (Rosenbusch / Huber 2001, S. 12).

Auch hier wird, wie Stephan G. Huber (2002) in einem internationalen Vergleich der Qualifizierung und Professionalisierung von Schulleiter/innen herausstellt, der Unterschied zur internationalen Diskussion deutlich, in der u. a. folgende länderübergreifende Entwicklungstendenzen festzustellen sind:

- der Wandel weg von Management und Verwaltung und hin zu Führung und Gestaltung,
- die Qualifizierung von Schulleitungsteams für Schulentwicklung,
- die Intention, Wissen zu entwickeln statt Wissen zu vermitteln,
- neue Führungskonzeptionen (vgl. Huber 2002, S. 405).

3.5 Der Einfluss der Schulleitung auf den Unterricht

Neben den vorgestellten empirischen Studien ist Schulleitung auch Gegenstand der internationalen Schulentwicklungsforschung, die zwei verschiedene und parallel entwickelte Forschungstraditionen umfasst: die Schulwirksamkeitsforschung und die Schulverbesserungsansätze, die beide insbesondere im englischsprachigen Raum verwurzelt sind. Die Doppelfrage: „Was ist eine gute Schule und wie kann Schule verbessert werden?“ veranschaulicht die beiden Paradigmen (vgl. Huber 2002).

Die Schulwirksamkeitsforschung (school effectiveness research)

Die Schulwirksamkeitsforschung beschäftigt sich seit den 60er Jahren mit den Fragen, was eine wirksame Schule ausmacht bzw. welche Faktoren die Wirksamkeit einer Schule konstituieren. School effectiveness kann als „pädagogische Wirksamkeit“ einer Schule verstanden werden. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff ‚Wirksamkeit‘ nicht wertfrei ist und seine Definitionen inhaltlich variieren (vgl. Levine/Lezotte 1990; Mortimore 1991). Das Verständnis dieses Begriffes hängt von den Kriterien ab, die der einzelne Autor an die Leistungsfähigkeit einer Schule anlegt. In der Regel wird darunter die Förderwirkung einer Schule hinsichtlich der Unterrichts- oder Fachleistungen der Schüler/innen im Bereich der Allgemeinbildung verstanden (vgl. Aurin 1990, S.13). Den meist quantitativ-empirisch orientierten Untersuchungen ist – zwar in unterschiedlicher Intensität – gemeinsam, dass sie in Schulleitung einen zentralen Faktor für die Qualität und Wirksamkeit und damit für den Erfolg von Schule sehen (vgl. Brookover / Beady / Flood / Schweitzer / Wisenbaker 1979; Teddlie / Stringfield 1993; Levine / Lezotte 1990; Fend 1987, Haenisch 1987, Kischkel 1989; Steffens 1991; Steffens / Bargel 1987, Aurin 1989; Rolff 1990). Dies belegen auch die Übersichtsarbeiten von Hallinger / Heck (1996, 1998, Huber 2002). Das Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund befragte für eine aktuelle explorative Studie „Wirksamkeit von Schulleitungshandeln“. Schulleiter, Schülerinnen und Schüler, Eltern und das Lehrerkollegium von 25 Schulen in NRW und fünf Schweizer Schulen (vgl. Bosen /von der Gathen / Iglhaut / Pfeiffer 2002). Ziel der Untersuchung war es u.a., verschiedene Handlungsformen von Schulleiterinnen und Schulleitern vor dem Hintergrund möglicher abhängiger Variablen wie dem Stand der Schulentwicklung, dem Klima und der Zufriedenheit, Lernerfolgen und Schulqualität allgemein näher zu betrachten, um effektive Leitungsstrategien herauszufinden. Als Ergebnis wurden vor allem

- die Fähigkeit der zielbezogenen Führung,
- Innovationsbereitschaft und

– Organisationskompetenz

der Schulleiter/innen als bedeutsame Merkmale erfolgreicher Schulen identifiziert (Pfeiffer 2005, S. 92). Der geregelte Ablauf des Tagesgeschäfts verlangt eine gute Führung, zweckmäßig organisierte Arbeitsabläufe und Entscheidungsprozesse sowie den Einsatz effektiver Managementtechniken. An guten Schulen wurde das Schulleitungspersonal darin deutlich kompetenter beurteilt als an verbesserungsbedürftigen Schulen. Schulleitungen hatten angegeben, persönlich starken Einfluss auf die inhaltlichen Schwerpunkte des Schulprogramms genommen zu haben.

So lässt sich festhalten: Erfolgreiche, als ‚gut‘ eingeschätzte Schulen verfügen über fähige und gute Schulleitungen. Es handelt sich hier weniger um eine direkte Beziehung (Schulleiterhandeln – Schülerleistung) als vielmehr um eine indirekte „durch die Auswirkung des Schulleitungshandelns auf Schulkultur und Selbstverständnis der Lehrkräfte, auf deren Einstellungen und Verhalten sowie auf deren Motivation“ (Huber 2002, S. 49, vgl. auch Pfeiffer 2005, S. 97 und Wissinger 2000). Wie sieht nun dieser indirekte Einfluss des Schulleitungshandelns auf Schülerleistungen konkret aus?

Heck / Larsen / Marcoulides haben in ihrer 1990 erschienenen Studie „Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model“ ein Modell zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln entwickelt und dessen Güte anhand selbst erhobener Daten überprüft.

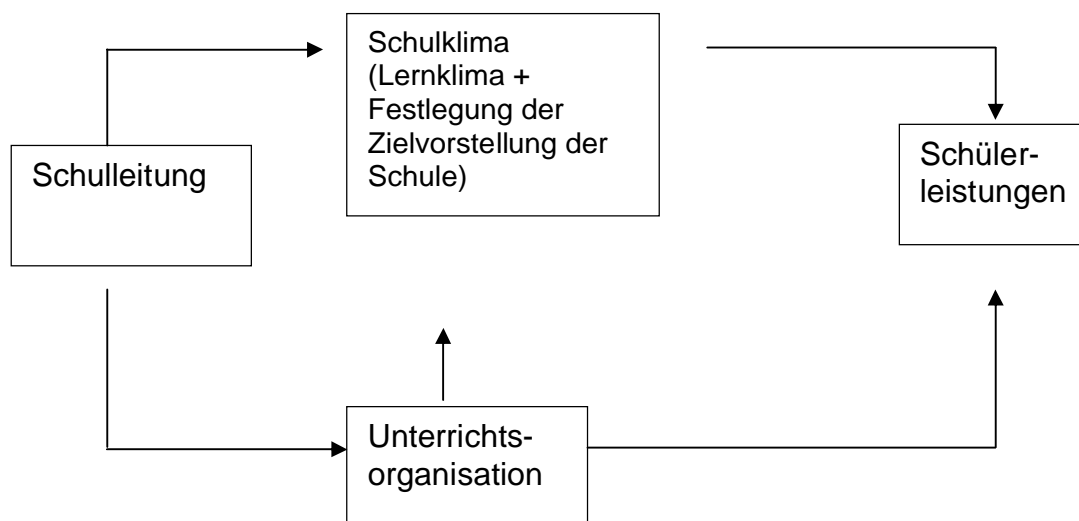


Abb. 2. Modell der Wirksamkeit von Schulleitungshandeln auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern (aus Heck / Larsen / Marcoulides 1990, S. 100).

Dieses Modell zeigt, wie die Gestaltung der internen und externen Umwelt durch die Schulleitung direkt die Variablen *Schulklima* und *Unterrichtsorganisation* beeinflusst. Dazu gehören die Ermutigung der Lehrer/innen zur Teilnahme an Entscheidungen, die Betonung von Leistung, das Äußern von Lob und Anerkennung, das Deutlichmachen von Verantwortlichkeiten, die Verbreitung von Information, das Festlegen von Zielen zur Organisation, die schulische Planung sowie die Schaffung guter Arbeitsbedingungen. Diese zwei Variablen wiederum beeinflussen unmittelbar die *Schülerleistungen*, sowohl an Grundschulen als auch auf Sekundarschulen. Als Stichprobe waren alle öffentlichen Grund- und Sekundarschulen Kaliforniens ausgewählt worden, die über- oder unterdurchschnittlich bei einem regelmäßig durchgeführten Schülerleistungstest über drei Jahre hinweg abgeschnitten hatten.

Einen positiven Einfluss von Schulleitungshandeln auf Schülerleistungen, genauer auf die Leseleistung, haben Hallinger / Bickmann/Davis (1996) herausgefunden.

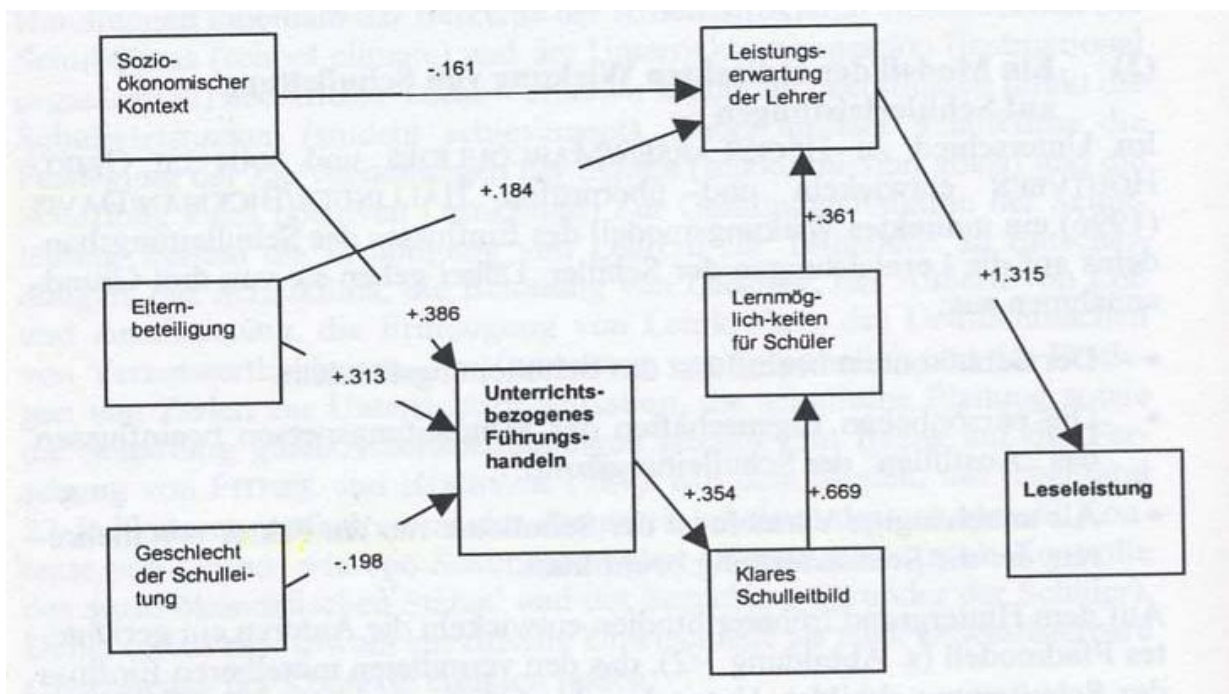


Abb.3. Pfadmodell zur Wirkung des Schulleitungshandelns auf die Leseleistung von Schülern und Schülerinnen (aus Hallinger / Bickmann/Davis 1996, S. 540)

Der höchste unmittelbare Zusammenhang besteht zwischen der Leistungserwartung der Lehrkräfte an ihre Schüler/innen und der Leseleistung der Schüler/innen. Allerdings werden diese Leistungserwartung über den Umfang der geeigneten Lernanlässe und diese wiederum

durch ein möglichst klares Schulleitbild beeinflusst (also die von allen geteilte Auffassung darüber, was man gemeinsam an der Schule erreichen will). Darauf kann die Schulleitung Einfluss nehmen, im positiven wie im negativen Sinn.

Schulleitungshandeln ist somit einer von mehreren relevanten Faktoren, die indirekt die Leseleistungen der Schüler/innen beeinflussen. Der bisherige Forschungsstand zeigt, dass Schulleiterinnen und Schulleiter die Lernprozesse der Schüler/innen in erster Linie durch Interaktion mit Lehrkräften und über eine gezielte Steuerung der Schulorganisation beeinflussen können.

Die zweite Forschungstradition in der internationalen Schulentwicklungsforschung, die Schulverbesserungsansätze (*school improvement*)

Schulverbesserungsansätze konzentrieren sich auf die Beobachtung, Beschreibung und Veränderung schulischer Veränderungsprozesse im Schulischen Kontext. Während in den 60er und 70er Jahren Veränderungen über die Kultusbehörden und die Schulaufsicht von ‚oben nach unten‘ in die einzelnen Schulen hineingetragen wurden, überwog in den 80er Jahren ein umgekehrter Ansatz, nach dem Veränderungsbestrebungen von unten stattfinden sollten – die einzelne Lehrkraft stand im Mittelpunkt. Seit Ende der 80er Jahre stellte man zunehmend fest, dass das Zusammenspiel von ‚top-down‘ und ‚bottom-up‘ zu Erfolgen, zu Schulverbesserung führt (Rosenbusch 2005). Damit ist gemeint, dass Schülerleistungen durch die Konzentration auf Lehr-Lern-Prozesse und diejenigen Bedingungen, die diesen innerhalb der Schule und des Schulsystems zugrunde liegen, prägen und fördern, verbessert werden. Ziel war eine positiv wirkende Infrastruktur, die dann die notwendigen Entwicklungen für die Verbesserung des Unterrichtens begünstigt. Unter diesem Vorsatz entstanden international verschiedene Schulentwicklungsprogramme: Die Schulseelbstevaluation (vgl. Clift / Nuttall / McCormick 1997), das Schulprogramm (vgl. Hargreaves / Hopkins 1991) und die schulinterne Lehrerfortbildung (vgl. Joyce / Showers 1988 u. 1995). Zudem kristallisierten sich eine Anzahl Erfolg versprechender Strategien zur Schulverbesserung heraus (vgl. Joyce 1991).

Was Schulleitung betrifft, so zeigte sich, dass der Schulleiter / die Schulleiterin eine Schlüsselfigur für die Verbesserung der Einzelschule ist – mit dem Vermögen, Veränderungen zu blockieren oder zu initiieren, als schulinterner Motor für Verbesserungen, in deren Verantwortung der Veränderungsprozess liegt (vgl. Huber 1999).

Fazit: Fasst man die beiden Paradigmen ‚school effectiveness‘ und ‚school improvement‘ zusammen, so kann die Bedeutung von Schulleitung für die Schulentwicklung folgendermaßen umschrieben werden: Schulleiter/innen an „guten“ Schulen verwalten nicht nur Strukturen und Aufgaben, sondern konzentrieren sich auf die in der Schule arbeitenden Menschen und deren Beziehungen und bemühen sich, deren Kooperation und Engagement zu gewinnen. Sie beteiligen möglichst viele Kollegen/Kolleginnen partnerschaftlich in unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Schulleitung nimmt aktiv Einfluss auf die ‚Kultur‘ der Schule, die die Basis für mehr Zusammenarbeit, mehr Zusammenhalt und mehr selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten ist (vgl. Huber 1999b). Sie ist von fundamentaler Bedeutung für die Qualität von Schule³.

3.6 Einfluss der Schulleitung auf Lehrergesundheit und Frühpensionierungen

Schulleitung nimmt, wie oben gezeigt, mittelbaren Einfluss auf Schülerleistungen. Ihr Einfluss geht aber noch tiefer: Sie spielt eine wichtige unmittelbare und mittelbare Rolle bei der Erhaltung der Gesundheit der Lehrkräfte an ihrer Schule und bei deren Frühpensionierungen. Stresstheoretisch gut begründet ist die Feststellung, dass die Kontrolle über eine schwierige Situation bzw. die subjektive Überzeugung, Kontrolle ausüben zu können, bei jedem Menschen zur Reduzierung von Stress und zur erfolgreichen Bewältigung erheblich beitragen (Mummert und Partner 1999). Etzioni (1984) und Dworkin (1994) zeigten auf, dass mangelndes Feedback und fehlende Anerkennung durch die Leitung zu chronischem Stresserleben und Burnout führen können, andererseits aber ein transparentes, verständnisvolles und wertschätzendes Verhalten des Vorgesetzten das Belastungserleben seiner Mitarbeiter abpuffern kann. Schaarschmidt (2005, S. 83ff.) hat im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie analoge Zusammenhänge festgestellt. Die befragten Lehrer/innen wurden in vier verschiedene Typen (A – Engagement, B – Resignation / Unzufriedenheit, S – Schonung, G – Gesundheit) eingeteilt, je nachdem, welche Verhaltens- und Erlebensweisen sie in ihrem Beruf zeigten (vgl. Schaarschmidt / Fischer 2003). Soziale Unterstützung im schulischen Alltag ist demnach der wichtigste entlastende Faktor für Lehrkräfte, ganz gleich, welchem Muster sie zugeordnet waren. Zur sozialen Unterstützung gehören

³ Im „Bildungsbericht 2006“ des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung werden lediglich die „Prozessqualitäten Schule“ untersucht. Auch dort stehen „Schulleitung und Schulmanagement“ an erster Stelle (S. 561)

- a) Aussprachemöglichkeiten mit nahe stehenden Menschen (im privaten und auch im Arbeitsbereich),
- b) Entspannung in der Freizeit,
- c) ein günstiges, soziales Klima an der Schule durch Zusammenhalt im Kollegium und Unterstützung durch die Schulleitung.

Betrachtet wurden dabei die Beziehungen zwischen dem Erleben der Unterstützung durch Schulleitung und verschiedenen Belastungsindikatoren. Dazu gehören die Selbsteinschätzung der körperlichen und psychischen Verfassung, die Zahl der Krankentage und die angegebene Belastung durch schwierige Schüler/innen, Klassenstärke und Stundenanzahl.

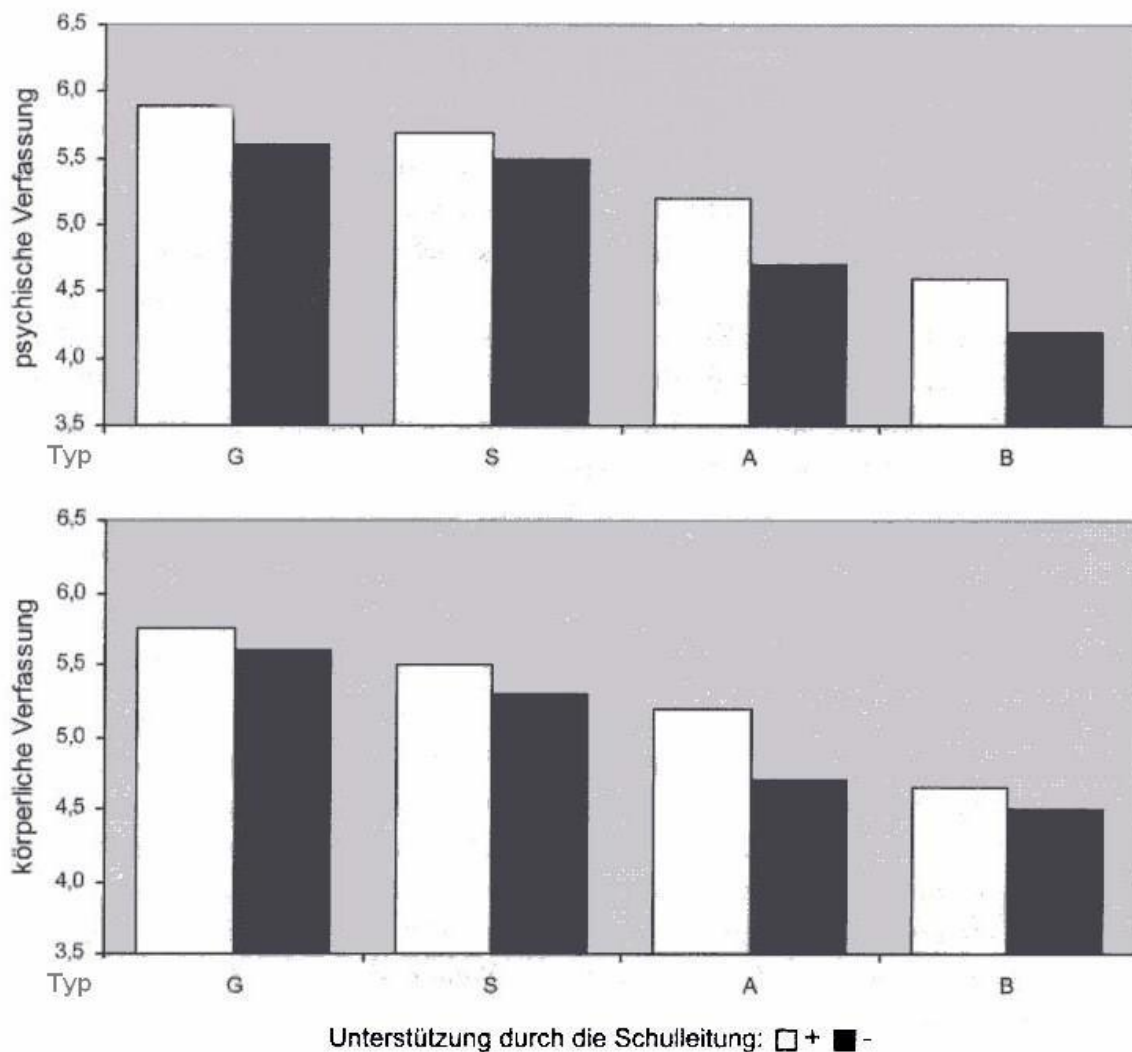


Abb. 4. Selbsteinschätzung der psychischen und körperlichen Verfassung im Zusammenhang mit der Musterzugehörigkeit und dem Erleben von Unterstützung von Schulleitung (aus: Schaarschmidt 2005, S. 80)

Konkret hatten die Lehrkräfte anzugeben, ob sie sich durch die Schulleitung persönlich unterstützt fühlten (+) oder nicht (-). Es ist augenfällig, dass sowohl das psychische als auch das körperliche Befinden positiver beurteilt wurde, wenn die Schulleitung unterstützend wirkte.

Dieser Zusammenhang gilt auch für Krankentage. Die Anzahl der wegen Krankheit ausgefallenen Unterrichtstage der befragten Lehrkräfte verringerte sich auffallend, wenn die Schulleitung als Unterstützung erlebt wurde.

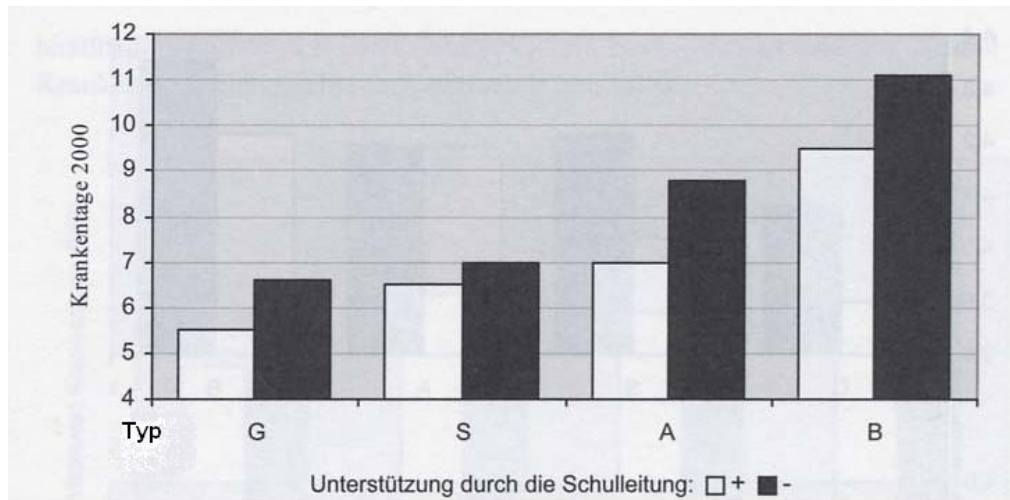


Abb.5. Anzahl der Krankentage (Unterrichtstage) im Zusammenhang mit der Musterzugehörigkeit und dem Erleben von Unterstützung durch die Schulleitung (aus: Schaarschmidt 2005, S. 81)

Das Verhalten schwieriger Schüler/innen, die Klassenstärke und Stundenanzahl wurden von den Lehrkräften als besonders belastend genannt. Grundsätzlich gilt, dass erlebte Unterstützung durch die Schulleitung diese drei besonders problematischen Faktoren zwar nicht beseitigt aber beträchtlich abmildert.

Der Einfluss von Schulleitungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte ist nicht nur unmittelbarer (Schulleitung – Lehrkräfte) sondern auch mittelbarer Natur (Schulleitung – Kollegium – Lehrkräfte). Der Grund: Der Führungsstil der Schulleitung diente bei der Mehrzahl der befragten Lehrkräfte als Modell für den Umgang im Kollegium. Wo die Schulleitung einen kooperativ-unterstützenden Führungsstil praktizierte, fanden sich in aller Regel auch Lehrer/innen, die sich gegenseitig halfen und aufeinander Rücksicht nahmen. Wurde hingegen die Führungsarbeit der Schulleitung negativ bewertet, überwogen auch die negativen Urteile zum Teamklima. Ein gutes Teamklima wiederum dient der sozialen Unterstützung der Lehrkräfte.

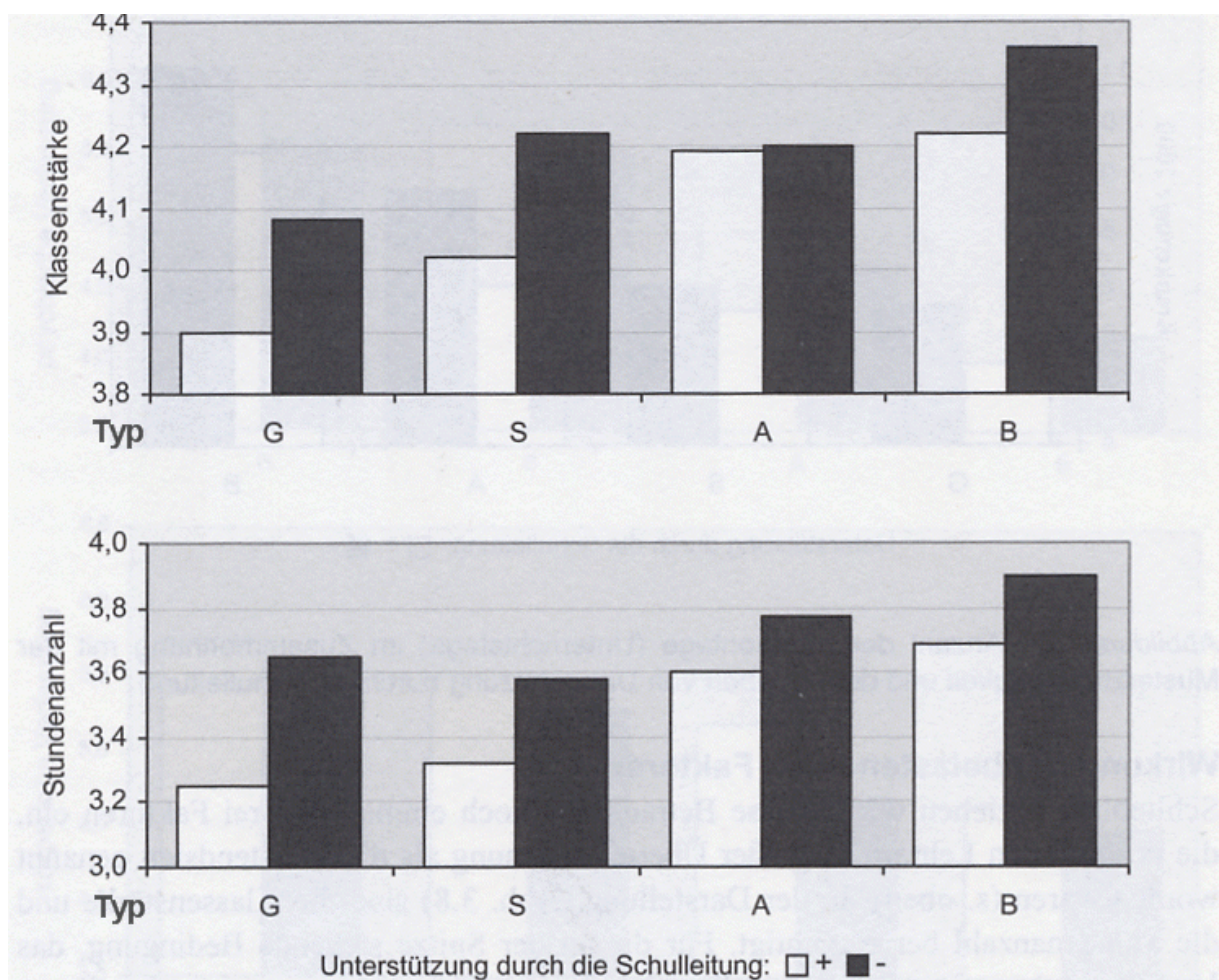


Abb.6. Angegebene Belastung durch die Klassenstärke und die Stundenanzahl mit der Musterzugehörigkeit und dem Erlauben von Unterstützung durch die Schulleitung (aus Schaarschmidt 2005, S. 82)

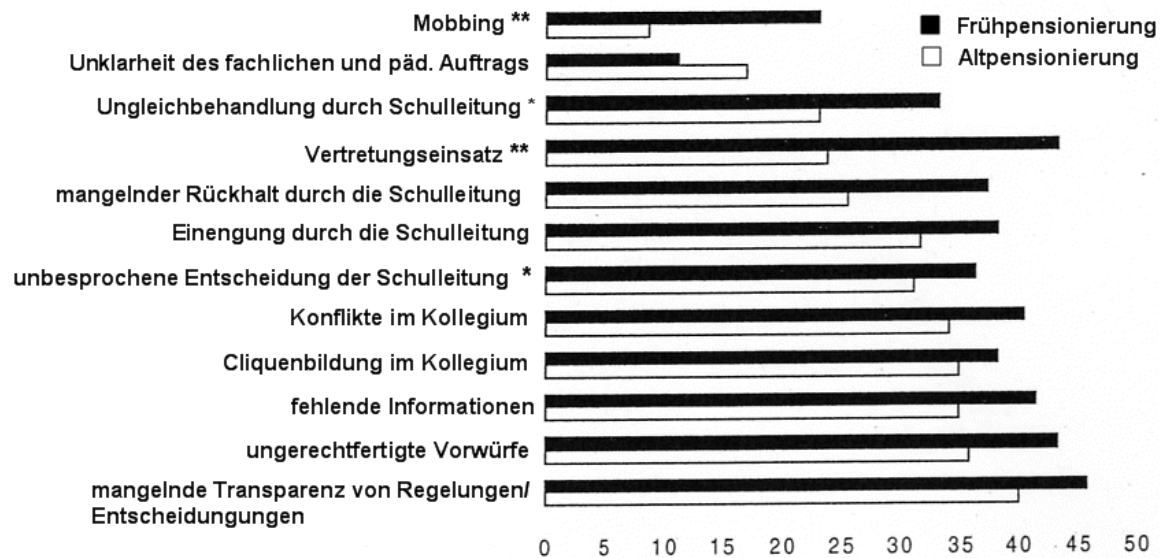
Zusammenfassend hält Schaarschmidt fest, dass den Schulleitungen eine außerordentlich große Rolle bei der Schaffung unterstützender sozialer Beziehungen zukommt (vgl. 2005, S. 84).

In einer zusätzlichen schriftlichen Befragung untersuchte Schaarschmidt, wie die Schulleiter/innen selbst diese Aufgabe und die Möglichkeit ihrer Verwirklichung sahen. Das Ergebnis: Die Mehrzahl erkennt, wie wichtig diese Aufgabe ist und hat konkrete Vorstellungen, wie sie umzusetzen ist. Ohne Unterstützung gestaltet sich die Umsetzung jedoch als schwierig. Einerseits wünschen sie sich eine tägliche und intensive Kommunikation zwischen Kollegium und Leitung, regelmäßige Mitarbeitergespräche, eine erfolgreiche Teambildung und mehr Mitverantwortung eines jeden Einzelnen. All das sind Variablen, die auch im zuvor erwähnten Modell der Wirksamkeit von Schulleitungshandeln auf die Schülerleistung (Heck / Larsen / Marcoulides 1990), eine Rolle spielen.

Der Umsetzung stehen zwei Hindernisse entgegen: ein Übermaß an administrativen Pflichten der Schulleitung und eine zu wenig ausgeprägte Ausbildung in Teamentwicklung, Gesprächsführung, Konfliktmanagement und Motivationsförderung. Ein weiteres Hindernis ist die auffällige „Fragmentarisierung“ des Arbeitsablaufs von Schulleitungen: Der Arbeitsalltag besteht aus einer „Vielzahl von herangetragenen, ungeplanten, sich überlappenden, unterbrochenen Vorgängen“ (Hillert 2004, S. 174). Dies zeigte sich auch in unserer protokollierten Schulleitertätigkeit.

Dass sich eine fehlende oder aus zeitlichen Gründen eingeschränkte Kommunikation negativ auswirken kann ist offensichtlich. Helmut Heyse untersuchte 2004 im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, Gründe für Frühpensionierung von Lehrkräften in einer repräsentativen Form in Rheinland-Pfalz und fand heraus, dass die Führungskompetenz von Schulleiterinnen und Schulleitern einen wichtigen Parameter darstelle, nicht nur für die Qualität der Schule sondern auch für das Befinden und die psychische Gesundheit des Personals. In Einzelbefragungen erklärten etwa 50% der Lehrkräfte ihre gesundheitlichen Probleme mit dem Verhalten der Führungskräfte. Sie klagten über nicht lösbare Konflikte mit der Schulleitung, Schikanen beim Lehrereinsatz, Bossing⁴, undurchschaubare Entscheidungen oder unüberbrückbare Differenzen in pädagogischen Fragen. Besonders schwerwiegend empfanden sie mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung bei Auseinandersetzungen mit Schülern und Schülerinnen oder Eltern, vor allem wenn die Führungskräfte von vorn herein Partei für den Schüler/die Schülerin ergriffen oder hinter dem Rücken der betroffenen Lehrkraft Arrangements trafen.

⁴ Mit „Bossing“ bezeichnet man Mobbing durch Führungskräfte

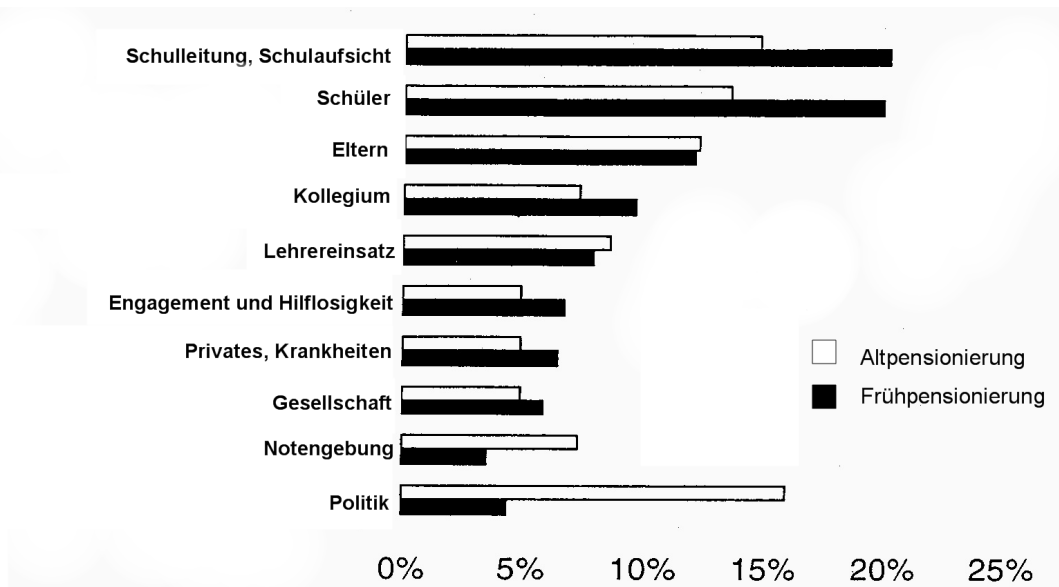


"Welche der folgenden Arbeitsbedingungen hat Sie am meisten belastet?"

(bei dem mit * bzw. ** markierten Items liegen signifikante bzw. sehr signifikante Differenzen zwischen den Gruppen vor:
* p=0,05; **p=0,01)

Abb.7. (aus Heyse 2005, S. 50)

Beim Überblick über die Gründe beruflicher Belastung standen an erster Stelle Schulleitung und Schulaufsicht, dann kamen Schüler/innen, Eltern, Kollegium, Lehrereinsatz, Engagement und Hilflosigkeit, Privates, Krankheiten, Gesellschaft, Notengebung und Politik. Dabei war die Reihenfolge zwischen Früh- und Altpensionisten insbesondere im ersten Drittel gleich, wenn auch die Frühpensionisten offensichtlich noch mehr Probleme mit Schulleitung und Schulaufsicht sowie mit den Schülern/Schülerinnen hatten als die Altpensionisten (vgl. Heyse 2005). Diese Befunde können sicherlich mit einer bestimmten Art des Führungsverständnisses von Schulleitungspersonal oder Schulaufsichtspersonal zusammenhängen, wenn auch die menschliche Schwäche, immer einen anderen Schuldigen zu finden eine gewisse Rolle spielen mag. Festzuhalten ist jedoch, dass Führungskompetenz und notwendige zeitliche Ressource für Gespräche, Austausch, Klärung, Unterstützung erforderlich sind.



Was hat Ihnen beruflich am meisten zu schaffen gemacht? (offene Frage; kategorisiert)

Abb.8. (aus Heyse 2005, S. 4)

Auch Hillert/Schmitz sehen in Personalführung und Schulleitung eine wichtige Ursache für krankheitsbedingte Frühpensionierungen (2004, S. 26).

Mitglieder der Schulleitung haben eine höhere zeitliche Belastung, jedoch ein geringeres *Burnout*risiko als der Durchschnitt der Lehrkräfte (Bos/Rolff 2006, S. 284). Dies dürfte damit zusammenhängen, dass sie mehr Freiheitsgrade und Gestaltungsmöglichkeiten haben als Lehrkräfte. Dieses Phänomen fand R. Sennet nicht nur bei Lehrkräften in Chicago und London, sondern auch bei Krankenschwestern in New York (Sennet 2005, S. 33)

4. Zur nationalen Situation – Amtliche Vorgaben für die Arbeit von Schulleitungspersonal in relevanten Bundesländern

In Deutschland werden in erheblichem Maße pädagogisch qualifizierte Personalressourcen durch die Wahrnehmung von allgemeinen Verwaltungstätigkeiten gebunden, die von weniger qualifiziertem und kostengünstigerem Personal und von speziell dafür qualifiziertem und damit effizienter arbeitendem Personal wahrgenommen werden könnten. Beispiele hierfür sind besonders die statistische Aufarbeitung und die Auswertung von Schuldaten, die Betreuung der EDV-Ausstattung sowie Geldsammeln und Beschaffungsleistungen. Dadurch fehlt häufig die Zeit für notwendige Führungs- und Unterstützungsarbeit und Kooperationen.

Schon 1999 forderten Mummert und Partner in einem Gutachten „*Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen*“ als Basis der Stellenzuweisung für Schulleitung für alle Schulformen einen gleichen Schlüssel. Die Stellenzuweisung für Schulleitungen würde sich daher bei kleinen Schulen um ca. 0,3 Stellen, bei großen Schulen um ca. 0,2 Stellen verbessern. Außerdem sollte für nicht pädagogische Aufgaben Verwaltungskräfte oder Sozialpädagogen eingesetzt werden. Schulen müssten deshalb etwa 10 Prozent der Personalkosten budgettechnisch zur eigenen Entscheidung erhalten, um z. B. solche oft kurzfristige Verträge abzuschließen.

Nach welchen amtlichen Vorgaben haben deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter zu arbeiten? Befragt wurden die jeweiligen Kultusministerien, um die aktuellsten Daten im Hinblick auf das Aufgabenspektrum und im Hinblick auf die gültige Rahmensetzung für Schulleitungspersonal.

4.1 Baden-Württemberg

Dienstaufgaben von Schulleiter/innen

Die Aufgaben der Schulleitung sind in § 41 des Schulgesetzes von BW geregelt. Ein/e Schulleiter/in ist Vorsitzende/r der Gesamtlehrerkonferenz. Sie / Er leitet und verwaltet die Schule und ist – unterstützt von der Gesamtlehrerkonferenz – für die Besorgung aller

Angelegenheiten der Schule und eine geordnete und sachgemäße Schularbeit verantwortlich.
Insbesondere:

- Die Aufnahme und Entlassung der Schüler
- Die Sorge für die Erfüllung der Schulpflicht
- Die Verteilung der Lehraufträge
- Die Aufstellung der Stunden- und Aufsichtspläne
- Anordnung von Vertretungen,
- Vertretung der Schule nach außen
- Pflege der Beziehungen zu Elternhaus, Kirchen, Berufsausbildungsstätte, Einrichtungen der Jugendhilfe, Öffentlichkeit
- Aufsicht über die Schulanlage und das Schulgebäude
- Ausübung des Hausrechts und die Verwaltung sowie Pflege der der Schule überlassenen Gegenstände

Der / die Schulleiter/in ist *Vorgesetzte/r der Lehrkräfte*. Sie / Er ist weisungsberechtigt gegenüber den Lehrkräften und verantwortlich für die Einhaltung der Bildungs- und Lehrpläne und die Notengebung nach allgemein geltenden Grundsätzen. Er / Sie ist ermächtigt Unterrichtsbesuche vorzunehmen und dienstliche Beurteilungen über Lehrkräfte der Schule für die Schulaufsichtsbehörde abzugeben.

Für den Schulträger führt die Schulleitung die unmittelbare Aufsicht über die an der Schule tätigen, nicht im Dienst des Landes stehenden Bediensteten. Sie / Er hat ihnen gegenüber die aus der Verantwortung für einen geordneten Schulbetrieb sich ergebende Weisungsbefugnis.

Weitere Dienstvorgesetztentätigkeiten:

- Beurlaubung aus wichtigem persönlichen Anlass oder zur Ausübung von Ehrenämtern, zur Teilnahme an Kuren
- Genehmigung von Nebentätigkeiten der Lehrkräfte
- Bewilligung der Annahme von Belohnungen und Geschenken
- Ausspruch schriftlicher Missbilligungen
- Lehrereinstellungsverfahren

Wöchentliche Pflichtstunden (Teile A, B, C der Verwaltungsvorschrift vom 10. November 1993 „Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg“)

	<i>Grundschule</i>	<i>Hauptschule</i>	<i>Realschule</i>
<i>Schulleitung für Leitung (L) bzw. Unterricht (U)</i>	L: 7 Std. U*: 21 Std., mindestens 4 Std. (auch an großen Schulen)	L: 7 Std. U: 20 Std., mindestens 4 Std. (auch an großen Schulen)	L: 7 Std. 20 U, mindestens 4 Std. (auch an großen Schulen)
<i>Stv. Schulleitung (Konrektor/in)</i>	U: Mindestens 8 Std.	U: Mindestens 8 Std.	U: Mindestens 8 Std.
<i>Weitere Entlastungsstunden</i>	15% Ausländeranteil 1 L 25% Ausländeranteil 2 L 50% Ausländeranteil 3 L	15% Ausländeranteil 1 L 25% Ausländeranteil 2 L 50% Ausländeranteil 3 L	15% Ausländeranteil 1 L 25% Ausländeranteil 2 L 50% Ausländeranteil 3 L
<i>Lehrkraft</i>	U: 28 Std.	U: 27 Std.	U: 27 Std.

In Baden-Württemberg erhalten die Schulleiter/innen der Schulart Grund-, Haupt- und Realschulen die praktisch gleiche Entlastung für Schulleitungstätigkeit.

Zurzeit läuft ein Schulversuch „Schulverwaltungsassistenz“. Er endet mit Ablauf des Schuljahres 2008/09. Der Schulverwaltungsassistent/in übernimmt Verwaltungsaufgaben für Schulträger und Schule. Der Versuch wird evaluiert und unter Beteiligung des Kultusministeriums sowie der kommunalen Landesverbände ausgewertet. Er liefert Erkenntnisse, ob Schulleitungen durch ständige Verwaltungsassistenz unterstützt und entlastet werden können und ihre Schulleitungssituation dadurch verbessert wird.

Generelle Arbeitssituation für Schulleitung an Grund- Hauptschulen und Realschulen in Baden- Württemberg

Schulleiterinnen und Schulleiter sind Leitungspersonen von nichtrechtsfähigen öffentlichen Anstalten mit anspruchsvollem und verantwortungsvollem Beruf. „Der ‚Erfolg‘ einer Schule

• Gilt für Grund-, Haupt- und Realschulen mit weniger als 7 Klassen.
Bis zu 20 Klassen 1 Leitungsstunde pro Woche mehr, ab der 21. bis 40. Klasse 0,75 Leitungsstunden pro Woche mehr, danach 0,5 Wochenstunden mehr. Eine Horteinrichtung wird einer Klasse gleichgesetzt. (Ein Realschulleiter mit 15 Klassen kommt so auf 15 Wo.-std. Leitungszeit und 12 Wo.-std. Unterricht.)

hängt wesentlich von der Person der Schulleiterin bzw. des Schulleiter ab“, so das Kultusministerium in einem Schreiben vom 23. März 2006. Das Kultusministerium ist bestrebt, die Situation der Schulleitung zu verbessern. Es stellt sich natürlich das Problem der extrem angespannten Haushaltslage. Eine ressourcenrelevante Verbesserung ist nur schwer umsetzbar.

Veränderungen

Das baden-württembergische Kultusministerium hat das veränderte Berufsfeld Schulleitung erkannt und überarbeitet die Verwaltungsvorschrift „Arbeitszeit der Lehrer an öffentlichen Schule in Baden-Württemberg“.

„Ein zeitgemäßes Berufsbild Schulleitung bezieht sich auf ein breites Spektrum von Leitungsaufgaben, zu dem pädagogische, administrativ-organisatorisch, repräsentative und vor allem Aufgaben der Personalführung gehören. Die von einer Schulleiterin oder einem Schulleiter zu leistenden Führungsaufgaben kommen in der derzeitigen Arbeitszeitregelung nicht hinreichend zum Ausdruck. Der formale Status einer Schulleiterin oder eines Schulleiters war bislang derjenige einer Lehrkraft, die zur Wahrnehmung ihrer Leitungsaufgaben teilweise von ihrer Unterrichtsverpflichtung freigestellt ist. Im Zusammenhang der Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen sind Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollenverständnis der Schulleitungen neu zu definieren.“ Schulleitung müsse aber weiterhin die Lehrbefähigung für ihre Schulart haben und in gewissem Umfang selbst unterrichten. Sie sei aber nicht primär Lehrkraft mit Deputatsreduktion, sondern *pädagogische Führungskraft mit einer bestimmten Unterrichtsverpflichtung*. Mit der veränderten Verwaltungsvorschrift werde der Status in diesem Sinne deutlich. Allerdings – und hier beißt sich die Katze in den Schwanz (!) – müsse die Umgestaltung der Verwaltungsvorschrift ressourcenneutral erfolgen, was de facto bedeutet, dass die Anzahl der von der Schulleitung „zu unterrichtenden Wochenstunden (verglichen mit der alten Rechtslage) unverändert bleibt“! Sichtbar wird, dass die neue Rolle der Schulleitung erkannt ist.

Deutlicher wird dies noch in folgendem Bericht: *„Schulleitung – ein Berufsbild im Wandel“; entstanden aus Gesprächskreis „Berufsbild Schulleitung“ des Kultusministeriums im Jahre 2001.*

Der Bericht ist Grundlage zur Weiterentwicklung des Profils der Schulleitung und der Schule. Dort heißt es u. a.: „Führung durch die Schulleitung ist mehr als nur Leitung. Führung konkretisiert sich als die Fähigkeit, Potentiale der Lehrkräfte zu erkennen, einzusetzen und

gezielt zu fördern. Führen heißt darüber hinaus, zusammen mit dem Kollegium passende Konzepte zu curricularen, methodischen, pädagogischen und organisatorischen Fragen zu entwickeln sowie die Reflexion auf Evaluation der pädagogischen Praxis zu sichern. Letztendlich müssen alle Überlegungen auf die zentrale Aufgabe bezogen werden: eine Schul- und Unterrichtskultur, die Lernen und Leistung stärkt, fördert und schützt. Das Berufsbild Schulleitung muss einem gestiegenen Qualitätsbewusstsein Rechnung tragen.“

Erfahrungen und Leistungsergebnisse von Schulen im In- und Ausland zeigen: Die Verständigung und Einigung eines Kollegiums über pädagogische Ziele, über fachspezifische didaktisch-methodische Konzepte der Unterrichtspraxis, über den Umgang mit unterschiedlichen Begabungen, über Formen und Strukturen der Kooperationen innerhalb des Kollegiums sowie mit außerschulischen Partnern, über besondere kulturelle Angebote und mehr sind entscheidend für die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit pädagogischer Bemühungen. Die Entwicklung und systematische Fortschreibung eines Schulprogramms stellt in diesem Zusammenhang ein zentrales Instrument der inneren Schulentwicklung dar.

Perspektiven der Schulleitung

Die geschilderten neuen Aufgaben und Anforderungen an Schule und damit an die zentrale Schlüsselrolle Schulleitung stecken den Rahmen für ein neu akzentuiertes Handlungs- und Kompetenzprofil der Schulleitungen ab. Schulleitungen werden künftig deutlicher als bisher strategische Entscheidungen zur programmatischen Orientierung der Schule treffen. Fortbildungsplanung sowie Personalentwicklung haben sich daran auszurichten.

Zielsetzung für die Leitungszeit

Ein Schulleiter oder eine Schulleiterin erteilt mindestens vier, in der Regel höchstens 14 Wochenstunden Unterricht. Die Realisierung einer angemessenen Leitungszeit für die Schulleiterinnen und Schulleiter muss ein vorrangiges Ziel der Bildungspolitik der nächsten Jahre sein. Sie wird mittel- bis langfristig und in Stufen erfolgen, beginnend mit der Anhebung des Sockels für Schulleiterinnen und Schulleiter von Schulen mit bis zu fünf Klassen um zwei Stunden (von fünf auf sieben Stunden).

Betrachtet man die Bandbreite und den Anspruch der erweiterten Aufgaben eines Schulleiters, so stellt sich die Frage nach der Qualifizierung für diese anspruchsvolle Tätigkeit. Künftig werden Auswahlverfahren dieses erweiterte Aufgabenspektrum noch stärker einbeziehen müssen. Dabei bleibt offen, wie dies konkret umgesetzt werden soll.

Bestätigt und verschärft werden diese Überlegungen durch Ergebnisse der Umfrage des Oberschulamts Tübingen: „Die Rolle der Schulleitung im lernenden System Schule“ (unter Prof. Dr. Günter Huber, Erziehungswissenschaftliches Institut der Universität Tübingen)

- In 75 % der Schulen gibt es kein wirkliches Leitungsteam und zu viel Arbeitszeit entfällt auf Verwaltung und Organisation. Es fehlt Zeit für Schulentwicklung und Personalführung.
- Beim Profil der Schule wurde im Bereich der Unterrichtsentwicklung an erster Stelle „Multimedia“ und an letzter Stelle „Bildungspolitische Programme“ genannt. Im Bereich der Personalentwicklung ist „Teamentwicklung“ vorrangig und im Bereich der Organisationsentwicklung steht „Leitbild/pädagogischer Konsens“ an erster Stelle.
- Unter den Aufgaben von Schulleitung werden die Förderung einer vertrauensvollen Atmosphäre, das Delegieren, die Förderung von Selbstverantwortung und die Beteiligung von Betroffenen als besonders wichtig erachtet
- Im Hinblick auf persönliche Kompetenzen werden vorrangig Beratungskompetenz, Dialogfähigkeit und Gesprächsführung genannt.
- Fortbildungsangebote werden vor allem gewünscht in den Bereichen Zeitmanagement, Konfliktmanagement, Medienkompetenz, Projektmanagement und Moderationstechniken.
- Die vorausgehende Qualifizierung für Schulleitungsaufgaben wird zu 5 % mit „sehr gut“, zu 35 % mit „gut“, zu 40 % mit „ausreichend“ und zu 20 % mit „nicht ausreichend“ bewertet.
- Im Hinblick auf Unterstützungssysteme werden vorrangig „Kollegiale Beratung“, „Beratung durch Schulrat/Schulreferent“ und „Beratung durch pädagogische Berater/Schulberater/Fachberater“ genannt; erwünscht sind „Coaching“ und „Moderatoren und Experten externer Anbieter“.
- Im Hinblick auf notwendige Veränderungen von Rahmenbedingungen werden vor allem die Aspekte Anrechnungsstunden für Schulleitung, Lehrerversorgung/Personalauswahl, Anrechnungsstunden für Kolleginnen und Verwaltungsaufwand hervorgehoben.
- Im Hinblick auf Arbeitszufriedenheit liegen 64 % bei „zufrieden“, 18 % bei „sehr zufrieden“ und 18 % bei „weniger zufrieden“.

Die Ausstattung der Schule mit Verwaltungsangestellten ist Aufgabe des Schulträgers. Das Kultusministerium nimmt keinen Einfluss.

Stellenzuweisung für Verwaltungsangestellte

Die Ausstattung der Schule mit Verwaltungsangestellten ist Aufgabe des Schulträgers. Das Kultusministerium nimmt keinen Einfluss.

4.2 Bayern

Dienstaufgaben von Schulleiter/innen

Gemäß Art. 57 Abs. 2 und 3 BayEUG (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen) ist der Schulleiter (sic.) für einen geordneten Schulbetrieb und Unterricht sowie gemeinsam mit den Lehrkräften für die Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler sowie die Überwachung der Schulpflicht verantwortlich; er hat sich über das Unterrichtsgeschehen zu informieren und ist zugleich Lehrkraft an der Schule.

In Erfüllung dieser Aufgaben ist er den Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal sowie dem Verwaltungs- und Hauspersonal gegenüber weisungsberechtigt. Er berät die Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal und sorgt für deren Zusammenarbeit. Er vertritt die Schule nach außen.

§ 24 LDO weist ihn als „Behördenvorstand und Vorgesetzten der Beamten, Angestellten und Arbeiter seiner Schule aus. Er übt die Dienstaufsicht aus und trifft im Rahmen seiner Zuständigkeit die dienstrechtlichen Entscheidungen über die persönlichen Angelegenheiten der Beamten und Angestellten seiner Schule. Er sorgt für die Erfüllung der in Lehrplänen und amtlichen Richtlinien gegebenen Aufträge, die Beachtung der Schulordnung und Dienstordnung, und eine ordnungsgemäße Unterrichtsverteilung.

Zu den einzelnen Aufgaben gehören nach § 27 LDO:

- Aufnahme der Schüler
- Zuteilung der Schüler zu Klassen und Gruppen
- Unterrichtsverteilung an die Lehrkräfte
- Bestellung der Klassenleiter
- Gleichmäßige Belastung der Lehrkräfte
- Einberufen und Leiten von Dienstbesprechungen und Konferenzen
- Unterrichtsbesuche

- Dienstliche Beurteilungen
- Kontrolle der schriftlichen Aufgaben (zeitliche Verteilung, Angemessenheit der Aufgaben, Benotung)
- Unterrichten der Lehrkräfte und des Elternbeirates über dienstliche Vorschriften und Weisungen
- Überwachung von Ordnungsmaßnahmen
- Ordnungsgemäße Aufbewahrung von Akten
- Vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem Personalrat

Anrechnung der wöchentlichen Pflichtstunden für die Schulleitung (KWMBI I 2004, 7.11, 7.13, 7.15)

	<i>Grundschule</i>	<i>Hauptschule</i>	<i>Realschule</i>	<i>Gymnasium</i>
<i>Schulleitung Unterricht (U)</i>	U: 29 Std.	U: 28 Std.	U: 25 Std.	U: 24
<i>Stv. Schulleitung (Konrektor/in)</i>	Schulleitung weist Leitungsanteil zu	Schulleitung weist Leitungsanteil zu	Schulleitung weist Leitungsanteil zu	Schulleitung weist Leitungsanteil zu
<i>Stundenermäßigung Leitungstätigkeit</i>	Ab 361 Schülern: 16 Std.	Ab 361 Schülern: 16 Std.	Ab 361 Schülern: 19 Std. für Schulleitungsteam (SL höchstens 15 Std.)	Ab 361 Schülern: 20 Schulleiter 14
<i>Verwaltungsgestellte /Sekretariat</i>	(8-14 Klassen) 0,33 (15-22 Klassen) 0,5	(8-14 Klassen) 0,33 (15- 22 Klassen) 0,5	(11-21 Klassen) 1,0	2
<i>Weitere Entlastungsstunden</i>	Keine	Keine	Keine	Anrechnung für Kursphase der Oberstufe, bes. Maßnahmen und Schulgebundene Funktionen
<i>Lehrkraft</i>	U: 29 Std. (Fachlehrer 30 Std., Englisch-Französisch 27 Std.)	U: 28 Std. (Fachlehrer 30 Std., Englisch-Französisch 27 Std.)	U: 25 Std. (praktische Fächer 29 Std.)	U: 24 Std. (Lehrkräfte, die ausschließlich Musik, Kunsterziehung und Sport unterrichten 28 St.)

Im Unterschied zu anderen Bundesländern werden die Schulleitungen an bayerischen Grund- und Hauptschulen weitaus weniger entlastet als Schulleitungen an Realschulen.

Stellenzuweisung für Verwaltungsangestellte

a) Volksschulen

Zahl der Klassen	Zahl der Verwaltungsangestellten
5-7 Klassen	0,25
8-14 Klassen	0,33
15-22 Klassen	0,5
23-30 Klassen	0,66
31 und mehr Klassen	1,0

Zweisprachige Klassen, Praxisklassen und die Abschlussklassen der 9. Jahrgangsstufe bzw. der 10. Jahrgangsstufe zählen doppelt.

b) Realschulen

Zahl der Klassen	Zahl der Verwaltungsangestellten
Bis einschließlich 10	0,5
11-21 Klassen	1,0
22-31 Klassen	1,5
32 und mehr Klassen	2,0

Seminarschulen können zum Ausgleich des Mehraufwands folgende Klassen zugerechnet werden:

Für Seminarleiter und Referendare an Volksschule:

Je zentraler Fachleiter 5 Klassen

für 1-15 Studienreferendare	2 Klassen
für 16- 30 Studienreferendare	4 Klassen
für 31 und mehr Studienreferendare	6 Klassen

Für die Schulen mit Sitz des Ministerialbeauftragten für die Realschulen können folgende zusätzliche Stellen vorgesehen werden, die in oben genannter Zuweisung bereits enthalten sind:

1 Stelle der Vergütungsgruppe VII BAT

0,5 Stellen der Vergütungsgruppe VIII BAT

Der Verteilungsschlüssel stellt lediglich eine Richtschnur dar. Die Schulen können keinen Anspruch auf Zuteilung von Stellen nach diesem Schlüssel erheben. Besondere Verhältnisse einer Schule können die Zuteilung von mehr oder weniger Stellen rechtfertigen.

Generelle Arbeitssituation für Schulleitung an Grund- Hauptschulen und Realschulen

Der Realschulleitung obliegt gemäß Lehrerdienstordnung (§§ 24-28LDO) die Dienstaufsicht. Sie überwacht die Erfüllung der Lehrpläne und amtlichen Richtlinien, eine ordnungsgemäße Erteilung des Unterrichts und die Abstimmung der Arbeit der Lehrkräfte aufeinander. Sie vertritt die Schule nach außen. Sie beruft Dienstbesprechungen ein, gibt Informationen weiter und erteilt Ordnungsmaßnahmen. Die Aktenverwahrung und die Zusammenarbeit mit dem Personalrat gehören ebenso wie die Gleichverteilung und Angemessenheit schriftlicher Schülerarbeiten zu seinem Aufgabenbereich (siehe §§ 3,6,8,1,16f, 22,25f, 36 und 115 RSO).

Veränderungen

1. Realschule: Das Ministerium konstatiert, dass die Arbeitssituation der Schulleitung anspruchsvoller geworden ist. Die Arbeitsbelastung habe sich zusätzlich insbesondere aufgrund der im Folgenden angeführten Rahmenbedingungen vergrößert:

- Große Klassen bei gleichzeitigem Raummangel
- Es herrscht Lehrermangel. Stellen können nicht besetzt werden, für ausfallende Lehrkräfte wird vielfach kein Ersatz gefunden, was eine erhöhte zusätzliche Belastung des Personalstammes durch Mehrarbeit bedeutet. Zusatzangebot an Wahl-, Ergänzungs- und Förderunterricht wird zurückgefahren
- Schulsekretariate sind vielfach unterbesetzt

- Verstärkte Motivationsprobleme aufgrund der Arbeitszeiterhöhung für Lehrkräfte, des Wegfalls von Leistungsstufen, Kürzung von Weihnachtsgratifikationen, Wegfalls des Urlaubsgeldes, geänderter Beihilfebedingungen.

Mit einer Verbesserung der Arbeitssituation, so wird betont, ist in den nächsten Jahren *nicht* zu rechnen.

2. Volksschule: Im Bereich der Volksschulen, so die Aussage des Ministeriums, stellt sich die Situation ähnlich dar. Auch hier haben sich die Anforderungen an die Schulleitung in den letzten Jahren erheblich erhöht. Die Arbeitsbedingungen der Direktoren an den Volks- und Förderschulen wurden daher auch verbessert. Die Anrechnungsstunden für Leiter von Schulen mit mehr als 180 Schülern wurden insgesamt um 2 Stunden erhöht. Die Leitung von großen Schulen mit mehr als 360 Schülerinnen und Schülern wurde sogar als einzige Gruppe von der Erhöhung der Unterrichtspflichtzeit ausgenommen. Direktoren kleiner Volksschulen mit 5 bis 7 Klassen haben nun erstmals auch eine Verwaltungskraft. Seit 1999 werden bei der Zuteilung von Verwaltungsangestellten die Klassen der 10. Jahrgangsstufe und seit 2001 die Praxisklassen doppelt gezählt.

Dennoch, so wird von ministerieller Seite eingeräumt, sind weitere Verbesserungen erforderlich: „Die Verbesserung der Leitungszeit für Direktoren durch Gewährung einer höheren Zeit von Anrechnungsstunden würde jedoch die Bereitstellung von Planstellen im Staatshaushalt erfordern. Nur dadurch kann die Arbeitssituation verbessert werden. Hier ist das Staatsministerium für Unterricht und Kultus jedoch auf die Bewilligung der Planstellen im nächsten Doppelhaushalt angewiesen.“ Aus diesem Zitat lässt sich zumindest ableiten, dass die schwierige Situation erkannt ist und eine Verbesserung der Situation in nächster Zeit Priorität hat (Schriftliche Mitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 18.04.2006).

4.3. Nordrhein-Westfalen

Dienstaufgaben von Schulleiter/innen

Laut den §§ 18-30 der Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (ADO NRW) leitet der Schulleiter oder die Schulleiterin die Schule im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften, der Weisungen der Schulaufsichtsbehörden sowie der Konferenzbeschlüsse und der Vorgaben des Schulträgers in äußeren Schulangelegenheiten (s.a.

§ 59 Abs. 9 SchulG). Er oder sie vertritt die Schule nach außen. Zur vorrangigen Aufgabe der Schulleitung gehört es, gemeinsam mit dem Kollegium, auf gute Arbeitsbedingungen in der Schule hinzuwirken und die Erteilung von Unterricht.

Die Schulleitung achtet auf die ordnungsgemäße Wahrnehmung der Unterrichts- und sonstigen Dienstpflichten der Lehrkräfte und die ordnungsgemäße Durchführung schulischer Veranstaltungen. Die Schulleitung ist dafür verantwortlich, dass die schulorganisatorischen Maßnahmen zur stundenplanmäßigen Unterrichtserteilung durchgeführt werden. Der Schulleiter überwacht die Erfüllung der Schulpflicht und ist für Aufnahme und Entlassung der Schülerinnen und Schüler zuständig. Ihm obliegt die Überwachung der Unfallverhütung. Die Schulleitung hat den Vorsitz in der Schulkonferenz. Konferenz und Leitung arbeiten zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages zusammen. Die Schulleitung organisiert die Zusammenarbeit mit anderen Schulen.

Die Schulleitung muss während der allgemeinen Unterrichtszeit in der Schule anwesend sein oder eine Vertretung sicherstellen. Im Übrigen richtet sich die Anwesenheit nach den dienstlichen Erfordernissen. Auch in den Schulferien sind die Dienstgeschäfte der Schulleitung ausreichend wahrzunehmen.

Die Schulleitung arbeitet mit einem ständigen Vertreter/in zusammen und überträgt Leitungsaufgaben zur selbstständigen Wahrnehmung. Es können weitere Personen mit Schulleitungsaufgaben betraut werden. Allerdings bleiben die Gesamtverantwortung und die abschließende Entscheidungsbefugnis beim Schulleiter bzw. der Schulleiterin. Die Leitung arbeitet mit dem Schulträger in äußeren Schulangelegenheiten eng und vertrauensvoll zusammen.

Die Schulleitung ist gemäß § 19 ADO auch Vorgesetzte der an der Schule tätigen Personen und damit weisungsberechtigt. Dazu gehören auch die Förderung ihrer beruflichen Entwicklung und die Ausbildung der Lehramtsanwärter/innen. Die Schulleitung berät das Kollegium bei Bedarf in Fragen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Auf Anforderung erstellt die Schulleitung Leistungsberichte.

Die Schulleitung fördert die Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums mit den Erziehungsberechtigten und den Schülerinnen und Schülern. Sie unterstützt die entsprechenden Mitwirkungsorgane und steht für dafür auch in Sprechstunden zur Verfügung.

Die Schulleitung achtet auf ordnungsgemäße Nutzung, Erhalt und Pfleg der Schulgebäude und -anlagen.

Wöchentliche Pflichtstunden (§§ 2, 5 AVO–Richtlinien 2005/2006)

	<i>Grundschule</i>	<i>Hauptschule</i>	<i>Realschule</i>
<i>Schulleitung und stellvertretende Schulleitung für Leitung (L) bzw. Unterricht (U)</i>	L: Schulleitungspauschale von 8 Std + 0,6 Std. pro Lehrerstelle. Ab 36. Lehrerstelle 0,2 Stunden U: Generell 28 Std. minus Schulleitungspauschale, mindestens jedoch 5 Std.	L: Schulleitungspauschale von 8 Std + 0,7 Std. pro Lehrerstelle. Ab 36. Lehrerstelle 0,1 Stunden U: Generell 28 Std. minus Schulleitungspauschale, mindestens jedoch 5 Std.	L: Schulleitungspauschale von 8 Std + 0,6 Std. pro Lehrerstelle. Ab 36. Lehrerstelle 0,2 Stunden U: Generell 28 Std. minus Schulleitungspauschale, mindestens jedoch 5Std.
<i>Weitere Entlastungsstunden</i>	0,2 Std. für Wahrnehmung besonderer schulischer Aufgaben	0,6 Std. für Wahrnehmung besonderer schulischer Aufgaben	0,5 Std. für Wahrnehmung besonderer schulischer Aufgaben
<i>Lehrkraft</i>	U: 28 Std.	U: 28 Std.	U: 28 Std.

Die Schulleitungen an Grund-, Haupt- und Realschulen in NRW erhalten nahezu gleiche Unterrichtsentslastungen für Leitungsaufgaben.

Nach § 3 AVO sog. Bandbreitenregelung: Eine unterschiedliche zeitliche Inanspruchnahme von Lehrerinnen und Lehrern durch besondere schulische Aufgaben – z.B. auch Aufgaben der Schulleitung, Bildung von Schulleitungsteams – kann in der Schule ausgeglichen werden. Pflichtstunden können, wenn sie sich nicht aus dem Inhalt des Amtes ergeben, um bis zu drei Pflichtstunden unter- oder überschritten werden. Die Abweichungen müssen sich aber in der Schule insgesamt ausgleichen. Mit dieser Bandbreitenregelung erhalten die Schulen ein zusätzliches Instrument, um besondere individuelle Belastungen besser gerecht zu verteilen.

Stellenzuweisung für Verwaltungsangestellte

Über diese Stellenzuweisungen kann das Ministerium keine verbindlichen Angaben machen, weil die Verwaltungsangestellten von den Schulträgern, also den jeweiligen Kommunen, gestellt werden. § 79 SchulG regelt jedoch, dass Schulträger neben einer angemessenen Sachausstattung und für einen ordnungsgemäßen Unterricht erforderlichen Schulanlagen, Gebäude, Einrichtungen und Lehrmittel, verpflichtet sind, die das für die Schulverwaltung notwendige Personal zur Verfügung zu stellen.

Generelle Arbeitssituation für Schulleitung an Grund- Hauptschulen und Realschulen in Nordrhein- Westfalen

Das Ministerium konstatiert eine erhöhte Belastung von Schulleitung durch zahlreiche Reformprojekte. Dies betrifft sowohl die Bedeutung als auch den Umfang von Schulleitungsaufgaben. Daher wurden verschiedene Entlastungs- und Unterstützungsmöglichkeiten geschaffen:

- Anhebung des Sockelbetrags der Schulleitungspauschale
- Erhöhung der Schulleitungspauschale zum 1. August 2006 um eine Stunde für die Leitung einer sog. ‚eigenverantwortlichen Schule‘
- Flexibilisierung durch das Pflichtstunden-Bandbreitenmodell
- Qualifizierungsmaßnahmen für die Schulleitung
- Die durch § 59 SchulG gestärkte Position der Schulleitung: erweiterte Gestaltungsspielräume durch Übernahme der Dienstvorgesetztenfunktion im Rahmen der ‚Eigenverantwortlichen Schule‘ und durch Inanspruchnahme geeigneter „Unterstützungssysteme“.

Veränderungen

Es sind zahlreiche Änderungen mit der zum 1. August 2006 veröffentlichten Schulgesetznovelle umgesetzt worden. § 59 SchulG und die Erläuterungen dazu beschreiben die *neue Rolle des Schulleiters* im Rahmen der ‚Eigenverantwortlichen Schule‘. Die Dienstvorgesetztenfunktion wird hier erneut hervorgehoben. Dieser ist auch verantwortlich für Schulentwicklung, Personalführung und -entwicklung, die Organisation und Verwaltung sowie die Kooperation mit der Schulaufsicht und dem Schulträger sowie mit Partnern der Schule (s. § 59 Abs. 3 und 5

SchulG Neufass.). Detaillierte Informationen sind auf Grund der noch ausstehenden politischen Grundsatzentscheidungen noch nicht verfügbar.

4.4 Niedersachsen

Dienstaufgaben von Schulleiter/innen

Die Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Schulen sind in den §§ 43, 44 und 111 Abs. 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes in der Fassung vom 15.12.2005 geregelt. Die Leitung übt das Hausrecht und die Aufsicht über die Schulanlage im Auftrag des Schulträgers aus. Sie ist Vorgesetzte der an der Schule beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Dienst des Schulträgers stehen.

Die Schulleiterin oder der Schulleiter

1. trägt die Gesamtverantwortung für die Schule,
2. vertritt die Schule nach außen,
3. führt die laufenden Verwaltungsgeschäfte,
4. hat den Vorsitz in der Gesamtkonferenz sowie in deren Ausschuss nach § 39 Abs. 1 oder 2,
5. bereitet die Sitzungen vor und führt die Beschlüsse aus,
6. sorgt für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften und der Schulordnung,
7. ergreift die notwendigen Maßnahmen in Eilfällen, in denen die vorherige Entscheidung der zuständigen Konferenz oder des zuständigen Ausschusses nicht eingeholt werden kann, und unterrichtet hiervon die Konferenz oder den Ausschuss unverzüglich,
8. besucht die an der Schule tätigen Lehrkräfte im Unterricht und berät sie,
9. sorgt für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Schule,
10. nimmt die übrigen, nicht den Konferenzen vorbehaltenen Aufgaben wahr.

Die Schulleitung kann in Erfüllung dieser Aufgaben allen an der Schule tätigen Personen Weisungen erteilen; § 44 regelt die sog. ‚Kollegiale Schulleitung‘. Die Schulbehörde kann einer Schule auf deren Antrag widerruflich eine besondere Ordnung genehmigen, die eine kollegiale Schulleitung vorsieht. Die besondere Ordnung muss bestimmen, wie viele Mitglieder das Leitungskollegium umfasst. Der Antrag bedarf einer Mehrheit von zwei Dritteln der stimmberechtigten Mitglieder der Gesamtkonferenz. Er kann nur im Einvernehmen mit dem Schulträger gestellt werden.

Zu den Mitgliedern einer kollegialen Schulleitung gehören

1. die Schulleiterin oder der Schulleiter,
2. die ständige Vertreterin oder der ständige Vertreter der Schulleiterin oder des Schulleiters,
3. die Inhaberinnen und Inhaber von höherwertigen Ämtern mit Schulleitungsaufgaben und
4. bis zu drei hauptamtliche oder hauptberufliche Lehrkräfte als zusätzliche Mitglieder.

Die zusätzlichen Mitglieder des Leitungskollegiums (Absatz 2 Satz 1 Nr. 4) werden mit ihrem Einverständnis von der Schulbehörde auf Vorschlag der Schule für die Dauer von sechs Jahren bestellt.

Wöchentliche Pflichtstunden (§3,12, 13 ArbZVO-Lehr vom 02.08.2004)

	<i>Grundschule</i>	<i>Hauptschule</i>	<i>Realschule</i>
<i>Schulleitung für Leitung (L) bzw. Unterricht (U)</i>	L: Je nach Schulgröße. (Klassenanzahl). Bis 8 Klassen 8 Std., ab 36 Klassen max. 19 Std. U: max. 20 Std.	L: Je nach Schulgröße. (Klassenanzahl). Bis 8 Klassen 8 Std., ab 36 Klassen max. 19 Std. U: max. 19,5 Std.	L: Je nach Schulgröße. (Klassenanzahl). Bis 8 Klassen 8 Std., ab 36 Klassen max. 19 Std. U: max. 18,5 Std.
<i>Stv. Schulleitung (Konrektor/in)</i>	L: Je nach Schulgröße Erster Konrektor/in Bis 11 Klassen 4 Std., ab 36 Klassen max. 7 Std. Zweiter Konrektor/in 3 Std. U: max. 24 Std.	L: Je nach Schulgröße Erster Konrektor/in Bis 11 Klassen 4 Std., ab 36 Klassen max. 7 Std. Zweiter Konrektor/in 3 Std. U: max. 23 Std.	L: Je nach Schulgröße Erster Konrektor/in Bis 11 Klassen 4 Std., ab 36 Klassen max. 7 Std. Zweiter Konrektor/in 3 Std. U: max. 22,5 Std.
<i>Weitere Entlastungsstunden (sog. Besondere Belastungen)</i>	Primarbereich 0,3 Std.	Für Sek I-Bereich 0,7 Std.	Für Sek I-Bereich 0,5 Std.
<i>Lehrkraft</i>	U: 28 Std.	U: 27,5 Std.	U: 26,5 Std.

Das Leitungskollegium regelt nach Anhörung der Gesamtkonferenz die Wahrnehmung seiner Aufgaben durch eine Geschäftsordnung. Der Schulleiterin oder dem Schulleiter obliegt weiterhin die Gesamtverantwortung für die Schule. Sie vertritt diese nach außen. Die Leitung

erhält zudem den Vorsitz im Leitungskollegium. Die dienstrechtlichen Befugnisse bleiben ebenfalls bei der Schulleitung.

In Niedersachsen zeigt sich praktisch eine Gleichbehandlung der Schularten mit minimaler Verschiebung. Die Grundschule wird etwas weniger entlastet.

Stellenzuweisung für Verwaltungsangestellte

Die Ausstattung der Schule mit Verwaltungsangestellten ist Aufgabe des Schulträgers. Das Kultusministerium nimmt keinen Einfluss.

Generelle Arbeitssituation für Schulleitung an Grund- Hauptschulen und Realschulen in Niedersachsen

Nach Durchsicht der neuen Aufgaben (siehe 4.5) und einer eher wachsenden Belastung gibt es bisher keine Angaben des Kultusministeriums zur Entlastung etwa durch Unterrichtsbefreiung. Es bleibt der Rat zum Delegieren von Aufgaben und die Möglichkeit zur Bildung eines sog. ‚Leitungskollegiums‘ (siehe 4.1)

Veränderungen

Ein Gesetzentwurf zur Änderung des Schulgesetzes steht derzeit kurz vor der parlamentarischen Beratung. Er sieht eine Neujustierung der inneren Schulverfassung vor: Alle Reformen der Landesregierung im Bereich von Schule und Bildung dienen der Qualitätsverbesserung der Arbeit und der Ergebnisse in unseren Schulen. Zentral ist dabei die Erkenntnis und Erfahrung auch anderer Länder, dass die Qualität der Arbeit in Schulen und deren Ergebnisse nachhaltig verbessert werden können, wenn Schulen einerseits einen größeren Gestaltungsspielraum, mehr eigene Verantwortung sowie unmittelbare Zuständigkeit für ihr Personal erhalten und wenn andererseits die Ergebnisse ihrer Arbeit regelmäßig überprüft werden. Beide Elemente gehören eng zusammen und bedingen neue Aufgaben für die Schulleitung.

Diese soll zukünftig Qualität sichern und entwickeln durch

- Schulprogrammentwicklung
- Erstellung eines Leitbildes
- Unterrichtsentwicklung
- Erziehungskonzepte für die Schule

- Wettbewerbe
- Evaluation
- Fortbildung
- Multimedia

Die Schulleitung organisiert Angelegenheiten der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Erziehungsberechtigten:

- Organisationsfragen
- Unterrichtsbezogene Aktivitäten
- Schülerberatung, Elternberatung
- Elternseminare
- Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen

Weitere Aufgaben umfassen Personalplanung und -management sowie -entwicklung:

- Ermittlung des Lehrkräftebedarfs
- Mitwirkung bei der Einstellung von Lehrkräften
- Einstellungsgespräche
- Bewährungsfeststellung nach Probezeit
- Zeugnisse für nicht-lehrendes Personal
- Personalkostenbudgetierung
- Einsatz von Vertretungslehrkräften
- Schulpersonalrat
- Beratung der Lehrkräfte
- PE-Konzept entwickeln
- Arbeitszufriedenheit erhöhen
- Entwickeln von Teamstrukturen
- Verantwortung delegieren!
- Fortbildungskonzept entwickeln (SCHiLF)
- Betreuung von auszubildenden Lehrkräften
- Beratung neuer Lehrkräfte
- Konfliktmoderation u.a.

Weiterhin gehört zum Schulleitungshandeln der Erhalt der eigenen Professionalität. Dazu zählen:

- Selbstmanagement
- Schulleiterbegleitfortbildung
- Bilden und Pflegen von Netzwerken

Weitere Schulleitungsaufgaben sind Öffnung von Schule (Kooperationen) und Außenvertretung (Pressearbeit, Zusammenarbeit mit dem Schulträger etc.) Administration, Management (allgemeine Verwaltungsaufgaben) Finanzwesen, Haushalt (Instandhaltung, Sachmittelbudgetierung, Personalkostenbudgetierung, Drittmittel) Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften.

Daher wird der Weg von einer "überregulierten Schule" hin zur Eigenverantwortlichen Schule eingeschlagen. Die Eigenverantwortliche Schule in Niedersachsen bleibt staatlich verantwortet und beaufsichtigt. Sie kann aber im Rahmen der Vorgaben von Schulgesetz, Grundsatzverordnungen, Bildungsstandards und ihr übertragener Befugnisse ihre eigenen schulischen und unterrichtlichen Profile entwickeln, Personal auswählen und führen, eigene Wege zur Erreichung der Unterrichtsziele und Abschlüsse gehen und auf der Basis regelmäßiger Qualitätskontrollen eigenverantwortlich Wege zur Verbesserung ihrer Arbeit suchen. Zu dem vorliegenden Gesetzentwurf wurde in den letzten Wochen eine umfassende Verbandsanhörung durchgeführt (25.01. – 10.03.2006). Die Ergebnisse wurden bei der nochmaligen Überarbeitung des Gesetzentwurfes in die grundsätzlichen Überlegungen einbezogen.

Die Zuständigkeit für wesentliche Bereiche des Unterrichts und der Gestaltung des Schullebens soll den Schulen selbst übertragen werden. Es wird in Aussicht genommen, sechs Erlasse komplett zurück zu ziehen und 30 in die Verfügungsgewalt der Schulen zu überweisen. Schulen können sie entweder für sich fortbestehen lassen oder ganz oder teilweise verändern. Über ihre Entscheidung berichten sie der Landesschulbehörde. Es besteht aber keine Genehmigungspflicht. Es kann allerdings in diesen Erlassen einzelne Regelungen geben, die aus rechtlichen und anderen Gründen weiterhin einer landesweit einheitlichen Vorgabe bedürfen. Weitere 13 Erlasse, u.a. die so genannten Grundsatzverordnungen, werden bis zum 1.8.2007 auf die Frage überprüft, welche Teile von ihnen den Schulen zur eigenen Gestaltung überlassen werden können. Diese Deregulierung soll bereits im Schuljahr 2006/2007 in den Schulen des Kooperationsprojektes mit der Bertelsmann-Stiftung und den ProReKo-Schulen erprobt werden (schriftliche Mitteilung des Ministeriums vom 06.06.2006 auf www.mk.niedersachsen.de). In Niedersachsen sind Schulleiterinnen und Schulleiter an Volks- und Realschulen gleichgestellt.

4.5 Rheinland-Pfalz

Dienstaufgaben von Schulleiter/innen

Aufgaben, Befugnisse und Verantwortungsbereiche der Schulleiterinnen und -leiter sind für alle Schularten und Schulstufen gleich. Gesetzliche Grundlage ist das Schulgesetz vom 30. 03. 2004. Sie sind für die Durchführung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule und der Maßnahmen zur Schulentwicklung und Qualitätssicherung verantwortlich. Sie führen unbeschadet der Rechte des Schulträgers die laufenden Verwaltungsgeschäfte der Schule und vertreten sie nach außen. Sie übertragen Teile der Aufgaben auf Lehrkräfte und unterstützen die Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Sie beraten in Fragen der schulischen Bildung und Erziehung. Sie fördern die Verbindung zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler und zu den für die außerschulische Berufsbildung Verantwortlichen und zu Beratungseinrichtungen. Sie pflegen die Verbindung zu Behörden der Jugend- und Sozialhilfe. Sie sind gegenüber den Lehrkräften sowie den pädagogischen und technischen Fachkräften weisungsberechtigt.

Wöchentliche Pflichtstunden (§ 3,8,12 LehrArbZVO)

	<i>Grundschule</i>	<i>Hauptschule</i>	<i>Realschule</i>
<i>Schulleitung für Leitung (L) bzw. Unterricht (U)</i>	U: mindestens 4 Std. L: bis 4 Klassen 8 Std. Stundenpool von 25 Std. für Leitung bei Schulgrößen über 25 Klassen wird auf Schulleitungsteam verteilt.	U: mindestens 4 Std. L: bis 4 Klassen 10 Std. Stundenpool von 25 Std. für Leitung bei Schulgrößen über 15 Klassen wird auf Schulleitungsteam verteilt.	U: mindestens 4 Std. L: bis 4 Klassen 10 Std. Stundenpool von 25 Std. für Leitung bei Schulgrößen über 15 Klassen wird auf Schulleitungsteam verteilt.
<i>Stv. Schulleitung (Konrektor/in)</i>	U: mindestens 10 Std.	U: mindestens 10 Std.	U: mindestens 10 Std.
<i>Weitere Entlastungsstunden</i>	Keine	Keine	keine
<i>Lehrkraft</i>	U: 25 Std.	U: 27 Std.	U: 27 Std.

In Rheinland-Pfalz haben Grund-, Haupt- und Realschullehrer, die gleiche Leitungszeit zur Verfügung, da Lehrkräfte an Grundschulen allgemein 2 Stunden weniger Unterricht zu geben haben als Schulleiter an Haupt- und Realschulen.

Stellenzuweisung für Verwaltungsangestellte

Stellt der kommunale Schulträger gem. § 74 SchulG, daher keine Angaben.

Generelle Arbeitssituation für Schulleitung an Grund- Hauptschulen und Realschulen in Rheinland-Pfalz

Das Bildungsministerium erklärt: „Die Tatsache, dass eine Vielzahl schulpolitischer und schulbehördlicher Maßnahmen in den vergangenen Jahren sich auch auf die Belastungen der Schulleitungen auswirkt, wird von der Landeregierung anerkannt und gewürdigt. Sie ist bemüht, Entlastungen vorzunehmen, wenn hierfür – bei sinkenden Schülerzahlen – Ressourcen zur Verfügung stehen.“

Veränderungen

Die strukturelle Verbesserung der Schulleitungsanrechnungen (gilt nicht für Realschulen, da es in dieser Schulform keine Schulen dieser Größenordnung gibt!), die in einem ersten Schritt im Schuljahr 2005/06 bei den sehr kleinen Schulen (bis zu 4 Klassen) erfolgte, trägt dem Rechnung: Die Schulleitungsanrechnung dieser Grundschulen erhöht sich von 6 auf 8 um zwei Stunden, bei den Hauptschulen von 6 auf 10, also um vier Stunden (schriftliche Mitteilung des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend vom 01.07.2005).

Wir erkennen, dass in den untersuchten Flächenstaaten die neue Situation des Schulleitungspersonals in unterschiedlicher Tiefe erkannt und besonders die notwendige stärkere Entlastung von Unterrichtstätigkeit ins Auge gefasst ist. Es fällt auf, dass die Entlastungen zwischen Grund-, Haupt- und Realschulen nahezu gleich ausfallen. Die Ausnahme ist Bayern, wo sowohl Entlastungsstunden als auch Sekretariatsressourcen sich deutlich zu Ungunsten der Volksschule unterscheiden. Außerdem erhalten in Bayern die Führungskräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen die geringsten Zeitressourcen für Führungs-, Verwaltungs- und Managementaufgaben.

5. Zur internationalen Situation

Zur Situation in Deutschland

Die Qualifizierungssituation in den 16 deutschen Bundesländern zeigt, dass die Bedeutung der Schulleitung für die Wirksamkeit schulischer Arbeit erkannt ist.⁵ Die Ausbildung findet bisher fast ausschließlich an der jeweiligen staatlichen Einrichtung für Lehrerfortbildung statt. Zunehmend etablieren sich davon unabhängig Anbieter auf Universitärebene (Universität Kaiserslautern, Fernuniversität Hagen, Universität Dortmund), die gebührenpflichtige Ausbildungsprogramme unabhängig davon bereitstellen. Die Qualifizierung liegt also gemeinhin in staatlicher Verantwortung.⁶ Sie erfolgt in allen Bundesländern meist erst nach der Ernennung. Manche Bundesländer bieten zusätzlich Orientierungskurse für eine erste Vorbereitung auf das neue Amt an. Die Inhalte der Qualifikation richten sich einerseits nach der schulgesetzlichen Rahmenbedingung, andererseits nach der bundesweiten Fachdiskussion zur ‚neuen Steuerung‘ von Schule. Dabei führt die zunehmende Dezentralisierung des Schulsystems in vielen Bundesländern dazu, dass sich die Anforderungen an Schulleitung verändern und sie unter den Stichworten ‚Schulentwicklung‘ und ‚Schulmanagement‘ besonders in die Pflicht genommen werden. In den meisten Bundesländern ist die Qualifizierung inzwischen verpflichtend. Große Unterschiede gibt es bei der Dauer der Ausbildung: Diese reicht von 14 bis zu 30 und mehr Tagen. Ein Blick über die Grenzen zeigt den Rückstand der Situation in Deutschland.

5.1 England und Wales

Qualifizierung von Schulleitungspersonal hat in England und Wales seit den sechziger Jahren Tradition. Bereits seit den 60er Jahren ist man bestrebt, die Ausbildung der Schulleiter und Schulleiterinnen ständig zu verbessern. Die englische Schulleitungsqualifizierung ist, verglichen mit anderen europäischen Ländern, besonders stark strukturiert. Genaue zentrale Richtlinien regeln einerseits die Akkreditierung der Anbieter, andererseits auch die Zertifizierung der Absolventen.

⁵ Vgl. Rosenbusch und Stephan G. Huber 2001; Stephan G. Huber 2003.

⁶ In Nordrhein-Westfalen ist in diesem Bereich eine Neuorganisation geplant, da die bisher zuständige Qualitätsagentur (früher Landesamt für Schule) in Soest so eben aufgelöst worden ist.

Qualifizierungsphasen

England und Wales bieten eine dreiphasige Qualifizierungsmaßnahme für die verschiedenen Stadien der beruflichen Schulleitungstätigkeit. Neben der vorbereitenden Qualifizierung, gibt es eine weitere Qualifikationsphase direkt nach Amtsantritt und eine dritte für Schulleitungen, die mehr als sechs Jahre im Amt sind. Eine erste Qualifizierungsphase findet bereits vor der Bewerbung auf eine Schulleitungsstelle statt. Die Qualifizierung dient der Vermittlung von Führungs- und Managementkompetenzen zur Vorbereitung auf die Schulleitungstätigkeit. Sie wird in sog. ‚Modulen‘ organisiert. Ein Modul von ca. 60 Stunden ist obligatorisch. Drei weitere Module umfassen je 30 Stunden. Ein Assessment-Verfahren klärt, wie viel Ausbildung ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin benötigt. Auch in England und Wales gab es eine Reihe von Dezentralisierungsmaßnahmen im schulischen Bereich. Dies bedeutet eine Reihe zusätzlicher Entscheidungsbefugnisse und Verantwortlichkeiten für Schulleitung.

Inhaltlich werden die Teilnehmer in weiteren Qualifizierungsmaßnahmen nach Amtsantritt mit strategischer Führung und Rechenschaftsverpflichtungen vertraut gemacht und durch zusätzliche Module in Führung und Personalmanagement geschult.

Neu ernannte Schulleiter werden außerdem im Bereich Führungskompetenz gefördert, indem das NCSL (*National College of School Leadership*) jedem neuen Schulleiter eine gewisse Summe als eine Art Stipendium zur Verfügung stellt, mit der dieser oder diese sich selbst Bildungsmaßnahmen bei qualifizierten Anbietern auswählen kann. Die Inhalte können von jedem Schulleiter oder von jeder Schulleiterin individuell auf sein/ihr berufliches Bedürfnisprofil zugeschnitten und ausgewählt werden.

Unterrichtsstunden werden im Primar- und Sekundarbereich je nach Größe der Schule reduziert.

5.2 Niederlande

Die Qualifizierung wird ohne staatliche Vorgaben durch ein breites Angebot inhaltlich, methodisch und qualitativ sehr unterschiedlicher Programme von verschiedenen Anbietern zum Teil vor Leitungsantritt, zum Teil berufsbegleitend angeboten.

Auf eine gezielte Ausbildung der Schulleitung in den Niederlanden wird seit den 80er Jahren Wert gelegt, da hier die Bedeutung von Schulleitungshandeln für die Verbesserung der Schule und der Einfluss einer qualifizierten Führung für eine ergebnisorientierte Schulpolitik erkannt wurde. Durch stärkere Dezentralisierung kommen auf die Schulleitung neue Aufgabenbereiche

zu. Eine spezielle Ausbildung für Schulleitung ist offiziell keine Voraussetzung um eine Leitungsstelle an eine Einzelschule zu erlangen, jedoch die Regel.

Während Anfang der 80er Jahre unzusammenhängende Einzelkurse angeboten wurden, kam es in den 90er Jahren zu einem Trend, der die externe Ausbildung anwendungsbezogen und auf erziehungswissenschaftlicher, organisationssoziologischer und wirtschaftswissenschaftlicher Grundlage aufbauen sollte, wobei die Angebote hier bereits an die verschiedenen Schulstufen angepasst wurden (siehe Anhang). Seit Ende der 90er Jahre wird noch mehr auf eine stringente Qualifizierungssystematik Wert gelegt. Hier arbeiten nun Hochschulen gemeinsam mit Schulberatungs- bzw. Unterstützungszentren neue Fortbildungsangebote aus, die teils berufsvorbereitend, teils begleitend in Anspruch genommen werden können. Dabei wird Schulleitung als eigenständiger Beruf angesehen, der eine Qualifizierung unverzichtbar macht. Durch die intensive Ausbildung kann an den Universitäten in den Niederlanden akademische Grad des ‚Master in Educational Management‘ erworben werden.

1. Primarbereich

Angesprochen werden hierbei bereits amtierende Schulleiterinnen und Schulleiter.

Anbieter: ‚GCO Fryslan‘ in Kooperation mit der ‚Katholieke Universiteit Nijmegen‘

Inhalt: ‚Integral Leadership‘ und ‚Cognitive Mapping‘: Die Schule als offenes System. Innovations- und Schulentwicklungsarbeit, Erziehungsorganisation und Supervision in der Schule, Autonomie und Qualitätskontrolle der Schule, Entscheidungsfindung in der Schule

zeitliche Gestaltung: 14 Kurstage innerhalb von 14 Monaten

Die Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen dieses Angebot freiwillig wahr, wobei eine Teilnahme günstig für die Bewerbung für eine übergeordnete Leitungsposition ist

Kosten: diese belaufen sich auf ca. 2 400 Euro, die vom Teilnehmer selbst übernommen werden müssen

Grundschulleitungen in den Niederlanden übernehmen in Schulen ab 200 Schülerinnen und Schülern *keine* Unterrichtstätigkeit. An kleineren Schulen unterrichten sie nicht mehr als 16 Stunden.

2. Sekundarbereich

Beispielhaft wird der Anbieter ‚Nederlandse School voor Onderwijsmanagement‘ (NSO) angeführt, eine Kooperation von fünf Universitäten, die als vorbildlich dienen kann. Dort werden angehende und amtierende Schulleiterinnen und Schulleiter für den Sekundarbereich ausgebildet.

Inhalte: Führung von Schule und anderer Bildungseinrichtungen
Pädagogische Organisation, Theorie von Organisation und
Management, Marketing und PR, Vertragsschließung,
Personalmanagement, Führungsstile, Qualitätsmanagement,
Schulentwicklung und Schulkultur...

Zeitliche Gestaltung: zweijähriger Kurs auf Teilzeitbasis
144 Kurstage
Die (angehenden) Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen diese
Ausbildungsmaßnahmen freiwillig wahr.

Kosten: ca. 7 200 Euro. Die Finanzierung wird selbst (evtl. durch
schuleigenes Budget) übernommen.

Abschluss: ‚Master in Educational Management‘

Sekundarschulleiter entscheiden selbst über Deputate und unterrichten in der Regel nicht.⁷ Das
Ministerium bzw. die untere und mittlere Schulaufsicht nimmt keinen Einfluss auf
Schulentwicklungs- oder unterrichtsorganisatorische Fragen.

5.3 Schweiz

Die Qualifizierung wird in den Kantonen nach der Ernennung in einer Einrichtung der
Lehrerbildung meist durch Module angeboten.

Das Bildungswesen hat eine föderalistische Struktur (Verantwortung liegt bei den Kantonen,
Staaten). Deshalb bestehen unterschiedlich geregelte Systeme von Schulaufsicht und

⁷ Quelle: Mail v. 21.07.2006. Lock van Noort, Senior adviser primary education the Netherlands.

Schulleitung. Die Schule unterliegt hierbei der Schulaufsicht („Schulinspektorate“). In der Schweiz besteht seit einigen Jahren der Trend, dass den „unteren Ebenen“ mehr Eigenverantwortung zugeteilt wird und somit haben die untergeordneten Stellen weitgehend freie Hand bei der selbständigen Umsetzung der Vorgaben. Es sollen „teilautonome Schulen“ entstehen. Den Schulen ist erst seit einigen Jahren direkt ein Schulleiter pro Schule als Führungsperson zugeordnet. Der Aufgabenbereich des Schulleiters erweiterte sich somit um den Personalbereich-, den pädagogischen Bereich und die Führungsaufgaben. Somit wurde der Beruf aufgewertet und es kam zu Professionalisierungsbestrebungen, Interessenvertretungen und neuen Angeboten für Leitungsaus- und -Fortbildung.

Die Qualifizierung sieht folgendermaßen aus:

1999 kam es zu einem Entwurf für eine „Akkreditierung von Schulleitungsausbildung“. Der Stand 2000 verzeichnet

- im Groben ein in der ganzen Schweiz gleiches Angebot an Weiterbildungen
- die Qualifizierungsmaßnahmen werden von öffentlich-rechtlichen (staatliche Institutionen der Lehrerbildung) oder privaten Anbietern angeboten
- Zielgruppen sind amtierende / designierte Schulleiter (Ausbildung soll „funktionsbegleitend“ sein)
- Themenschwerpunkte sind Führung, Kommunikation, Entwicklungsprozesse, Organisation, Management von Projekten, Recht und Verwaltung (mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung)
- Dauer der Ausbildung von Kanton zu Kanton sehr unterschiedlich.

Es soll nun noch mehr zu einer gesamtschweizerischen Ausbildung kommen, die in der ganzen Schweiz anerkannt werden kann. Unter Leitung der EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, bestehend aus 26 kantonalen Regierungsmitgliedern) wurde eine Kommission gebildet, zusammengesetzt aus Vertretern der Bildungspolitik, den Anbietern der Lehrgänge und des Verbandes für Lehrerinnen und Lehrer. Diese beauftragt eine Institution, die die Durchführung des Akkreditierungsverfahrens durchführt. Hierbei geht es hauptsächlich um die Qualitätssicherung und -verbesserung bei der Qualifizierung von Schulleitern (=nationale Koordination). Der VSLCH (Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz) ist hierbei eine treibende Kraft (parteilosophisch und konfessionell unabhängig).

Ab 2004 können alle Trägerorganisationen und -institutionen von Schulleiterausbildungen bei der EDK diese Akkreditierung beantragen. Der Fokus bei der Akkreditierung liegt auf der

anbietenden Institution. Am Ende der Ausbildung kommt es zu einer Zertifizierung. Die Dauer der Ausbildung entspricht mindestens 310 Stunden innerhalb von einem Jahr. Mit der Akkreditierung soll die Qualität der Ausbildungen in Bezug auf formale Ansprüche erhoben und beurteilt werden. Weiterhin geht es um Vermittlung von Qualitätsentwicklung.

Bildungsregion Zentralschweiz

Hier ist die BKZ (pädagogische Stabsstelle der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz) unter anderem auch für die Beratung und ‚Coaching‘ für amtierende Schulleiter zuständig. Im Vordergrund stehen folgende Kompetenzpunkte:

- Führungskompetenz
- Soziale Kompetenz
- Personale Kompetenz
- Schulentwicklungs kompetenz
- Administrativ-organisatorische Kompetenz
- Ausbildung:
 - Drei Bausteine mit einem Umfang von 26 Tagen
 - „Führen: Schule leiten“
 - „Personalführung, Teamentwicklung“
 - Qualitätsentwicklung“

Diese Ausbildung besteht aus Seminaren, Lerngruppen, Supervision, Projektarbeit, Erstellen einer dokumentierten Abschlussarbeit sowie einem Literaturstudium.

Die Kosten belaufen sich auf ca. 4000 Euro, die teilweise von den Gemeinden oder Kantonen und von dem Teilnehmer selbst finanziert werden. Anbieter ist die AEB „Akademie für Erwachsenenbildung“ zusammen mit der PA-LCH (Pädagogische Arbeitsstelle des Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrervereins). Viele Angebote sind jedoch bereits seit 2002 an Universitäten und Pädagogische Hochschulen übertragen worden.

Die Angebote richten sich nach den 2002 angenommenen Richtlinien für die Akkreditierung von Qualifizierungsprogrammen für Schulleitung der öffentlichen Schulen von der EDK.

Eine gesamtschweizerische Unterrichtsverpflichtung für Schulleiterinnen und Schulleiter besteht nicht (kantonale und stufenspezifische Unterschiede).

5.4 Österreich

Österreichs Schulsystem ist traditionell zentral (Gesetzgebung und Verwaltung im Schulbereich regelt der Bund) organisiert und besitzt eine stark reglementierte Struktur. Die konkrete Umsetzung obliegt jedoch den pädagogischen Instituten der einzelnen Bundesländer. Eine Qualifizierung im Schulmanagement ist verpflichtend. Sie ist Voraussetzung für die weitere Berufung nach vier Jahren. Weitere Fortbildungsmaßnahmen sind nicht verpflichtend vorgesehen.

Schulleiterinnen und Schulleiter werden ernannt, sind Beamte auf Lebenszeit und Dienstvorgesetzte ihres Kollegiums, haben aber keinen Einfluss auf die Auswahl des zugeteilten Lehrpersonals. Mit der Erhöhung der Eigenverantwortung der Schulen in einem gesetzlich genau abgesteckten Rahmen kommen weitere Aufgaben auf sie zu. Schulleiterrekrutierung und -qualifizierung wurden in Österreich nach 1993 neu geregelt. Auf der Basis der vom "Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten" (BMUK) herausgegebenen Richtlinien wurden in den Bundesländern berufsvorbereitende und berufsbegleitende modularisierte "Schulmanagementlehrgänge" für neu ernannte Schulleitungen entwickelt, deren Schwerpunkte "pädagogische Führung" und "Schulentwicklung" sind.

Neu eingerichtet wurden die ‚Leadership Academies‘ Leiter-(Prof. Dr. Wilfried Schley, Prof. Dr. Michael Schratz) durch die sämtliche österreichischen Schulleiterinnen und Schulleiter zusätzlich qualifiziert werden sollen, 300 Teilnehmer in einem Durchgang (Generation)⁸ Diese intensive Qualifikation ist für alle Schulleiterinnen und Schulleiter vorgesehen. Die erste, zweite und dritte Generation ist bereits im Ausbildungsprozess. Für die vierte Generation laufen die Anmeldungen. Bei Erfolg ist die Ausbildung kostenlos. Die Kosten für Reise und Unterkunft übernimmt das bm: bwK. Bei Nichtbestehen einer abschließenden Prüfung sind vom Teilnehmer 400 EURO zu zahlen.

Ab einer Schulgröße von 7 Klassen hat der Schulleiter oder die Schulleiterin keine Unterrichtsverpflichtung mehr (ähnlich wie in Nordirland) unabhängig von der Schulart.

⁸ Durchgänge werden „Generation“ genannt.

5.5 Frankreich

Das Bildungswesen in Frankreich ist zentral organisiert. Die Schulträgerschaft liegt jedoch für die Primarschulen bei den Kommunen. Der ‚Principal‘ oder ‚Proviseur‘ (Schulleiter) übernimmt vorrangig Schulverwaltungsaufgaben. Er wird als ‚Repräsentant des Staates‘ gesehen, dem somit Verantwortung und rechtliche Gewalt verliehen sind. In den Sekundarschulen trägt er zudem die Verantwortung für die Schulfinanzierung und Schulplanung. Diese Schulen verfügen über Eigenmittel und sind finanziell autonom. Der Schulhaushalt wird abschließend der Schulaufsichtsbehörde zur Kontrolle vorgelegt. Schulleitung ist also in erster Linie für Verwaltungsaufgaben verantwortlich und erteilt keinen Fachunterricht. Für den Unterricht sind allein die Fachlehrer, die überwiegend nur ein Fach unterrichten, verantwortlich. Für alles, was außerhalb des Unterrichts stattfindet (Aufsichten, Behandlung von Disziplinarverfahren, Anwesenheitskontrolle, Beratung, Betreuung) gibt es eigenes Personal. Diese Aufgaben werden *nicht* von Fachlehrkräften – geschweige denn von der Schulleitung – übernommen.

Die Schulleitung unterstützt die Schulprogrammarbeit und die Ergebnisevaluation. Der Schulleiter erarbeitet ein Fortbildungsprogramm für die Lehrkräfte und hat einen oder mehrere Stellvertreter. Auch in Frankreich gibt es Dezentralisierungstendenzen. Auf Schulleitung kommen daher neue Aufgabenbereiche zu.

Die Qualifizierung ist verpflichtend im Rahmen eines staatlich zentral vorgegebenen Programms. Es ist für Schulleitungen des Sekundarbereichs eine wirkliche ‚Ausbildung‘. Vermittelt werden umfangreiche Führungs- und Managementqualitäten. Es gibt ein sehr anspruchsvolles Auswahlverfahren. Eine sechsmonatige Vollzeitausbildung schließt sich an. Dann folgen die Einstellung auf Probe und verpflichtende begleitende Fortbildungsmaßnahmen. Aus einem „im Klassenzimmer agierenden Fach-Lehrer (wird somit ein) Direktor einer staatlichen Institution“ (Huber 2002, S.167).

Für Grundschulleiter und -leiterinnen ist das Ausbildungs- und Fortbildungsangebot wesentlich knapper. Fünf Jahre Unterrichtserfahrung müssen nachgewiesen werden. Nach einer Beurteilung wird zur Vorbereitung ein einwöchiger Kurs absolviert. Während des ersten Dienstjahres schließt sich ein weiterer zweiwöchiger Kurs an. Weitere Fortbildungen werden danach aber regelmäßig angeboten. Und: Es werden monatliche Zusammenkünfte der Schulleitung des Bezirks zum Erfahrungsaustausch und gegenseitiger Beratung organisiert!

Frankreich besitzt folglich im Sekundarbereich eine einmalige Kombination aus Rekrutierung und Qualifizierung mit starker finanzieller Unterstützung durch die staatliche Seite. (vgl. auch Huber 2002, S. 174). Schulleiterinnen und Schulleiter erteilen keinen Fachunterricht.

5.6 Die Deutsche Schule in Südtirol

Eine der interessantesten schulpolitischen Regionen in Europa ist Südtirol mit den dortigen deutschen Schulen (neben italienischen und ladinischen). Dort wurde ab 1990, eine Reform der Schulen des Landes durchgeführt, die es verdient, genauer betrachtet zu werden. Das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen von 29. Juni 2000 war der Ausgangspunkt den Schulen didaktische und organisatorische Autonomie zu verleihen, den Führungsrang der Schuldirektoren festzusetzen, Schulgrößen und funktionales Plansoll zu bestimmen sowie die Evaluation des Schulsystems. Begleitet von einheimischen und vor allen Dingen internationalen Experten, hat man dort den Schulen einen hohen Grad an Autonomie zugebilligt, Maßnahmen der Evaluation festgelegt, sowie vor allen Dingen eine neue Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter entwickelt. In Südtirol sind Schulleiterinnen und Schulleiter als Direktorinnen und Direktoren Mitglieder der Führungskräftekategorie, d.h., sie heben sich deutlich von Fach- und Klassenlehrern ab. Um ihre Aufgaben sinnvoll durchführen zu können, werden sie mindestens 300 Stunden geschult durch Universitäten, Industrie, Personabteilungen der Banken etc.

Die Schulen haben weitgehende Verwaltungs- und Finanzautonomie. Sie haben Schulprogramme zu entwickeln, Selbstevaluation durchzuführen sowie externe Evaluation zu ermöglichen.

Angehende Führungskräfte haben zunächst eine Aufnahmeprüfung zu bestreiten deren Ergebnis festlegt, ob sie überhaupt an den Ausbildungsmaßnahmen teilnehmen können. Dabei wird deutlich gesiebt, oft bleibt nur ein Drittel der Bewerber für die Ausbildung übrig. Der theoretische Teil der Ausbildung umfasst etwa 150 Stunden, 90 Stunden Seminartätigkeit aus dem Pflichtprogramm und 60 Stunden Seminartätigkeit aus dem Wahlpflichtfach. Im praktischen Teil, der ebenfalls 150 Stunden umfasst, geht es um individuelle Weiterbildung (40 Stunden), Erfahrungsaustausch (30 Stunden) und Projektarbeit (80 Stunden). Die Direktorinnen und Direktoren werden ausdrücklich als Führungskräfte, der höheren Verwaltung eingestuft und betrachtet. Sie haben keinerlei Unterrichtsverpflichtung, allerdings sind sie oft für mehrere kleine Schulen zuständig. Die Mindestgröße für eine Schule und Schulleitung beträgt 500

Schülerinnen und Schüler (vgl. Meraner 2004, sowie das Landesgesetz Nr. 12 vom 29.Juni 2000). Offensichtlich greifen die Reformen, denn bei den letzten Pisa-Untersuchungen übertrafen die Schülerinnen und Schüler der deutschen Schulen in Südtirol sogar die hoch gelobten finnischen Schulen.

6. Empirische Daten zur Situation in Bayern

6.1 Ergebnisse der Schulleitungsbefragung

6.1.1 Beschreibung der Stichprobe

Um die Arbeitsbelastung pädagogischer Führungskräfte empirisch zu erfassen, wurde eine schriftliche Befragung durchgeführt. Es wurden insgesamt 256 Fragebögen an Leitungspersonen verschiedener Schulen verteilt. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte zufällig und setzte sich zu einem Teil aus Teilnehmern einer Fortbildungsveranstaltung für Schulleitungspersonal zusammen, ein weiterer Teil wurde auf postalischem Weg an eine Zufallsstichprobe in Bayern verteilt. Für die Datenauswertung stehen 131 Fragebögen zur Verfügung, was einer Rücklaufquote von 51,2% entspricht.

Der eingesetzte Fragebogen gliedert sich in drei Bereiche (vgl. Anhang): Zunächst wurden die Schulleiter/innen um biografische Angaben sowie um statistische Kennzahlen ihrer Schulen gebeten. Danach wurden verschiedene Aspekte zur Beschreibung der persönlichen Arbeitssituation und -belastung erfragt, darunter Urteile zur Qualifizierung, zu schulspezifischen Problemen, zu verfügbaren Zeitkontingenten für Leitungsaufgaben und ihrer Verwendung, zur persönlichen Arbeitsorganisation und zu Arbeitsverhalten und -intensität in der Freizeit, Einschätzungen des eigenen Gesundheitszustandes sowie der individuellen Strategien der Arbeitsentlastung. Den Abschluss bildeten Fragen zur Erfassung der Berufszufriedenheit pädagogischer Führungskräfte.

Der Fragebogen beinhaltete sowohl offene als auch geschlossene Fragen mit zwei- bis vierstufigen Antwortskalen. Dabei handelte es sich in den meisten Fällen um die die Antwortkategorien „immer“, „oft“, „selten“, „nie“ bzw. „trifft voll zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“.

Die Anzahl der für die folgenden statistischen Berechnungen verwertbaren Daten variiert zwischen den Fragestellungen in Abhängigkeit vom Antwortverhalten der Schulleiter. Die den einzelnen Berechnungen zugrunde liegende Stichprobengröße (n) wird deshalb in den folgenden Tabellen und Grafiken regelmäßig angegeben. Darüber hinaus sind den Zellen der tabellarischen Darstellungen, soweit keine andere Beschriftung vorgenommen wurde, jeweils die prozentualen

Häufigkeiten sowie – in kleinerer Schrift und in Klammern gesetzt – die absolute Anzahl der Antworten zu entnehmen (Lesart: $\% \text{ Anteil } (Anzahl)$).

a) Zusammensetzung der Untersuchungsteilnehmer/innen

Die Mehrheit der befragten Führungskräfte leitet die Schule in der Position eines Rektors bzw. einer Rektorin. Nur 4 Personen geben an, ihr Amt kommissarisch zu bekleiden. Im Hinblick auf die Leitungsposition ergeben sich ähnliche Größenverhältnisse: Die meisten Befragten sind vollberuflich tätig.

Knapp die Hälfte der Schulleiter/innen ist über 56 Jahre alt. Die Gruppe der 46- bis 55-jährigen hat einen nur geringfügig kleineren Umfang, während sich die 36- bis 45-jährigen deutlich in der Minderzahl befinden. Keiner der Befragten unterschreitet die Altersgrenze von 36 Jahren. Der Anteil weiblicher Führungskräfte liegt bei fast einem Drittel der Befragten.

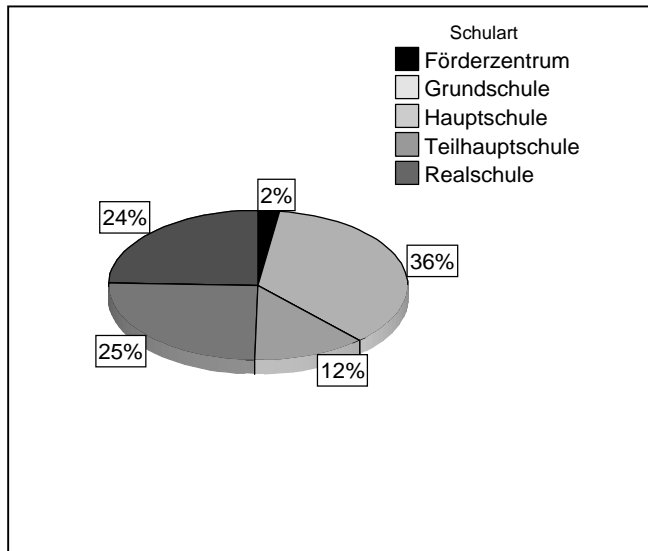
Tab 1: Übersicht über die befragten Leitungspersonen

Amtsbezeichnung n = 127	Rektor(in)	97 % (123)
	kommissarische(r) Rektor(in)	3 % (4)
Leistungsposition n = 131	in Vollzeit	97% (127)
	in Teilzeit	3 % (4)
Alter n = 131	36-45 Jahre	8 % (10)
	46-55 Jahre	43 % (57)
	über 56 Jahre	49 % (64)
Geschlecht n = 127	weiblich	31 % (39)
	männlich	69 % (88)

b) Charakteristika der in der Stichprobe vertretenen Schulen

Schularten

Abb. 1: Verteilung der Schularten



Real- und Teilhauptschulen sind zu etwa gleichen Anteilen (jeweils ca. 25%) in der Stichprobe vertreten. Auf die Hauptschulen entfallen etwa 12%, während die Grundschulen mit 36% in der Befragung leicht dominieren.

Die Förderzentren werden aufgrund ihres geringen Anteils von nur 2% in den folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt, so dass sich die Gesamtzahl der

betrachteten Schulen auf $n = 128$ verringert.

Um den Lesefluss zu erleichtern, wird an manchen Stellen Begriff der „Volksschulen“ verwendet, um die Gruppe der Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen zu erfassen.

Schulischer Kontext

Knapp $\frac{3}{4}$ aller erfassten Schulen liegen im Einzugsgebiet kleiner oder mittelgroßer Städte. Die übrigen Schulen sind hauptsächlich in ländlichen Gemeinden angesiedelt; nur die wenigsten Schulen befinden sich in Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern (vgl. Tab. 2).

Bei der Betrachtung der einzelnen Schularten ergibt sich jedoch ein recht heterogenes Bild: Während der überwiegende Teil der Real- und Teilhauptschulen in kleinen Städten liegt, entstammen die in der Stichprobe vertretenen Hauptschulen zu über 70% ländlichen Gebieten. Innerhalb der Gruppe der Grundschulen dominiert dagegen ein mittelstädtisches Einzugsgebiet. Auffallend ist, dass die oftmals unter dem Schlagwort „soziale Brennpunkte“ bekannte Konstellation von Haupt- und Teilhauptschulen in Großstädten in der Stichprobe gänzlich unterrepräsentiert ist. Diese Verzerrung in den Daten sollte bei der Bewertung der Belastungssituation der Schulleiter/innen berücksichtigt werden.

Tab. 2 : Schulstandorte

	Gemeinde (< 5000)	Kleinstadt (5.000 - 20.000)	Mittelgroße Stadt (20.000 - 100.000)	Großstadt (> 100000)	Gesamt (Anzahl)
Grundschule	17,4% (8)	26,1% (12)	47,8% (22)	8,7% (4)	100,0% (46)
Hauptschule % von Schulart (Anzahl)	73,3% (11)	20,0% (3)	6,7% (1)	---	100,0% (15)
Teilhauptschule % von Schulart (Anzahl)	25,0% (8)	62,5% (20)	9,4% (3)	3,1% (1)	100,0% (32)
Realschule % von Schulart (Anzahl)	---	67,7% (21)	22,6% (7)	9,7% (3)	100,0% (31)
Gesamt % von Schulart (Anzahl)	21,8% (27)	45,2% (56)	26,6% (33)	6,5% (8)	100,0% (124)

Konsistent mit dieser Befundlage schätzen auch nur etwa 6% aller Leitungspersonen das Einzugsgebiet ihrer Schule als „sozial schwierig“ ein, wobei sich keine der Hauptschulen in dieser Antwortkategorie wieder findet. Der Anteil der Befragten, die das Einzugsgebiet zumindest als „teilweise sozial schwierig“ beurteilen, ist mit insgesamt etwa 38% dennoch nicht unerheblich. Die Mehrheit der Schulleiter/innen verneint jedoch die Frage nach widrigen gesellschaftlichen Kontextfaktoren.

Tab. 3: Bewertung des sozialen Kontexts der Schulen

	Sozial schwieriges Einzugsgebiet			Gesamt (Anzahl)
	nein	teilweise	ja	
Grundschule	46,8% (22)	40,4% (19)	12,8% (6)	100,0% (47)
Hauptschule	68,8% (11)	31,3% (5)	---	100,0% (16)
Teilhauptschule	57,6% (19)	39,4% (13)	3,0% (1)	100,0% (33)
Realschule	62,5% (20)	34,4% (11)	3,1% (1)	100,0% (32)
Gesamt	56,3% (72)	37,5% (48)	6,3% (8)	100,0% (128)

6.1.2. Organisationale Merkmale der Schulen

a) *Betreuungsangebote*

Keine der in der Stichprobe vertretenen Schulen wird als Ganztagschule geführt. Nur 9 Schulleiter/innen geben an, dass in ihrer Schule zumindest „teilweise“ eine ganztägige Betreuung stattfindet.

Eine Mittagsbetreuung erfolgt aber in mehr als der Hälfte aller Schulen. Dabei schwanken die Angebote erwartungsgemäß zwischen den Schularten: Die Grundschulen rangieren mit 72 % an der Spitze, gefolgt von Haupt- und Teilhauptschulen (62 % bzw. 56 %) und den Realschulen (16 %).

b) *Bestimmungsfaktoren der Schulgröße*

Tabelle 4: Schüleranzahl und Migration nach Schulart

	Schülerzahl	Schülerzahl	Durchschnittliche Schülerzahl	davon mit Migrationshintergrund	davon mit Migrationshintergrund	Durchschnittlicher Anteil mit Migrationshintergrund
	Minimum	Maximum		Minimum	Maximum	
Grundschule n = 47	89	682	300	0	82	15,61 %
Hauptschule n = 16	109	508	322	0	30	5,14 %
Teilhauptschule n = 33	130	781	439	0	68	9,41 %
Realschule n = 32	158	1130	750	0	30	4,65 %
Insgesamt n = 128	89	1130	459	0	82	9,81%

(Die Schülerzahl bei Realschulen ist korrekt, diese Schule hat 39 Klassen, also im Schnitt 28 Schüler pro Klasse)

Gemessen an der Gesamtzahl der Schüler/innen erscheinen in der Querschnittsbetrachtung die Grundschulen als die kleinsten Schulen, gefolgt von den Haupt-, Teilhaupt- und Realschulen. Der prozentuale Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund liegt im Gesamtdurchschnitt der Schulen bei knapp 10% und dürfte als mögliches Indiz erschwerter Arbeitsbedingungen in dieser Stichprobe noch am ehesten für die Leitungspersonen an den Grund- und den Teilhauptschulen zu berücksichtigen sein.

Eine eingehende Betrachtung der Schülerstatistik zeigt allerdings wie schon zuvor die Analyse des schulischen Umfelds, dass es sich um keine homogene Stichprobe handelt. Die Anzahl der

an den Schulen unterrichteten Schüler/innen bewegt sich innerhalb einer enormen Spannweite von 89 bis 1130 Personen und erschwert *direkte* Vergleiche zwischen dem Belastungserleben der einzelnen Befragten erheblich.

Um genaueren Aufschluss über schulartspezifische Arbeitsbedingungen zu erhalten, bietet sich eine Binnendifferenzierung nach der Klassenzahl an. Zu diesem Zweck wurde die Stichprobe in kleine Schulen (weniger als 12 Klassen), mittelgroße Schulen (12 - 24 Klassen) und große Schulen (mehr als 24 Klassen) gruppiert (Tab. 5).

Tab. 5: Binnendifferenzierung der Schulen nach Schulgröße (Kriterium Klassenzahl)

	kleine Schule (< 12 Klassen)	mittelgroße Schule (12-24 Klassen)	große Schule (> 24 Klassen)	Gesamt
Grundschule	51,1% (24)	40,4% (19)	8,5% (4)	100,0% (47)
Hauptschule	37,5% (6)	62,5% (10)	---	100,0% (16)
Teilhauptschule	9,1% (3)	69,7% (23)	21,2% (7)	100,0% (33)
Realschule	6,3% (2)	34,4% (11)	59,4% (19)	100,0% (32)
Gesamt	27,3% (35)	49,2% (63)	23,4% (30)	100,0% (128)

Die vorgenommene Systematisierung zeigt, dass sich die Schulart tendenziell als Indikator der Schulgröße eignet: In den Haupt- und Teilhauptschulen dominieren mittelgroße Schulen, während in den Realschulen der Stichprobe meist mehr als 24 Klassen unterrichtet werden. Bei den Grundschulen fällt das Bild weniger eindeutig aus; dennoch bilden hier kleine Schulen mit weniger als 12 Klassen einen Schwerpunkt.

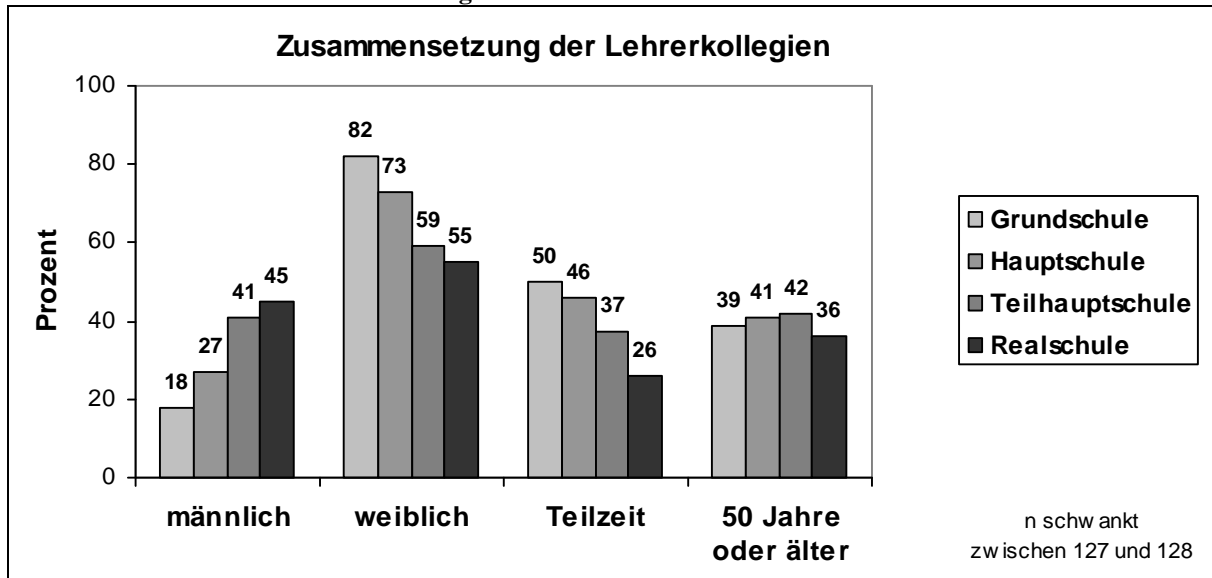
d) Umfang und Zusammensetzung des Kollegiums

Damit korrespondierend steigt die durchschnittliche Kollegiumsgröße an den Grund- über die Haupt- und Teilhauptschulen zu den Realschulen hin an: Im Schnitt umfasst das Kollegium an den Grundschulen 21 Lehrkräfte. An den Haupt- bzw. Teilhauptschulen arbeiten rund 25 bzw. 36 Lehrkräfte. Die Realschulleiter/innen stehen einem Kollegium von durchschnittlich 46 Personen vor.

Gleichzeitig verschiebt sich das Geschlechterverhältnis in den jeweiligen Kollegien von einer deutlichen Dominanz weiblicher Lehrkräfte (82%) in den Grundschulen hin zu einer relativ ausgewogenen Balance in den Realschulen (45% männliche und 56% weibliche Lehrkräfte; vgl. Abb. 2). Der durchschnittliche Anteil der Teilzeitkräfte nimmt dagegen kontinuierlich ab: Im

Gegensatz zu den Grund-, Teilhaupt- und Hauptschulen, in denen zwischen 37 und 50% Teilzeitkräfte zu verzeichnen sind, beschränkt sich deren Anteil an den Realschulen auf rund ein Viertel der Lehrerschaft. Im Hinblick auf die Alterszusammensetzung des Kollegiums lässt sich zwar kein eindeutiger Trend feststellen, dennoch besitzen auch hier die Realschulen mit einem durchschnittlichen Anteil von 36% der über 50jährigen Lehrer/innen eine relativ günstige personelle Ausstattung.

Abb. 2: Größe und Merkmale des Kollegiums



e) Weitere Angaben zur personellen Ausstattung der Schulen

Die Auslastung der vorgesehenen Planstellen an den Schulen gibt den meisten Schulleiter/innen keinen Anlass zur Kritik. Im Gesamtschnitt berichten über 93% der befragten Leitungspersonen über eine vollständige Besetzung. Eine leichte Benachteiligung müssen in diesem Aspekt die Realschulen hinnehmen. Hier beklagen immerhin 6 Leitungspersonen einen Personalmangel, auch wenn dieser mit einer oder zwei offenen Planstellen überschaubare Ausmaße annimmt (die einzige Ausnahme bildet eine Realschule mit 9 offenen Stellen).

Die Anzahl eingesetzter „Springer“ (Lehrkräfte mit kurzfristigen Verträgen) nimmt sich eher gering aus: Keine der Grund- und Hauptschulen verfügt über mehr als 2 Springer; die Maximalwerte bei den Teilhaupt- und Realschulen liegen bei 4 bzw. 9 Lehrkräften. In eher seltenen Ausnahmefällen stehen ein Sozialpädagoge (an insgesamt 12 Schulen der Stichprobe) bzw. zwei sozialpädagogisch ausgebildete Kräfte (an 2 Schulen) zur Verfügung, welche die Schulleitung und die Lehrkräfte in Problemfällen unterstützen.

6.1.3 Arbeitssituation der Schulleiter/innen

a) Unterrichtsdeputat und Stundenermäßigung für Leitungstätigkeit

Hinsichtlich der Stundenermäßigungen für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben und des hiermit korrespondierenden Umfangs der eigenen wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung ergeben sich entsprechend der gesetzlichen Regelungen Rangreihen in Abhängigkeit von Schulgröße und Schulart (vgl. Tab. 6 und 7).

Tab. 6: Durchschnittliche Unterrichtsverpflichtungen und Leitungszeiten (nach Schulart)

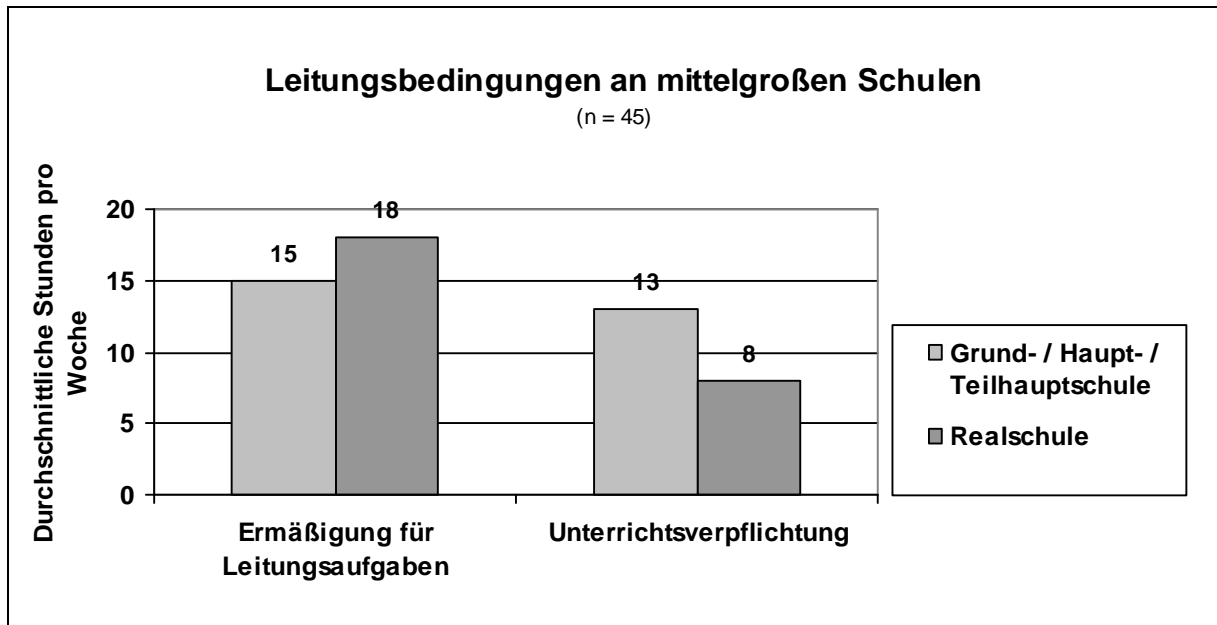
	Wöchentliche Stundenermäßigungen für Leitungsaufgaben	Wöchentliche Unterrichtsverpflichtung
Grundschule (n = 36)	11	17
Hauptschule (n = 13)	12	15
Teilhauptschule (n = 23)	15	13
Realschule (n = 11)	18	8

Tab. 7: Durchschnittliche Unterrichtsverpflichtungen und Leitungszeiten (nach Schulgröße)

	Wöchentliche Stundenermäßigungen für Leitungsaufgaben	Wöchentliche Unterrichtsverpflichtung
kleine Schulen (< 12 Klassen) (n = 30)	8	19
mittelgroße Schulen (12-24 Klassen) (n = 45)	15	12
große Schulen (> 24 Klassen) (n = 8)	19	8

Um eine bessere Vergleichbarkeit der Arbeitsbedingungen der befragten Schulleiter/innen zu erzielen, wird im Folgenden der größenbedingte Einfluss auf die Stundenkontingente für Unterricht und Leitung kontrolliert, um am Beispiel mittelgroßer Schulen eine Gegenüberstellung der erfassten Schularten vorzunehmen (vgl. Abb. 3). Dabei zeichnet sich die hohe Unterrichtsverpflichtung an den Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen deutlich ab.

Abb. 3: Leitungsbedingungen an mittelgroßen Schulen der Stichprobe



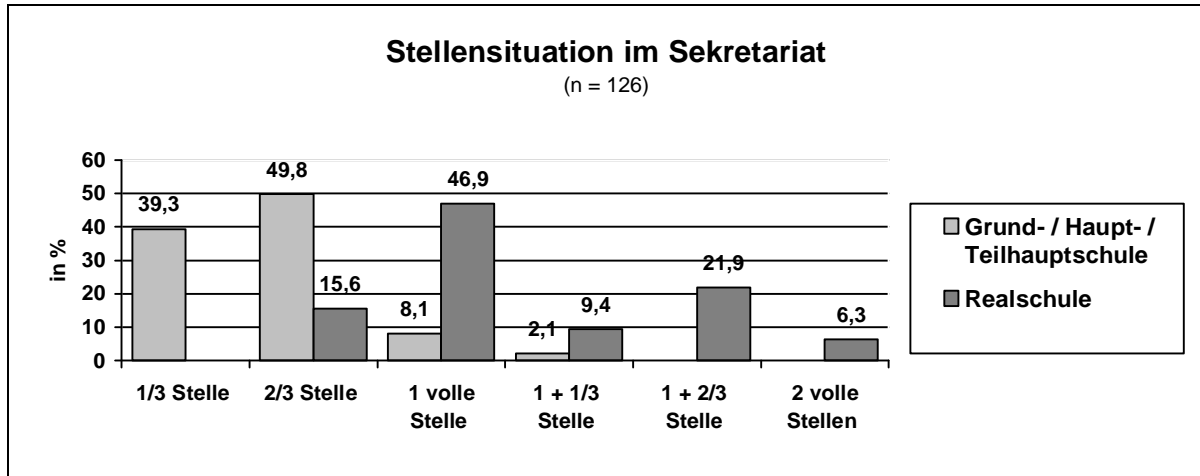
b) Unterstützung durch das Sekretariat

Nur 3 der befragten Schulleiter/innen haben *keine* Sekretärin an ihrer Schule. Dass dieser auf den ersten Blick positive Befund nicht zwingend eine substanzielle Arbeitserleichterung impliziert, zeigt nachstehende Übersicht über die Besetzung des Sekretariats. Kaum eine der Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen verfügt über eine volle Kraft. Besonders erwähnenswert erscheint hier die (der Grafik nicht unmittelbar zu entnehmende) Tatsache, dass sich die Stellensituation an den Grundschulen besonders dramatisch ausnimmt, denn über 60 % dieser Schulen müssen mit nur einer 1/3 Kraft auskommen.

Die vergleichsweise günstige personelle Situation an den Realschulen fällt dagegen insbesondere in der Kontrastierung mit den Durchschnittswerten an den Volksschulen ins Auge auch wenn dieser Vorteil durch die großenbedingt zu bewältigende Mehrarbeit ein Stück weit relativiert wird. Nichtsdestotrotz scheinen an den Realschulen eine volle oder mehr Stellen der Regelfall zu sein. Selbst an den wenigen in der Stichprobe vertretenen kleinen Realschulen gibt es kein einziges Sekretariat, das nur mit einer Drittel-Kraft ausgestattet ist.

Diese Personalsituation spiegelt sich auch tendenziell in der Anzahl der Tage wider, in denen das Sekretariat pro Woche überhaupt besetzt ist. Während in den Realschulen eine durchgängige Besetzung zu verzeichnen ist, müssen die Grundschulen an einigen Tagen (in der Regel gegen Ende der Woche) auf die Unterstützung durch das Sekretariat gänzlich verzichten.

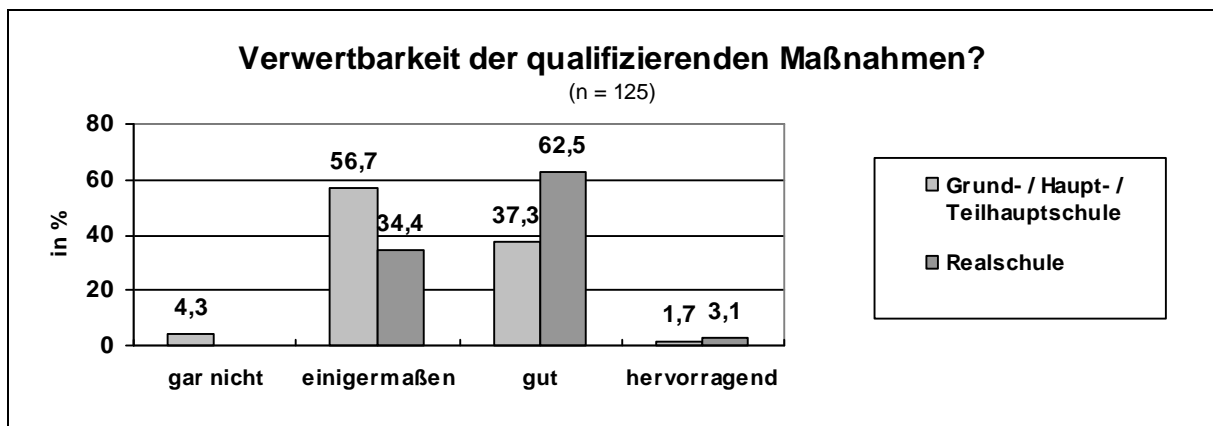
Abb. 4: Stellensituation im Sekretariat



c) Qualifikation für Leitungstätigkeit

Ein wesentlicher aufwands- und stressreduzierender Faktor in der Arbeit pädagogischer Führungskräfte stellt eine umfassende und anforderungsgerechte Qualifizierung für die Leitungstätigkeit dar. Gefragt nach dem Anwendungsnutzen ihrer Ausbildung für das übernommene Amt geben die Schulleiter folgende Antworten.

Abb. 5: Beurteilung der Vorbereitung auf das Leitungsamt



Die Urteile konzentrieren sich im mittleren Bereich der Antwortskala: Zwar fühlt sich in der Gesamtbetrachtung kaum eine Führungskraft unzureichend auf ihre beruflichen Aufgaben vorbereitet und knapp 50 % der Schulleiter/innen kommen in ihrer Selbsteinschätzung „gut“ zurecht. Trotzdem bewerten 45 % aller Untersuchungsteilnehmer die Verwertbarkeit der durchlaufenen Qualifikationsmaßnahmen nur mit einem „einigermaßen“. Der auffällige Mangel an Antworten, die auf größte Zufriedenheit mit der Ausbildung schließen lassen, weist auf einen zusätzlichen Qualifikationsbedarf seitens der Schulleiter/innen hin.

Darüber hinaus fällt auf, dass die Führungskräfte an Realschulen deutlich bessere Urteile abgeben als ihre Kollegen an den restlichen Schularten. Dieses Gefälle in der Urteilsfindung

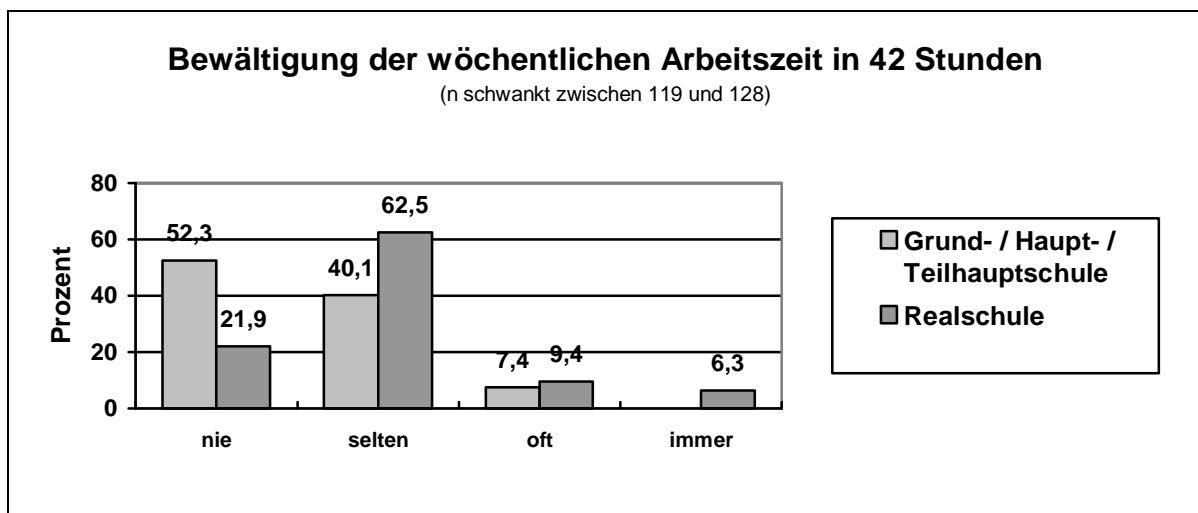
könnte möglicherweise durch den Umstand erklärt werden, dass viele der Realschulleiter/innen vor ihrer Ernennung die Position des Konrektors bzw. der Konrektorin inne hatten und während dieser Zeit bereits qualifizierende Maßnahmen durchliefen, die sie für ihre aktuelle Tätigkeit sinnvoll verwerten können.

d) Quantifizierbarer Arbeitsaufwand der Schulleiter/innen

Eine erste Annäherung an das Belastungserleben der Schulleiter/innen bietet die Erfassung sachlicher Informationen zu der Frage, ob die Aufgaben einer pädagogischen Führungskraft im Rahmen gegebener zeitlicher Restriktionen grundsätzlich zu leisten sind.

Die Frage, ob das zur Verfügung stehende wöchentliche Zeitkontingent dem Arbeitspensum angemessen ist, wird von den befragten Schulleiter/innen klar verneint. Während die große Mehrheit der Realschulleiter angibt, zumindest in seltenen Fällen ihre Aufgaben innerhalb des offiziellen Zeitrahmens erfüllen zu können, schließen die meisten Grund-, Haupt- und Teilhauptschulleiter/innen diese Möglichkeit vollständig aus (vgl. Abb. 5).

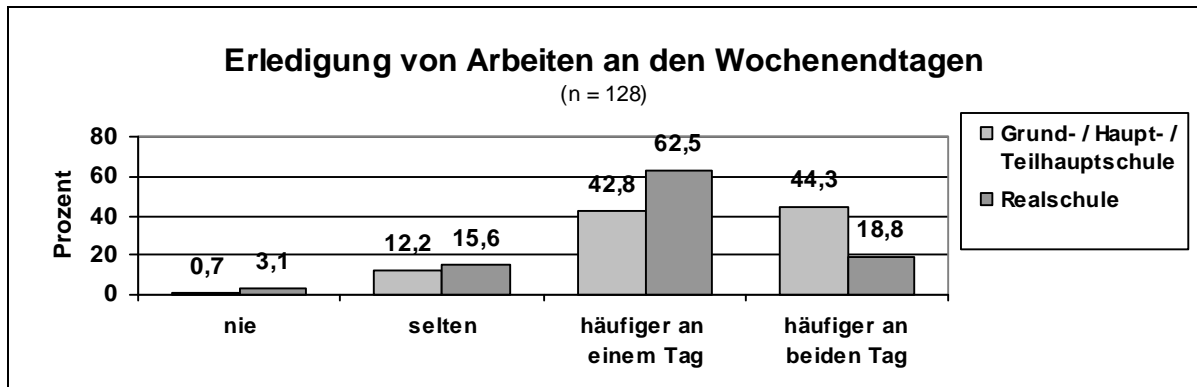
Abb. 6: Einschätzung der benötigten Arbeitszeit



Dementsprechend fühlen sich die Untersuchungsteilnehmer auch mehrheitlich gezwungen, nicht bewältigte Arbeiten in ihrer Freizeit zu erledigen, wofür mindestens ein Tag des Wochenendes verwendet wird (vgl. Abb. 6). Besonders die Leitungspersonen an den Teilhauptschulen nutzen die freien Tage hierfür intensiv und arbeiten nach eigenen Angaben häufiger an beiden Wochenendtagen. Demgegenüber gelingt es den Realschulleiter/innen augenscheinlich etwas besser, an den Wochenenden wieder Abstand von der Arbeit zu gewinnen. Zumindest kommen

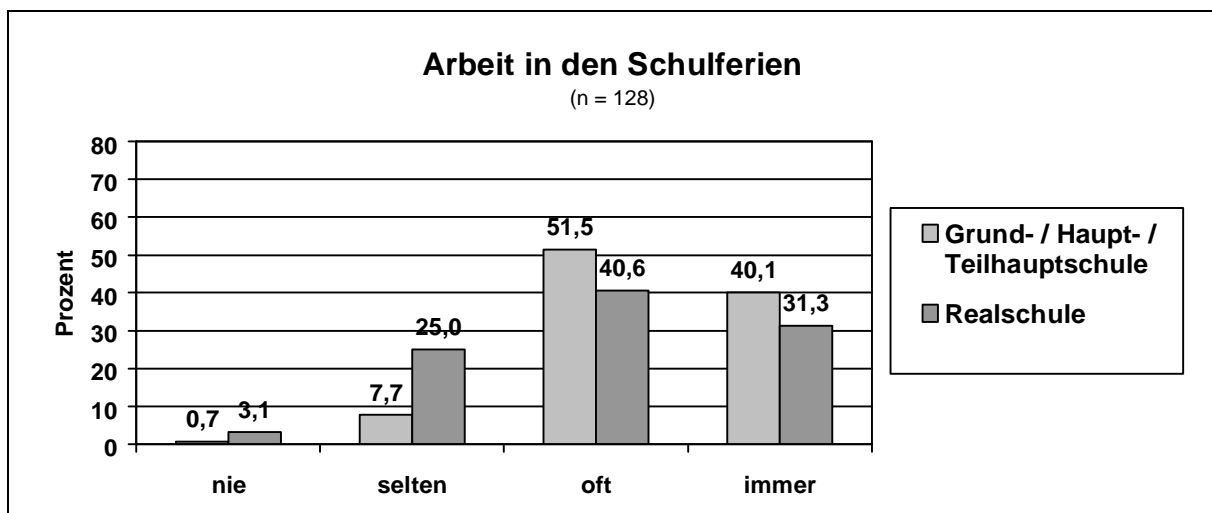
über 60 % der Befragten dieser Schulart mit „nur“ einem der beiden Wochenendtage aus, um schulbezogene Aufgaben abzuarbeiten.

Abb. 7: Nutzung der Wochenenden



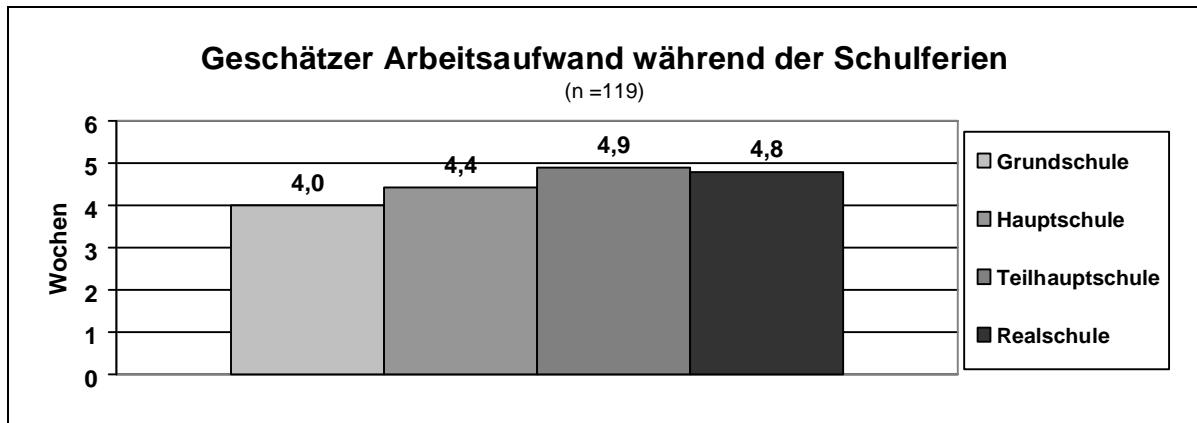
Ähnlich stellt sich das Antwortverhalten im Hinblick auf die Nutzung der Schulferien dar. Auch hier geben im Schnitt über $\frac{3}{4}$ der Befragten an, „oft“ bzw. „immer“ während der Ferienzeit berufliche Arbeiten zu erledigen, wobei sich die Situation der Realschulleiter/innen erneut günstiger als an den Volksschulen ausnimmt (vgl. Abb. 7).

Abb. 8: Nutzung der Schulferien



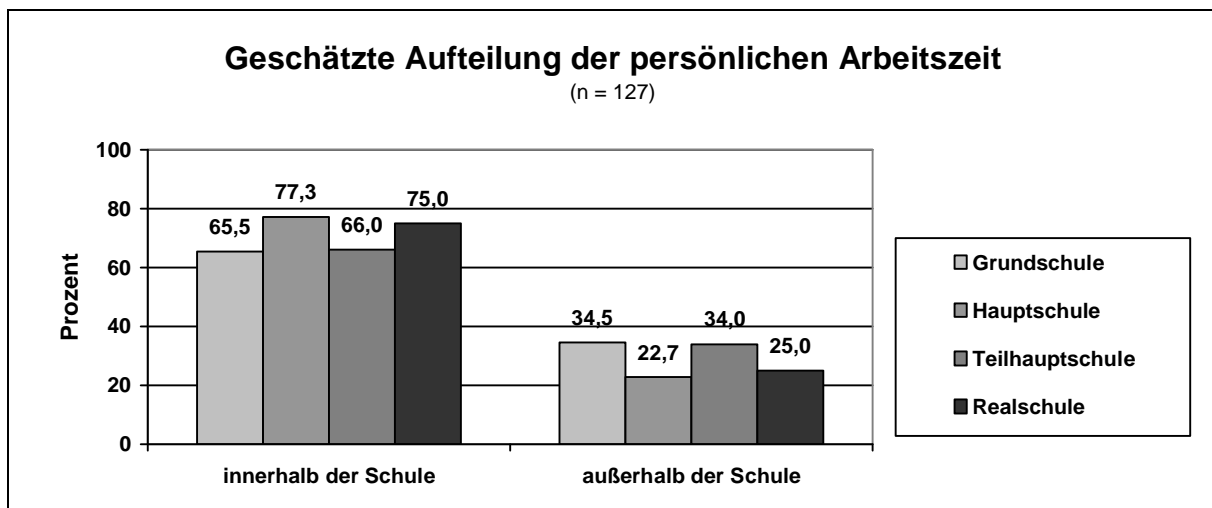
Bei der Frage, mit wie vielen Wochen sie ihren durchschnittlichen Arbeitsaufwand während der Schulferien beziffern würden, liegen die Antworten der Schulleiter/innen jedoch schulartübergreifend dicht beieinander. Die weitaus meisten Führungskräfte geben Schätzwerte zwischen 4 und 5 Wochen an (vgl. Abb. 8). Entgegen der Erwartung sind es nicht die Realschulleiter/innen, die den geringsten Arbeitsumfang aufweisen.

Abb. 9: Arbeitsaufwand in den Schulferien



Auch die Angaben zur generellen Aufteilung der eigenen Arbeitszeit innerhalb und außerhalb der Schule konvergieren in der Durchschnittsbetrachtung relativ stark (vgl. Abb. 9): Hauptschul- und Realschulleiter/innen bewältigen rund 20 bis 25 % ihrer beruflichen Aufgaben außerhalb ihres eigentlichen Arbeitsplatzes; bei den Grund- und Teilhauptschulleiter/innen beläuft sich die außerschulische Arbeitszeit immerhin auf fast 35 %.

Abb. 10: Arbeitszeit außerhalb der Schule im Gesamturteil der Schulleiter/innen



Verlässt man allerdings die Ebene der Durchschnittswerte, offenbaren sich im Antwortverhalten der Schulleiter/innen relativ hohe Streuungen. Tab. 8 sind die von einigen Befragten in jeder Schulart erzielten Minimal- und Maximalwerte zu entnehmen, die die Vermutung nahe legen, dass neben schulartspezifischen auch individuelle Unterschiede zwischen den Leitungspersonen existieren. So gibt es in jeder Schulart einzelne Führungskräfte, die laut Selbstauskunft nur 15 bis 50% ihres Arbeitspensums innerhalb der Schule erledigen (können).

Tab. 8: Bandbreiten im Antwortverhalten bzgl. der Verteilung von Arbeitszeiten

		Arbeitszeit innerhalb der Schule in Prozent	Arbeitszeit außerhalb der Schule in Prozent
Grundschule (n = 47)	Mittelwert	65,5	34,5
	Minimum	15	5
	Maximum	95	85
Hauptschule (n = 16)	Mittelwert	77,3	22,7
	Minimum	50	5
	Maximum	95	50
Teilhauptschule (n = 33)	Mittelwert	66,0	34,0
	Minimum	40	5
	Maximum	95	60
Realschule (n = 32)	Mittelwert	75,0	25,0
	Minimum	30	10
	Maximum	90	70

Insgesamt weisen die Befunde zum quantifizierbaren Arbeitsaufwand pädagogischer Führungskräfte eine im Schulartvergleich geringere zeitliche Beanspruchung der Realschulleiter/innen aus, was plausibel mit den günstigeren Arbeitsbedingungen dieser Gruppe erklärt werden kann (relativ intensive Unterstützung durch das Sekretariat und stärker reduziertes Unterrichtsdeputat).

Die Spannweiten im Antwortverhalten innerhalb der einzelnen Schularten lassen jedoch auch auf individuell unterschiedliche Arbeitsweisen der Leitungspersonen schließen.

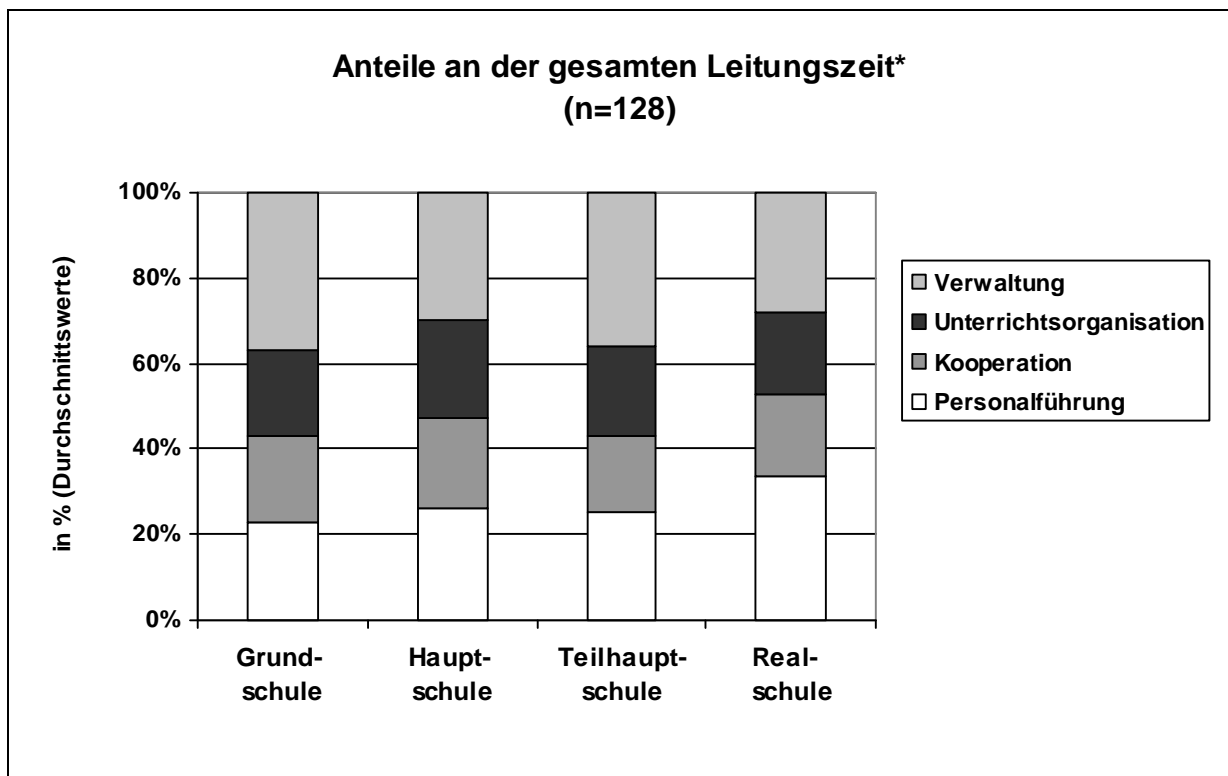
6.1.4 Tätigkeitsschwerpunkte der Schulleiter/innen

a) Gewichtung genereller Aufgabenfelder der Schulleitung

Die in der Literatur geforderte Akzentverschiebung „Vom Verwalten zum Gestalten“ hat sich in der hier erfassten Leitungspraxis noch nicht durchgesetzt. Zwar lässt sich in den Daten keine erdrückende, einseitige Dominanz *administrativer Aufgaben* feststellen, dennoch rangieren bürokratielastige Arbeiten (bspw. Haushalts- und Finanzplanungen, rechtliche Aspekte, Korrespondenz, Statistiken und Berichte) mit einem Anteil von rund 33 % Anteil an der insgesamt verfügbaren Leitungszeit im Durchschnitt aller Schulen an erster Stelle. *Personalführungsaufgaben* wie Unterrichtsbesuche, Ziel- und Aufgabengespräche, individuelle Beratungen, Nachwuchsförderung oder Fortbildungen belegen den zweiten Rang (26 %), gefolgt von Aufgaben der *Unterrichtsorganisation* (20 %) und dem Aufbau und der Pflege von *Kooperationen* mit verschiedenen externen Anspruchsgruppen und Institutionen (19 %).

Dieses Muster wiederholt sich auch innerhalb der Volksschulen, wobei in den Grundschulen der vergleichsweise größte Teil der Leitungszeit durch Verwaltungsarbeiten blockiert wird – mit einem Anteil von 36 % sind die Grundschulleiter/innen stärker als der Durchschnitt mit administrativen Tätigkeiten beschäftigt. Einzig die Leitungen der Realschulen durchbrechen die Rangordnung: Sie befassen sich vorrangig mit Aufgaben der Personalführung (33 %), während Verwaltungstätigkeiten mit 28 % der Gesamtleitungszeit zu Buche schlagen (vgl. Abb. 11).

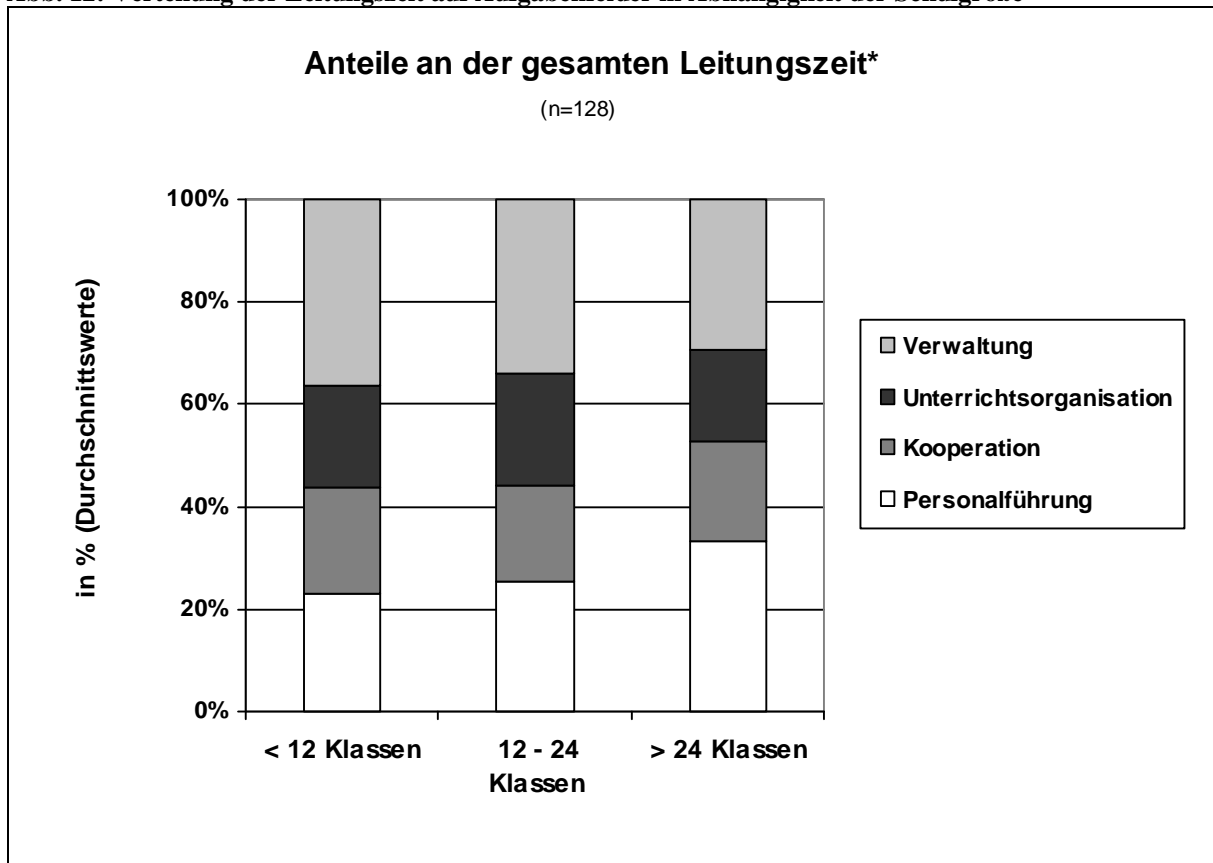
Abb. 11: Verteilung der Leitungszeit auf Aufgabenfelder in Abhängigkeit der Schulart



Plausibel erklärbar werden diese Gewichtungen wiederum mit der besseren personellen Ausstattung der großen Realschulen: Da bei entsprechendem Kollegiumsumfang die Organisation der Unterrichtserteilung und der Vertretungsstunden oft auf mehrere Schultern verteilt wird und Verwaltungsangelegenheiten verstärkt im Sekretariat abgewickelt werden können, haben die Führungskräfte mehr zeitliche Freiräume, um sich mitarbeiterorientierten Aufgaben oder der Gewinnung von Bündnispartnern für die Erfüllung schulischer Ziele zu widmen. In den kleineren Schulen (und dies sind in der Stichprobe vorrangig Grundschulen) müssen die Leitungspersonen bürokratische und organisatorische Arbeiten oftmals alleine bewältigen und werden durch diese Handlungskategorien entsprechend zeitlich beansprucht. Eine Betrachtung der Aufgabengewichtungen in Abhängigkeit der Schulgröße unterstreicht den sich andeutenden Trend (vgl. Abb. 12): Tendenziell verwenden die Leitungspersonen an

größeren Schulen mehr Zeit für Mitarbeiterführung und weniger für Organisation und Administration.

Abb. 12: Verteilung der Leitungszeit auf Aufgabenfelder in Abhängigkeit der Schulgröße



b) Häufigkeit einzelner Tätigkeiten

Neben Schätzwerten zur zeitlichen Inanspruchnahme grundsätzlicher Aufgabengebiete hinaus wurden die Schulleiter/innen um Urteile zur Ausführungshäufigkeit spezieller Einzeltätigkeiten gebeten. Als Antwortmöglichkeiten standen ihnen hierzu die Vorgaben „nie“, „selten“, „oft“ und „immer“ zur Verfügung.

Um potentielle Aufmerksamkeitsschwerpunkte in der täglichen Arbeit pädagogischer Führungskräfte zu identifizieren, wurden diese Tätigkeiten in der untenstehenden Tabelle zu inhaltlichen Kategorien gruppiert und unter Angabe derjenigen Prozentangaben, die sich durch die Addition der Antwortkategorien „oft“ und „immer“ ergeben, einzeln aufgelistet.

Tab. 9: Dominante Tätigkeiten im Schulleitungsalltag

Häufigkeiten einzelner Tätigkeiten („oft“; „immer“)*		Grundschulen	Hauptschulen	Teilhaupt- schulen	Realschulen
Außenbeziehungen	Verbindung zu anderen Institutionen aufnehmen	78,7	62,6	81,8	78,1
	Austausch mit Schulleiterkollegen	68,1	62,6	48,5	71,9
	Kooperation mit anderen Schularten	32,6	18,8	21,3	62,5
	Beratung mit Schulaufsichtsbehörde	34,1	37,5	27,2	31,2
Organisation & Koordination	Schulveranstaltungen planen und durchführen	91,5	68,8	97,0	90,6
	Konferenzen planen und durchführen	91,5	81,3	78,7	84,4
	Pädagogische/ schulorganisatorische Abstimmung	93,6	87,6	84,8	100,0
	Schüler/innen in Schulgestaltung einbeziehen	47,9	68,8	54,6	84,4
Pädagogisches Qualitätsmanagement	Selber Fort- und Weiterbildungen besuchen	76,6	62,6	51,5	50,1
	Tätigkeiten zur Evaluation und Innovation	60,0	56,3	54,5	68,8
	Unterrichtsbesuche	50,0	31,3	33,4	84,4
	Fort- und Weiterbildungen planen und durchführen	67,4	87,5	69,7	71,9
	Kommunikation&Teamarbeit im Kollegium fördern	89,4	81,3	90,9	90,6
Beratung & Konfliktmanagement	Elternarbeit	95,7	93,8	93,9	90,6
	Schüler/innen beraten und betreuen	78,8	62,6	81,9	90,6
	Konflikte konstruktiv und zeitnah lösen	85,3	93,8	97,0	94,8
Unterrichtsbegleitende Aktivitäten	Unterricht vor- und nachbereiten	74,5	75,0	48,5	81,3
	Besondere Unterrichtsformen organisieren	31,9	68,8	21,2	25,0
Sonstiges	Klassenfahrten durchführen	15,2	18,8	9,1	18,7

* die übrigen Befragten wählten die Antwortkategorien „selten“ oder „nie“ (n schwankt zwischen 126 und 128)

Im Bereich der Außenbeziehungen findet sich schulartübergreifend eine klare Dominanz von Aktivitäten, die der Verbindungsaufnahme bzw. Kontaktpflege zu anderen Institutionen und Schulleiterkollegen dienen (im Schnitt geben rund 75 bzw. 63% aller Schulleiter/innen an, diese Tätigkeiten oft oder immer durchzuführen). Kooperationen mit anderen Schularten sowie Beratungen mit der Schulaufsicht werden von den Schulleitern deutlich weniger praktiziert (insgesamt rund 34 bzw. 32%). Nur die Realschulleiter/innen betreiben nach eigenen Angaben einen vergleichsweise sehr intensiven Austausch mit anderen Schularten (mit 62% liegt ihr Häufigkeitswert mehr als doppelt so hoch wie derjenige der restlichen Befragten).

Bei den schulinternen Organisations- und Koordinationsaufgaben lassen sich mit Ausnahme des Einbezugs der Schülerschaft in die Schulgestaltung durchgängig hohe bis sehr hohe Werte verzeichnen, die die 75%-Marke deutlich überschreiten. Auffällig ist in diesem Betätigungsfeld die Tatsache, dass die befragten Realschulleiter/innen *ausnahmslos* ihre Verantwortung für die Abstimmung pädagogischer und schulorganisatorischer Vorgänge sehr bewusst wahrnehmen. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass die Planung und Durchführung schulischer Veranstaltungen aus Sicht der Hauptsschulleiter/innen deutlich weniger zeitliche Ressourcen beanspruchen als an den anderen Schularten. Bei der partizipativen Berücksichtigung der Schüler/innen bei der Gestaltung der Schule nehmen wiederum die Führungskräfte an den Realschulen (mit 84 gegenüber 57 % im Schnitt der restlichen Schulen) eine dominante Position ein. Allerdings ist diese Dominanz sicherlich zu einem großen Teil mit der Altersstruktur der Schülerschaft zu begründen – eine Teilhabe von Grundschulern an gesamtschulischen Entscheidungen ist zwangsläufig nur sehr eingeschränkt möglich.

Um das gesamtschulische pädagogische Qualitätsmanagement zu gewährleisten, räumen alle befragten Führungskräfte der Förderung von Kommunikation und Teamarbeit sowie der Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungen zentrale Stellenwerte ein (insgesamt rund 88 bzw. 74 %). Von dieser Gemeinsamkeit abgesehen ergeben sich für die einzelnen Aktivitäten in den erfassten Schularten durchaus unterschiedliche Rangreihen, die nur vage Muster erkennen lassen:

Bei den Realschulleiter/innen rangiert bspw. die qualitätssichernde Maßnahme des Unterrichtsbesuchs gleich an zweiter Stelle (84 %), während bei ihren Kollegen an den restlichen Schulen diese Aktivität mit Angaben zwischen 31 und 50 % auf dem letzten Platz landet. Augenscheinlich führt eine verstärkte Entlastung von eigenem Unterricht also nicht

zwangsläufig dazu, dass das alltägliche Unterrichtsgeschehen an der Schule aus dem Blick gerät; die Daten der Stichprobe vermitteln sogar einen gegenläufigen Eindruck.

Die Leitungspersonen an den Grundschulen der Stichprobe geben dagegen häufiger als ihre Kollegen an, selber Fort- und Weiterbildungen zu besuchen (77 versus durchschnittlich 55% an den übrigen Schulen). Diverse evaluative und innovative Tätigkeiten werden mehrheitlich von allen Befragten wahrgenommen, wobei wiederum die Realschulleiter/innen tendenziell die meiste Zeit hierauf verwenden (69 versus durchschnittlich 57%).

Bei der Elternarbeit, der Konfliktlösung sowie der Beratung und Betreuung von Schüler/innen handelt es sich schulartübergreifend um dominante Tätigkeiten (durchschnittlich 93 bzw. 78%). Was die Intensität der schüleradressierten Beratungsleistungen angeht, übertreffen dabei wiederum die Realschulleiter/innen alle anderen Schularten (90% geben an, diese Aktivität oft bzw. immer durchzuführen), während die Grundschulleiter/innen, die aufgrund ihrer hohen Unterrichtsverpflichtung zwangsläufig den intensivsten unmittelbaren Kontakt zu den Schüler/innen haben, entgegen der Erwartung viel häufiger mit Elternarbeit oder dem Schlichten von Konflikten beschäftigt sind.

Auch die Angaben zur Häufigkeit von Aktivitäten, die in unmittelbarem Zusammenhang zum eigenen Unterricht stehen, überraschen: Trotz ihrer im Vergleich zu den anderen Schularten geringsten Unterrichtsverpflichtung sind die befragten Realschulleiter/innen intensiver als ihre Kollegen mit der Vor- und Nachbereitung eigener Unterrichtsstunden beschäftigt (ca. 81%). Diese Konstellation legt die (an dieser Stelle nicht nachweisbare) Vermutung nahe, dass gerade die Ermäßigung des Unterrichtsdeputats einen gewissen Beitrag für die Qualitätssicherung des eigenen Unterrichts leistet, da mehr Zeit für die sorgfältige Vor- und Nachbereitung der wenigen verbliebenen Unterrichtseinheiten verbleibt.

Wiederum im auffälligen Gegensatz zu den anderen Schularten investieren die Leitungspersonen an den Hauptschulen ihre zeitlichen Ressourcen stark in die Organisation besonderer Unterrichtsformen.

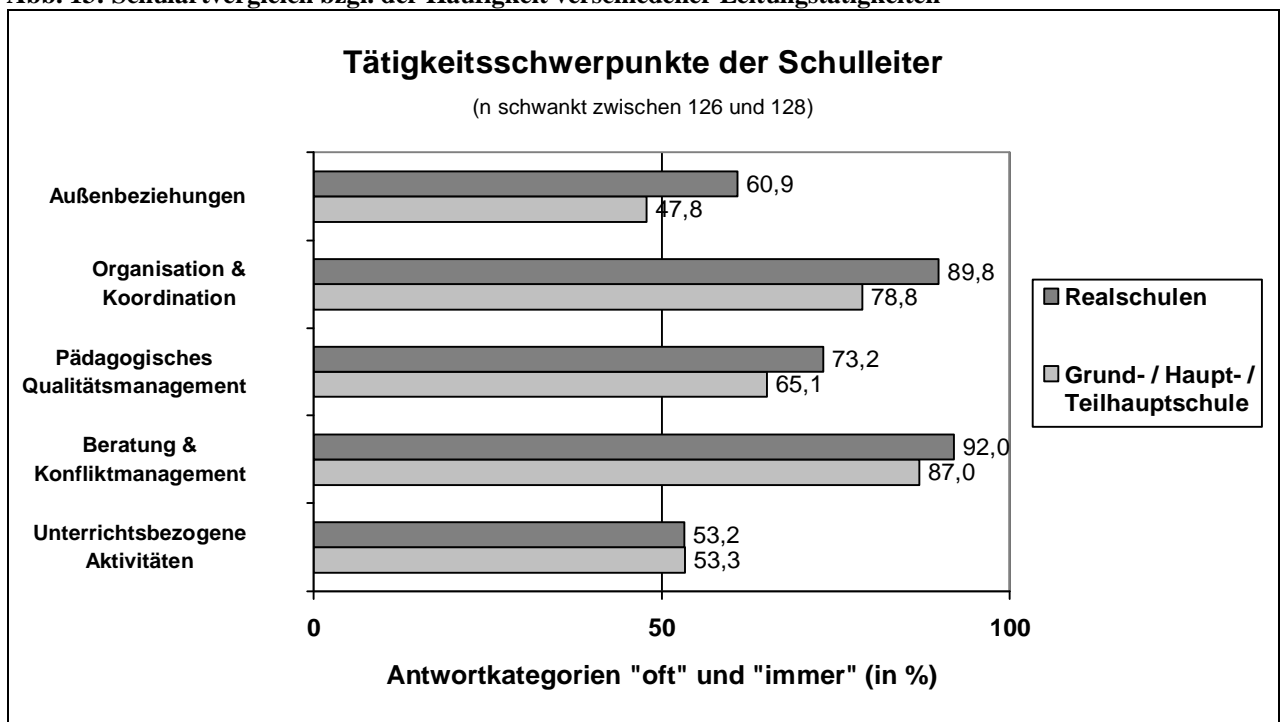
Die Durchführung von Klassenfahrten besitzt dagegen bei allen Befragten (auch an den Grundschulen) eine sehr untergeordnete Bedeutung (im Schnitt 15%).

Eine verdichtete grafische Darstellung, die Real- und Volksschulen gegenüberstellt, zeigt, dass das Tätigkeitsspektrum aller befragten Führungskräfte von Beratungs- und Konfliktmanagement sowie internen Organisations- und Koordinationsaufgaben dominiert wird (vgl. Abb. 13). Mit einigem Abstand folgen Aktivitäten zum Zweck der pädagogischen Qualitätssicherung und der Pflege der schulischen Außenbeziehungen. Direkt auf die eigene Unterrichtsverteilung bezogene

Tätigkeiten rangieren zwar auf den letzten Plätzen, beanspruchen aber dennoch einen nicht unbeträchtlichen Teil der Zeit der Leitungspersonen.

Da sich auf diesem Wege keine eindeutigen, zwischen den Schularten differenzierenden Aufmerksamkeitschwerpunkte abbilden und die Schulleiter der Realschulen in fast *allen* Handlungsbereichen aktiver sind als ihre Kollegen (gemessen an der selbstberichteten Ausführungshäufigkeit einzelner Tätigkeiten), drängt sich erneut der Verdacht auf, dieses einseitige „Übergewicht“ könnte auf die vergleichsweise hohe Deputatsermäßigung in dieser Schulart zurückzuführen sein. Inwieweit diese Vermutung Substanz hat, könnte Gegenstand weiterführender Analysen sein.

Abb. 13: Schulartvergleich bzgl. der Häufigkeit verschiedener Leitungstätigkeiten

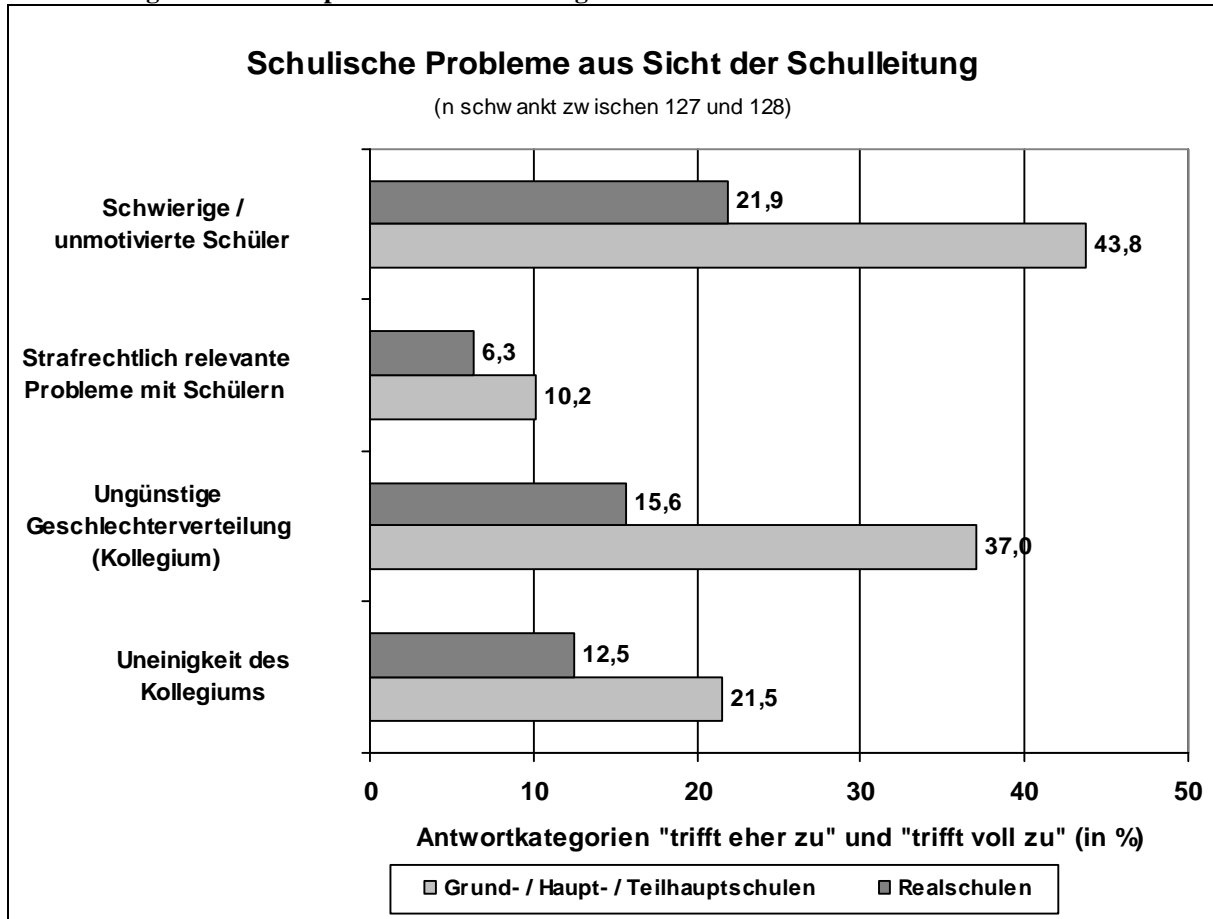


6.1.5 Schulspezifische Problemlagen

Ein weiterer möglicher Grund für die überdurchschnittlich häufige Durchführung unterschiedlichster, insbesondere auch qualitätssichernder Leitungsaufgaben durch die Realschulleiter/innen deutet sich in den spezifischen Problemprofilen der in der Untersuchung vertretenen Schularten an. Um diese zu ermitteln, wurden die Einschätzungen der Schulleiter/innen zur Ausprägung verschiedener Problemkomplexe an ihren jeweiligen Schulen (Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“) miteinander verglichen (vgl. für eine detaillierte Aufschlüsselung Tab. 10 sowie für eine systematisierende Darstellung Abb. 14):

Die vorherrschenden Problemkategorien in den Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen sind in grundsätzlicher Weise „schwierige“ und unmotivierte Schüler/innen (44%), dicht gefolgt von einem ungünstigen Geschlechterverhältnis im Kollegium (37%). Auch in den Realschulen handelt es sich hierbei um die vordringlichsten Probleme, allerdings in kaum vergleichbarer Größenordnung (mit 22 bzw. 16% geben nicht einmal halb so viele Real- wie Volksschulleiter/innen an, diese Probleme an ihren Schulen vorzufinden). Auch andere Problemkategorien, namentlich Streitfälle innerhalb des Kollegiums sowie die Auseinandersetzung mit ernsthaften gesetzlichen Verstößen der Schüler/innen (Vandalismus, Gewalt, Alkohol- oder Drogenmissbrauch) sind an den Realschulen geringer ausgeprägt als an den restlichen Volksschulen. Diese Tatsache wiegt besonders schwer vor dem Hintergrund, dass in der Stichprobe die eigentlich „brisanten“ Schulstandorte (Haupt- und Teilhauptschulen in Großstädten) nicht erfasst sind. Zumindest im Bereich der schülerbezogenen Problemfelder dürften sich folglich in der schulischen Realität noch weit größere Spannungsfelder zwischen den Schularten und den resultierenden Anforderungen an deren Leitungen ergeben.

Abb. 14: Angaben zu schulspezifischen Problemlagen



Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass die Problemprofile auch innerhalb der Volksschulen erwartungsgemäß nicht homogen ausfallen (vgl. Tab. 10). Während in den Grundschulen die in der Schülerschaft zu verortenden Schwierigkeiten fast durchgängig in abgeschwächter Weise vorhanden sind, sind die Teilhauptschulen nicht nur in allen schülerbezogenen Problemfeldern negative Spitzenreiter – besonders die Häufung handfester krimineller Delikte und hoher Absentismus fallen hierbei auf. Darüber hinaus berichten die Leitungspersonen an diesen Schulen auch von einer vergleichsweise ausgeprägten Spaltung des Lehrerkollegiums (30% im Gegensatz zu durchschnittlich 15% an allen anderen Schulen).

Tab. 10: Angaben zu schulspezifischen Problemlagen

Schulische Probleme aus Sicht der Schulleitung („trifft eher zu“; „trifft voll zu“)*		Grund- schulen	Haupt- schulen	Teilhaupt- schulen	Real- schulen
Schülerschaft	schwierige Schüler/ innen	38,3% (18)	43,8% (7)	48,5% (16)	18,8% (6)
	„Nullbockhaltung“ der Schüler/innen	6,5% (3)	56,3% (9)	69,7% (23)	25,0% (8)
	Vandalismus	6,5% (3)	18,8% (3)	15,2% (5)	9,4% (3)
	Gewalt und Kriminalität	6,5% (3)	6,3% (1)	21,2% (7)	3,1% (1)
	Alkohol-/Drogenkonsum	2,1% (1)	---	15,2% (5)	6,3% (2)
	Fernbleiben vom Unterricht	4,2% (2)	6,3% (1)	21,2% (7)	3,1% (11)
Lehrer- kollegium	Uneinigkeit des Kollegiums	15,2% (7)	18,8% (3)	30,4% (6)	12,5% (4)
	Ungünstige Geschlechter- verteilung im Kollegium	37,0% (39)	37,5% (11)	36,3% (13)	15,6% (7)

* die übrigen Befragten wählten die Antwortkategorien „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“
(n schwankt zwischen 127 und 128)

6.1.6 Belastungserleben der Schulleiter

Das subjektive Belastungserleben pädagogischer Führungskräfte wurde mittels verschiedener Indikatoren erfasst. Im Einzelnen handelt es sich dabei um Aspekte des persönlichen Arbeits- und Zeitmanagements, um körperliche und seelische Belastungssymptome, um subjektive Belastungsfaktoren und individuelle Bewältigungsstrategien sowie um diverse Aspekte der Arbeitszufriedenheit, die jeweils durch die Schulleiter/innen beurteilt wurden.

a) Arbeits- und Zeitmanagement

Bei der Selbsteinschätzung des eigenen Arbeits- und Zeitmanagements stehen sich die Leitungspersonen an den Realschulen und den übrigen Schularten beinahe polarisierend gegenüber (vgl. Tab. 13): Die Realschulleiter/innen berichten in weit höherem Maße als die meisten ihrer Kollegen über eine generelle Zufriedenheit mit ihrer persönlichen Arbeitsorganisation und besitzen nach eigenen Angaben in einer überwältigenden Mehrheit

einen geregelten Zeitplan für die Strukturierung der täglich anfallenden Leitungsaufgaben. Gleichzeitig fühlen sich bedeutend weniger Leitungspersonen an den Realschulen in Eile und Hast bei der Ausübung ihrer Tätigkeiten und vermischen ebenso deutlich weniger Privat- und Berufsleben.

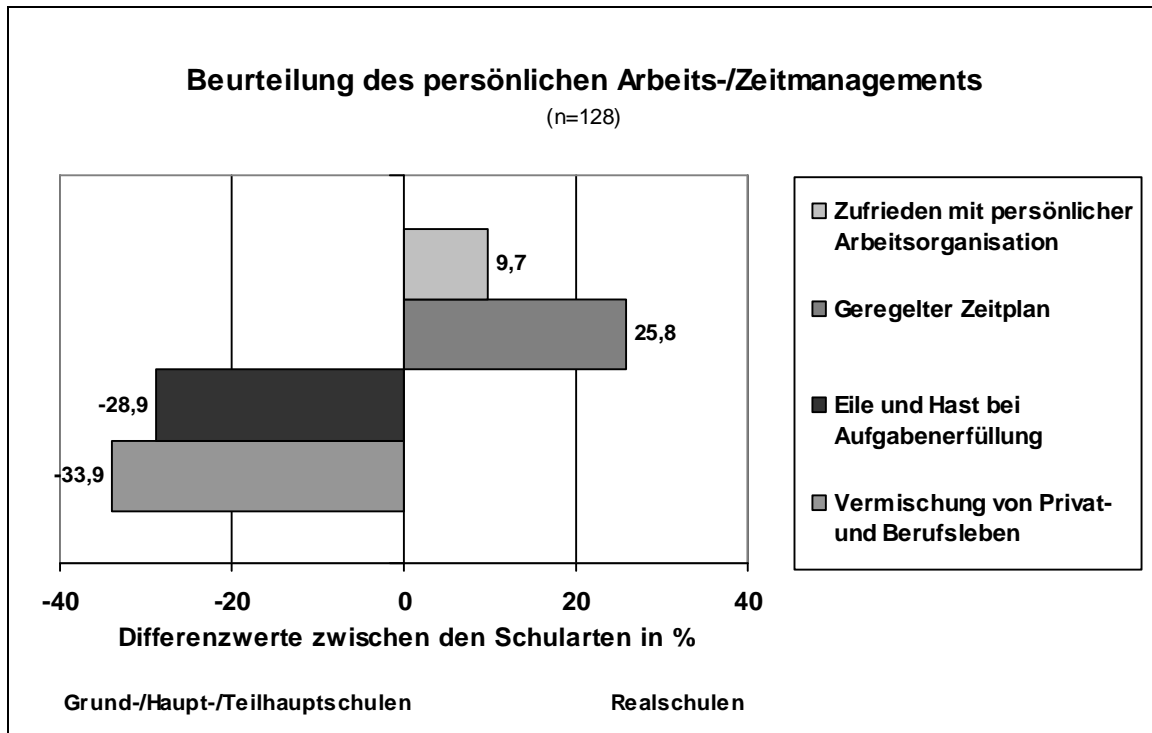
Tab. 11: Arbeitsweise und Zeitmanagement der Schulleiter/innen

Selbsteinschätzung zum persönlichen Arbeits-/Zeitmanagement („trifft eher zu“; „trifft voll zu“)					
	Grund- schulen	Haupt- schulen	Teilhauptsch ulen	Real- schulen	Gesamt *
Mit persönlicher Arbeitsorganisation zufrieden	63,8 % (30)	68,8 % (11)	81,8 % (27)	81,2 % (26)	73,9 % (94)
Geregelter Zeitplan vorhanden	72,3 % (34)	56,3 % (9)	57,6 % (19)	90,9 % (23)	69,3 % (85)
Eile und Hast bei Aufgabenerfüllung	53,1 % (25)	73,3 % (11)	63,7 % (21)	37,5 % (12)	56,9 % (69)
Vermischung von Privat- und Berufsleben	70,2 % (33)	68,8 % (11)	84,8 % (28)	40,7 % (13)	66,1 % (85)

* die übrigen Befragten wählten die Antwortkategorien „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“ (n=128)

Diese ausgeprägten Diskrepanzen zwischen den Schulleitergruppen werden besonders durch die grafische Aufbereitung in Abb. 16 offensichtlich, in der lediglich die Differenzwerte zwischen den Realschulen und dem Durchschnitt der restlichen Schularten abgetragen wurden.

Abb. 15: Unterschiede im Arbeits- und Zeitmanagement zwischen den Schularten



b) Physische und psychische Beeinträchtigungen im Beruf

Die eigene berufliche Leistungsfähigkeit bewerten über die Hälfte aller befragten Schulleiter mit „gut“, ein weiteres Viertel sogar mit „sehr gut“ (vgl. Tab. 12). Zwischen den Schularten lassen sich in dieser Hinsicht keine auffälligen Unterschiede erkennen; die Selbsteinschätzung der Hauptschulleiter/innen fällt tendenziell am positivsten aus.

Tab. 12: Einschätzung der beruflichen Leistungsfähigkeit

	Meine berufliche Leistungsfähigkeit ist				Gesamt
	bedenklich	zufrieden stellend	gut	sehr gut	
Grundschule	2,2% (1)	19,6% (9)	52,2% (24)	26,1% (12)	100,0% (46)
Hauptschule	---	6,3% (1)	62,5% (10)	31,3% (5)	100,0% (16)
Teilhauptschule	3,0% (1)	15,2% (5)	57,6% (19)	24,2% (8)	100,0% (33)
Realschule	---	22,6% (7)	54,8% (17)	22,6% (7)	100,0% (31)
Gesamt	1,6% (2)	17,5% (22)	55,6% (70)	25,4% (32)	100,0% (126)

Zwar fallen auch die Urteile bezüglich des eigenen Gesundheitszustandes überwiegend gut aus, allerdings bewerten etwa ein Drittel der Schulleiter/innen sämtlicher Schularten ihre

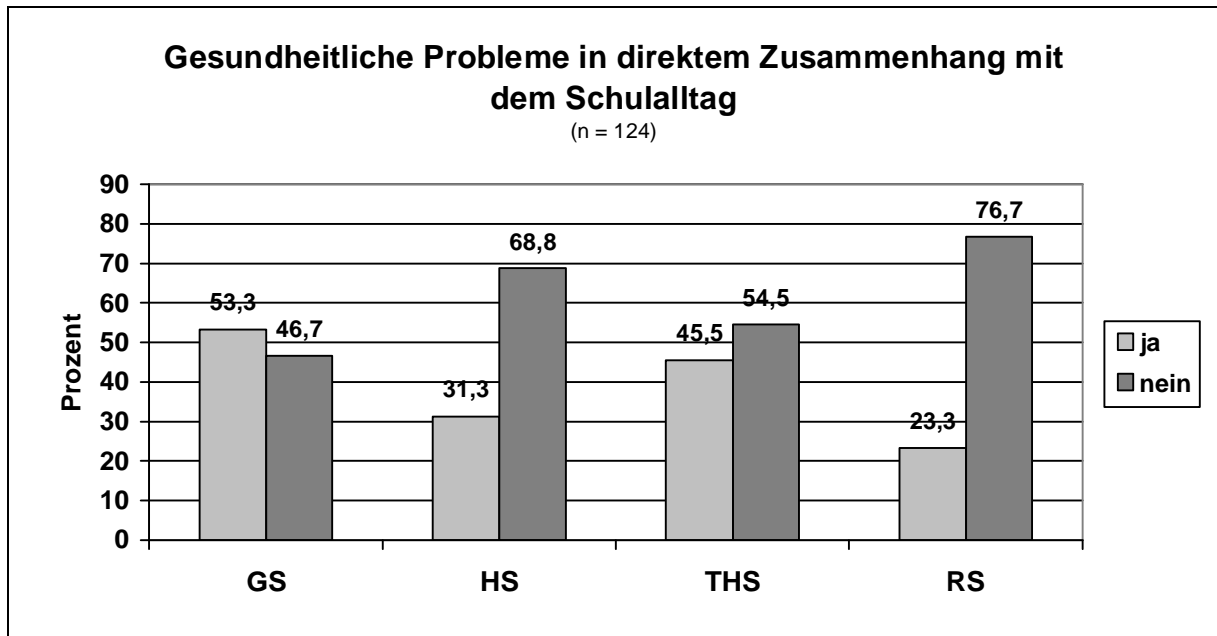
gesundheitliche Verfassung „nur“ als zufrieden stellend. An den Grund- und Teilhauptschulen gibt es sogar einige Leitungspersonen, die ihren allgemeinen gesundheitlichen Zustand als „bedenklich“ einstufen (vgl. Tab.13).

Tab. 13: Einschätzung des Gesundheitszustandes

	Mein Gesundheitszustand ist				Gesamt
	bedenklich	zufrieden stellend	gut	sehr gut	
Grundschule	8,5% (4)	36,2% (17)	36,2% (17)	19,1% (9)	100,0% (47)
Hauptschule	---	31,3% (5)	56,3% (9)	12,5% (2)	100,0% (16)
Teilhauptschule	12,1% (4)	33,3% (11)	45,5% (15)	9,1% (3)	100,0% (33)
Realschule	---	31,3% (10)	53,1% (17)	15,6% (5)	100,0% (32)
Gesamt	6,3% (8)	33,6% (43)	45,3% (58)	14,8% (19)	100,0% (128)

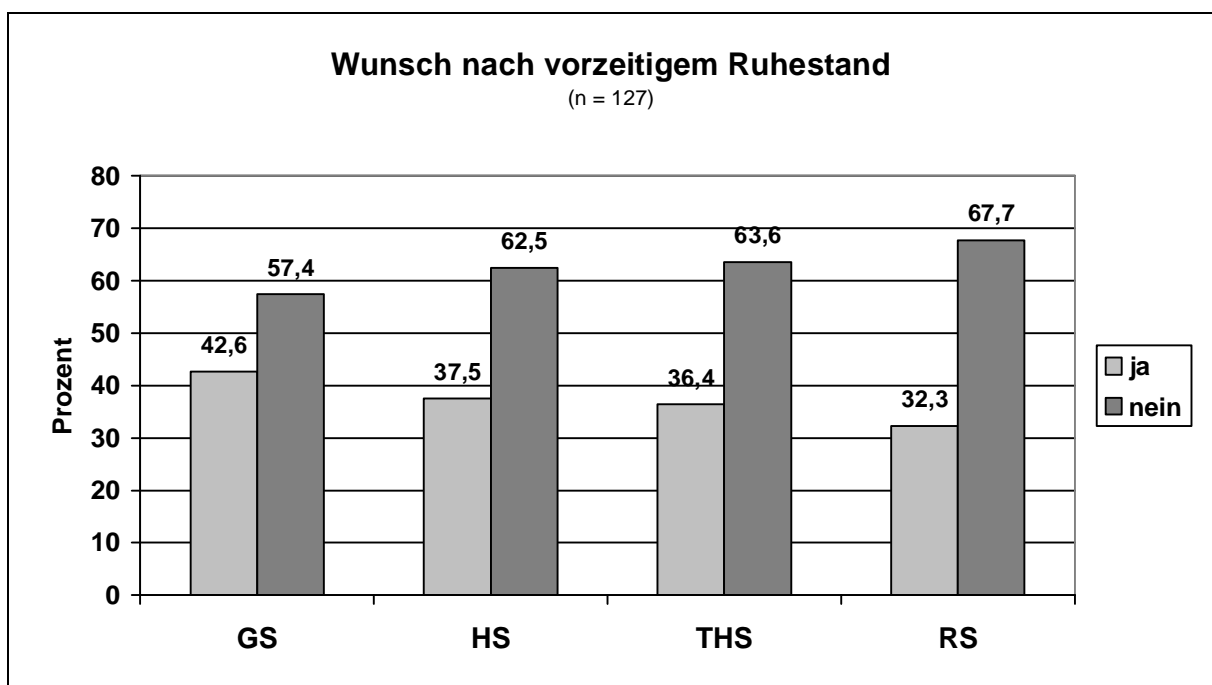
Diese Urteilstendenzen wiederholen sich bei der Konkretisierung der Frage nach gesundheitlichen Problemen, die in direktem Zusammenhang mit dem Schulalltag stehen (vgl. Abb. 16). Auch hier sind es die Grund- und Teilhauptschulleiter/innen, die am häufigsten mit einem „ja“ votieren, während diese Frage von den meisten Haupt- und Realschulleitern verneint wird. Trotzdem sollten die positiven Bilanzen dieser Befragtengruppen nicht darüber hinwegtäuschen, dass berufsbedingte gesundheitliche Beeinträchtigungen von pädagogischen Führungskräften an jeder Schulart weit verbreitet sind: In den Realschulen sind hiervon „nur“ ein knappes Viertel der Leitungspersonen betroffen, an den Hauptschulen knapp ein Drittel. An den Grund- und Teilhauptschulen berichten sogar rund die Hälfte der Schulleiter/innen über gesundheitliche Probleme, die sie ursächlich auf ihren Arbeitsalltag zurückführen.

Abb. 16: Gesundheitliche Probleme in direktem Zusammenhang mit dem Schulalltag



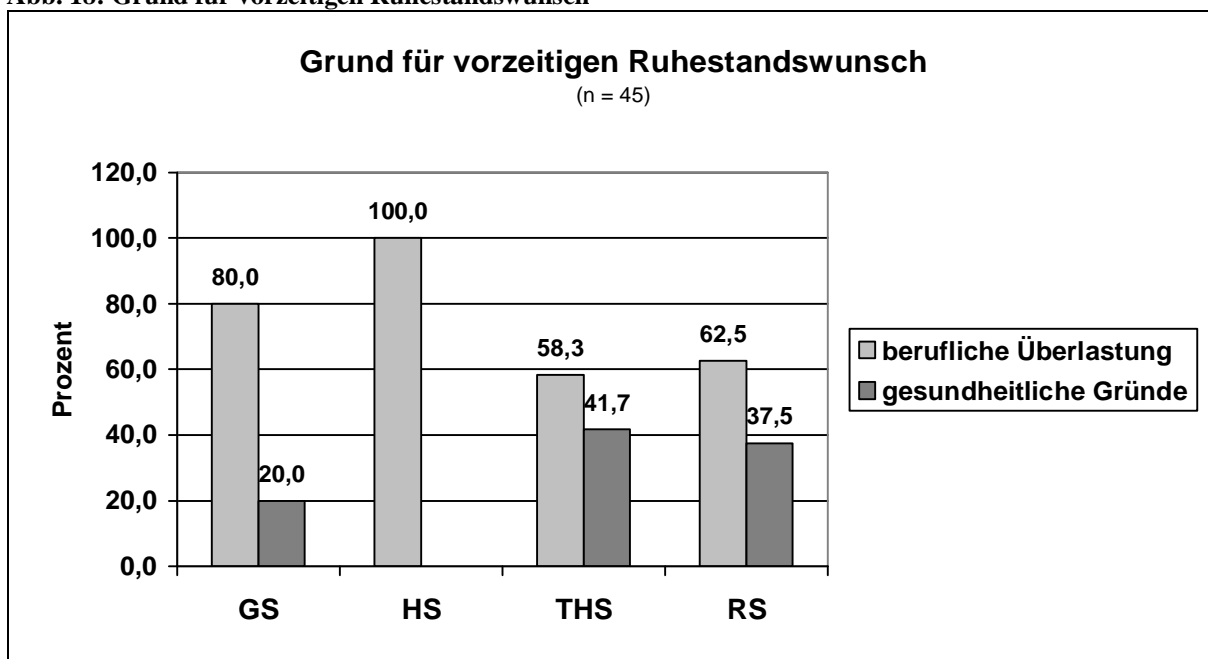
Den gelegentlichen Wunsch, frühzeitig in Ruhestand zu gehen, verspüren ebenfalls schulartübergreifend zwischen 30 und 40 % der Leitungspersonen (vgl. Abb. 17). Diese relativ hohe Zahl kann als weiteres Indiz dafür gelten, dass ein ausgeprägtes Belastungs- und Stressniveau pädagogischer Führungskräfte kein Randphänomen darstellt, sondern weit verbreitet ist. Dabei nimmt sich die Situation der Realschulleiter/innen im Schulartvergleich noch am günstigsten aus.

Abb. 17: Wunsch nach vorzeitigem Ruhestand



Dementsprechend wird von den betroffenen Leitungspersonen die berufliche Überlastung als primärer Grund ihres vorzeitigen Ruhestandswunschs benannt (vgl. Abb. 18). Das Urteil der Grund- und Hauptschulleiter/innen fällt hierbei besonders deutlich aus (80 bzw. 100 %).

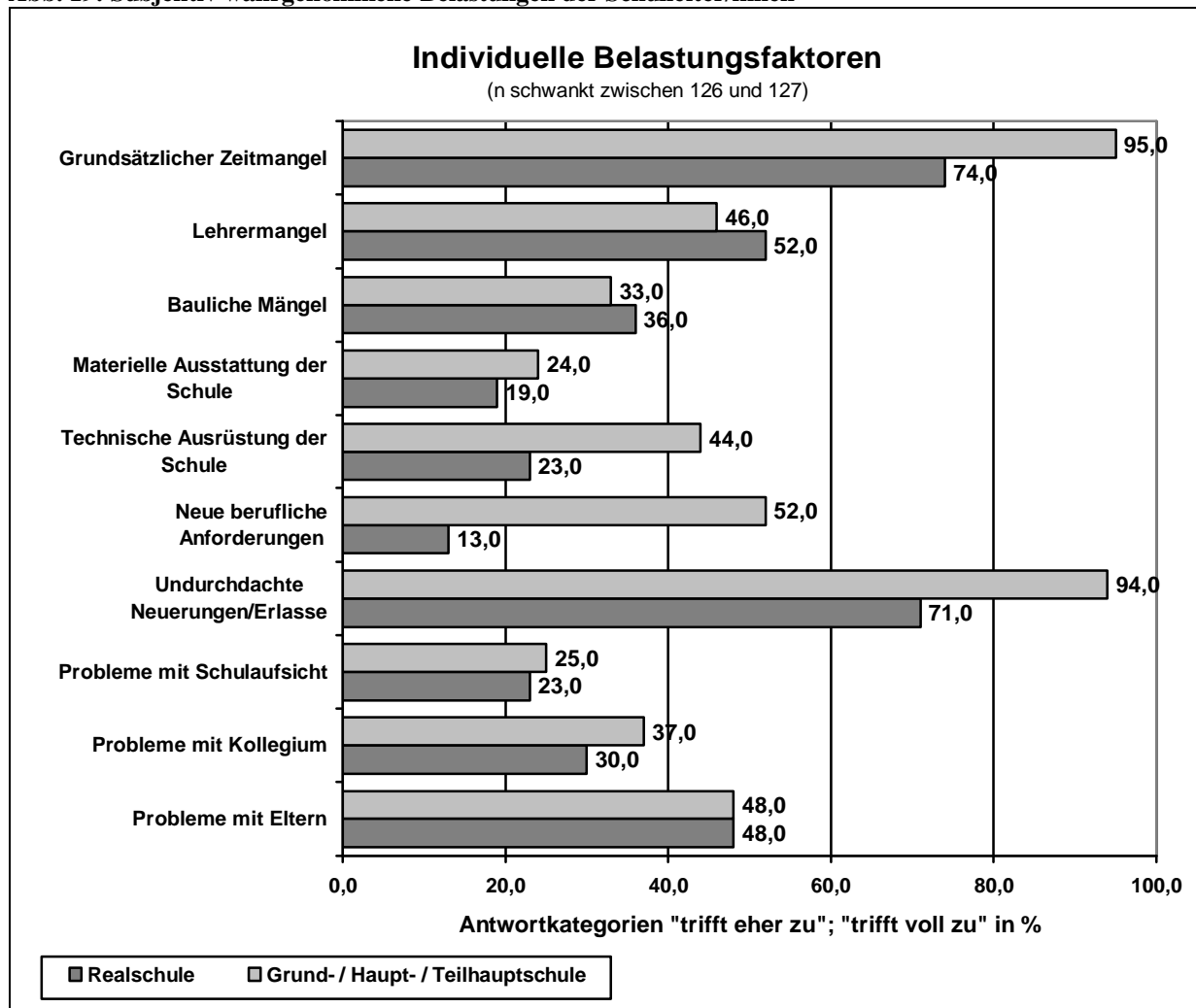
Abb. 18: Grund für vorzeitigen Ruhestandswunsch



c) Subjektiv wahrgenommene Belastungsfaktoren

Um genaueren Aufschluss darüber zu gewinnen, welche Aspekte der Schulleitungstätigkeit stressinduzierend und überfordernd wirken können, wurden die Befragten um eine persönliche Bewertung potentieller Belastungsfaktoren gebeten. Die von den Führungskräften individuell als belastend empfundenen Aspekte ihrer Arbeit (Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“) sind Abb. 19 zu entnehmen.

Abb. 19: Subjektiv wahrgenommene Belastungen der Schulleiter/innen



Eine erneute Gegenüberstellung der Realschulen mit der in vielen Aspekten relativ homogenen Gruppe der Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen zeigt, dass alle Leitungspersonen einen grundsätzlichen Mangel an Zeit sowie die Umsetzung nicht ausgereifter behördlicher Neuerungen und Erlasse subjektiv als die zentralen Problemfelder ihres Berufs wahrnehmen. Allerdings bereitet den Realschulleiter/innen der effektive und effiziente Umgang mit zeitlichen Ressourcen offenbar weit weniger Schwierigkeiten als ihren Kollegen an den restlichen Schularten (74 versus 95%). Zudem sind sie sich nach eigenen Angaben weit weniger mit undurchdachten Vorgaben der Bildungsadministration belastet (71 versus 94%). Ebenfalls deutliche Unterschiede sind bei der Bewältigung neuartiger Anforderungen des eigenen Berufsfeldes festzustellen: Mit nur 13% unterschreitet die Anzahl der Realschulleiter/innen, die diesen Aspekt als persönlich belastend erleben, die Angaben der Leitungspersonen an den Volksschulen beträchtlich (im Schnitt 52%). Allerdings handelt es sich hierbei um einen Belastungsfaktor, der auch innerhalb der Gruppe der Volksschulen unterschiedliche Reaktionen hervorruft: Während 42% der Führungskräfte an den Teilhauptschulen Zustimmung signalisiert,

sind es bei den Grundschulen 51%, an den Hauptschulen gar 63%.

Vergleichsweise einhellig wird schulartübergreifend von etwa der Hälfte der befragten Leitungspersonen ein Mangel an Lehrkräften moniert. Auch Probleme mit Eltern sind im subjektiven Belastungserleben der Befragten relativ präsent, wobei Grundschulleiter/innen am wenigsten, Hauptschulleiter/innen am meisten unter solchen konflikthaften Auseinandersetzungen leiden (38 bzw. 63%).

Bauliche Mängel sowie unzureichende materielle und technische Ausstattungen der Schulen empfinden im Schnitt etwa ein Drittel der Leitungspersonen als belastend, wobei insbes. Grundschulen technisch nur ungenügend ausgerüstet scheinen. Darüber hinaus berichten 30% der Real- und rund 37% der Volksschulleiter/innen von Problemen mit ihren Lehrerkollegien.

d) Bewältigungsstrategien

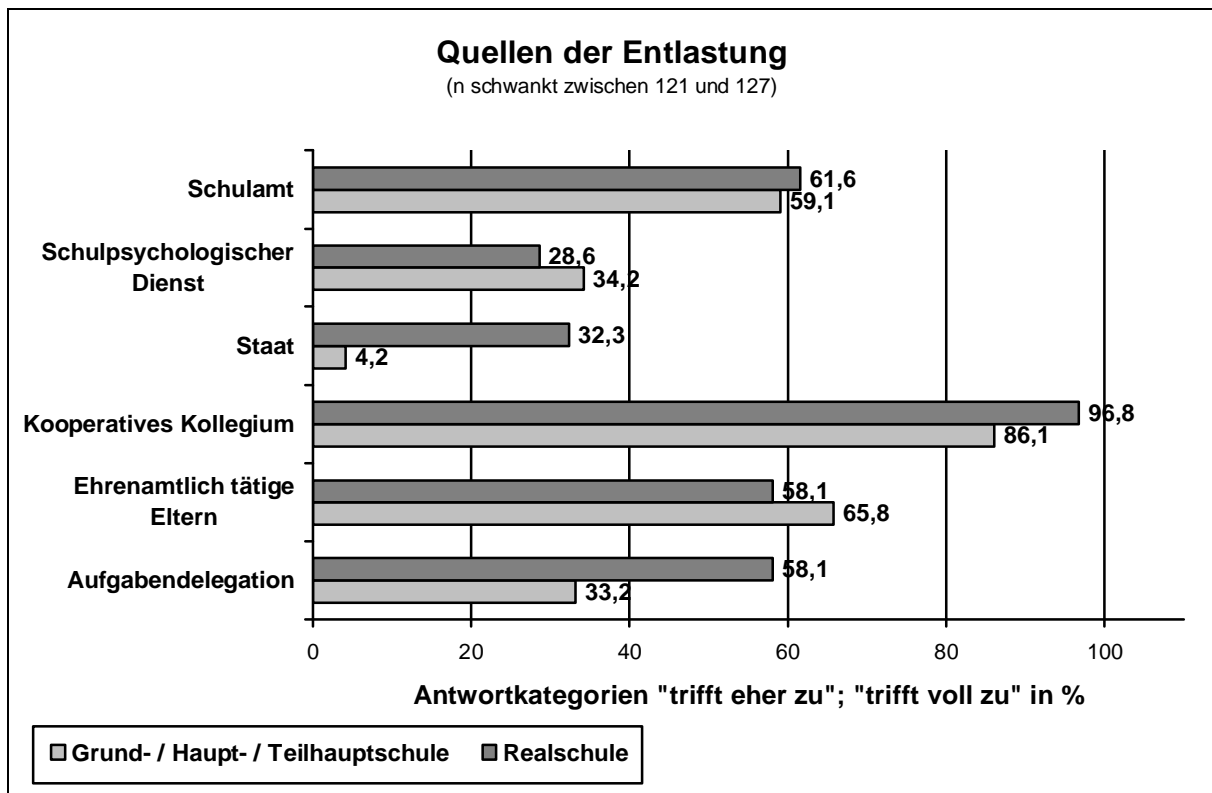
Bei den Antworten auf die Frage nach den wesentlichen Quellen der Entlastung im Beruf eines Schulleiters verwundert es zunächst, dass angesichts der von einem Drittel der Leitungspersonen als problematisch beschriebenen Auseinandersetzungen mit Lehrkräften als primäre Unterstützung ein kooperatives Kollegium benannt wird (97% an den Realschulen und 86% an den Volksschulen) (vgl. Abb. 21, in der erneut die Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zusammengefasst wurden). Wahrscheinlich haben jedoch die berichteten Auseinandersetzungen meist keine überdauernde negative Auswirkung und sind nicht grundsätzlicher Natur, sondern themengebunden und insofern „episodisch“.

Rund 60% aller Befragten identifizieren ehrenamtlich tätige Eltern sowie Hilfestellungen von Seiten des Schulamtes als weitere stark entlastende Faktoren, die beide bevorzugt von den Grundschulleiter/innen in Anspruch genommen werden (jeweils knapp über 70%; vgl. Tab. 17). Der schulpsychologische Dienst leistet nach Angaben von knapp 30% aller Führungskräfte wertvolle Unterstützung bei ihrer Arbeit; vor allem an den Hauptschulen wird diese Institution geschätzt (47%).

Eklatante Unterschiede zwischen den Real- und den restlichen Schulen bestehen hinsichtlich zweier weiterer Entlastungsquellen: Zum einen nehmen fast ein Drittel der Realschulleiter/innen eine hohe staatliche Unterstützung bei ihrer Tätigkeit wahr, während eine überwältigende Mehrheit an den Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen dem Staat eine solche unterstützende Funktion gänzlich abspricht. Zum anderen wenden fast 60% der Realschulleiter/innen nach eigenen Aussagen eine umfängliche und gelungene Aufgabendelegation als bewusste Strategie zur Bewältigung ihrer Arbeitslast an; an den restlichen Schulen greifen nur etwa ein Drittel der Leitungspersonen auf diese Strategie zurück. Die Gründe für diese Unterschiede dürften zum

Teil auch dem Umstand geschuldet sein, dass an großen Schulen weitere Kollegiumsmitglieder für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben freigestellt sind.

Abb. 20: Quellen der Entlastung im Beruf



e) Arbeits-/Berufszufriedenheit

Bei den Werten zur Zufriedenheit mit der generellen beruflichen Situation klafft erneut eine große Lücke zwischen den Realschulleiter/innen, die zu 97% Zustimmung signalisieren, und ihren Kollegen an den Volksschulen, von denen nur rund 55% zufrieden sind (vgl. Abb. 21).

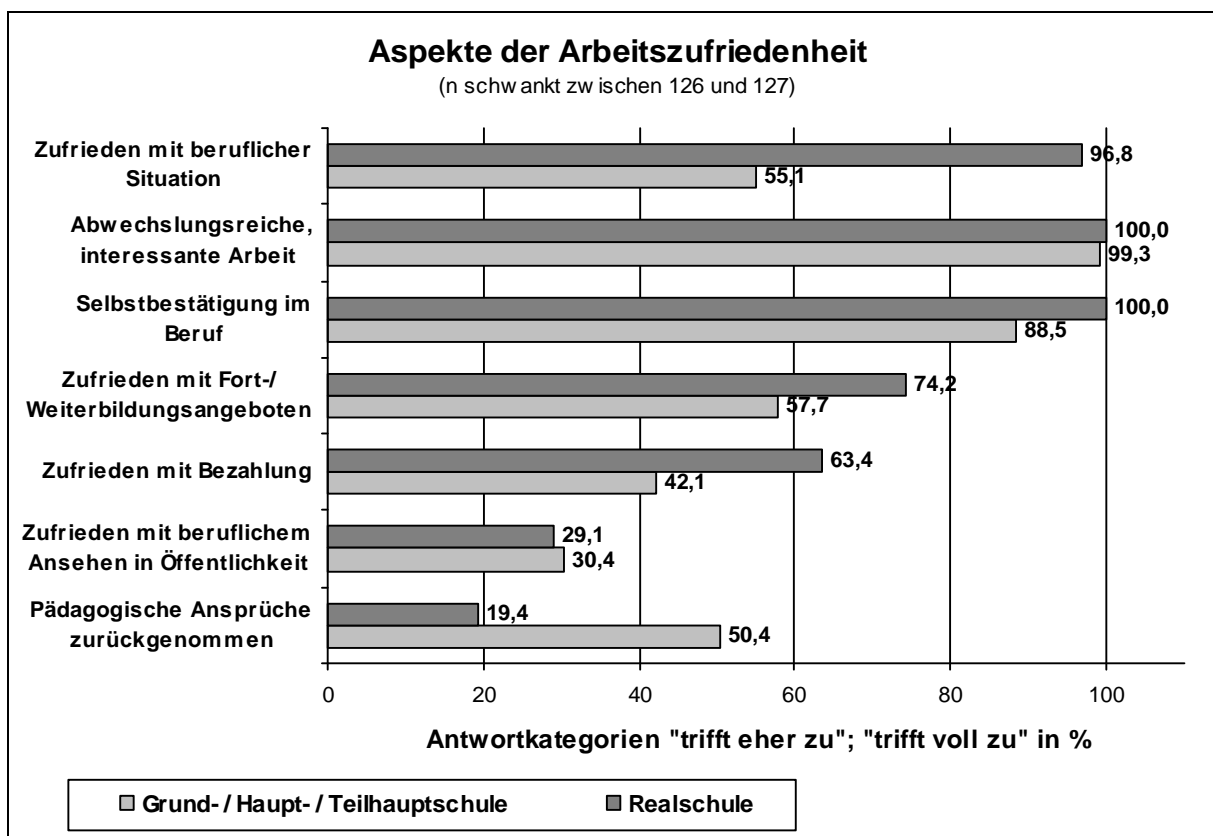
Diese Diskrepanz scheint aber nicht einem Mangel an intrinsischen Motiven geschuldet zu sein: Schulartübergreifend gibt eine überwältigende Mehrheit der Führungskräfte an, einer abwechslungsreichen und interessanten Arbeit nachzugehen und Selbstbestätigung in ihrem Beruf zu finden. Lediglich die Grundschulleiter/innen fühlen sich in ihrer beruflichen Tätigkeit etwas weniger persönlich bestätigt als die übrigen Befragten (81%). Auch die Beurteilung des öffentlichen Ansehens ihres Berufsstandes fällt gleichförmig aus, obwohl die insgesamt relativ niedrigen Werte von etwa 30 % nahe legen, dass sich die meisten Schulleiter/innen mehr gesellschaftliche Anerkennung für ihre Tätigkeit wünschen.

Augenscheinlich unterscheiden sich die Untersuchungsteilnehmer aber in ihrer Zufriedenheit mit der monetären Entlohnung ihrer Arbeit (besonders die Grundschulleiter/innen fühlen sich mit Zufriedenheitswerten von nur 34% unterbezahlt) sowie mit dem berufsbegleitenden Fort-

und Weiterbildungsangebot, das allerdings bei vergleichsweise vielen Grundschulleiter/innen eine positive Resonanz findet (64%).

Die primäre Ursache der abweichenden generellen Zufriedenheitswerte liegt möglicherweise in dem Umstand begründet, dass viele der Grund-, Haupt- und Teilhauptschulleiter/innen innerlich den Rollenwechsel vom Lehrer zur Führungskraft noch nicht vollzogen haben (vgl. hierzu auch Storath 1995 sowie Wissinger 1998): Im Gegensatz zu 19% der Realschulleiter/innen geben rund die Hälfte aller Volksschulleiter/innen an, in der Position der Schulleitung ihre pädagogischen Ansprüche und Erwartungen zurückgenommen zu haben. Ob der Rückschluss von enttäuschten pädagogischen Erwartungen auf Probleme mit der eigenen Berufsidentität zulässig ist, oder ob die Enttäuschung mit fehlenden zeitlichen Ressourcen für die Verwirklichung pädagogischer Ansprüche erklärbar ist, muss allerdings erst in weiterführenden Studien überprüft werden. Wahrscheinlich fehlt schlicht die Zeit um pädagogische Vorstellungen zu verwirklichen.

Abb. 21: Aspekte der Arbeitszufriedenheit

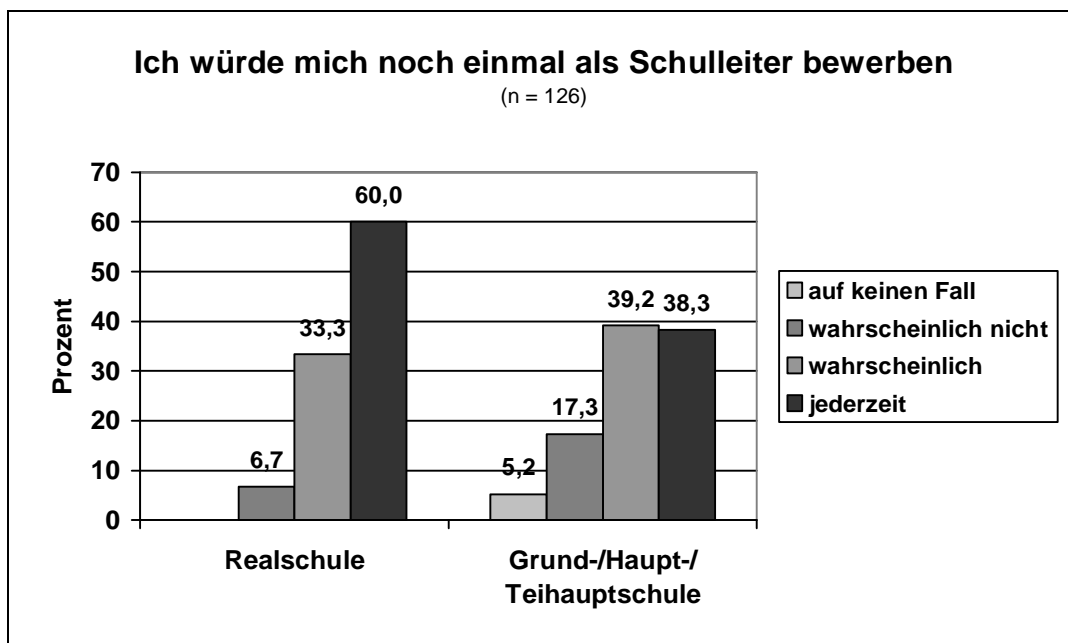


f) Abschließendes globales Urteil

Einen besonders ausdrucksstarken Niederschlag findet sowohl das Belastungserleben als auch die Zufriedenheit der Befragten in den Antworten auf die Frage, ob sie ihre Berufswahl noch einmal treffen würden, wenn sie vor diese Entscheidung gestellt würden (vgl. Abb. 22).

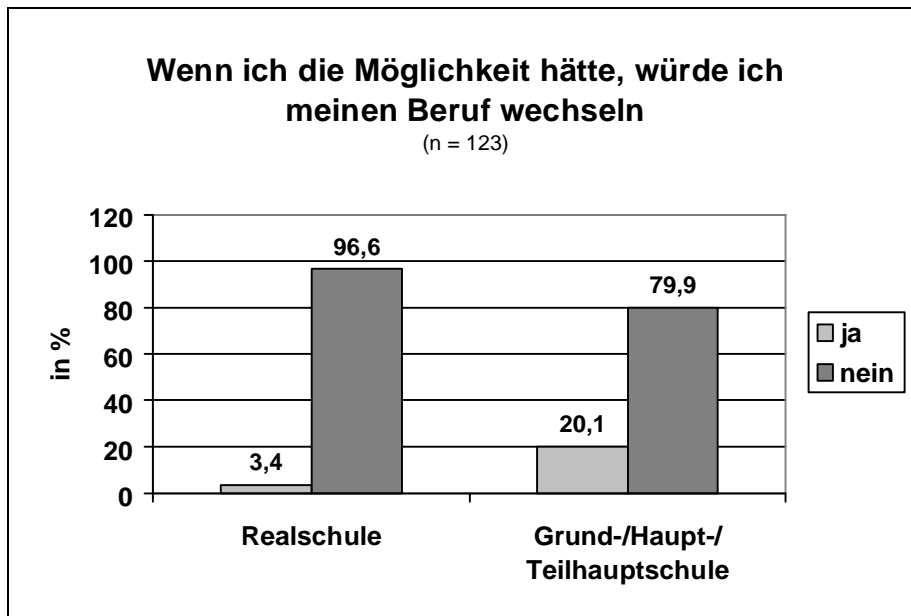
Das Votum „jederzeit“ geben 60 % der Realschulleiter/innen, aber nur rund 38 % ihrer Kollegen der anderen Schularten ab. Die Antwortmöglichkeit „wahrscheinlich“ wird von rund 33 % der Real- und 39 % der Volksschulleiter/innen gewählt (darunter 50 % der Hauptschulleiter/innen). Etwa 17 % der Leitungspersonen an den Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen würden sich „wahrscheinlich nicht“ erneut bewerben – im Gegensatz zu 7 % der Leitungspersonen an den Realschulen. An den Grund- und Teilhauptschulen findet sich sogar eine kleine Anzahl von Befragten, die den Beruf des Schulleiters definitiv kein zweites Mal ergreifen würden.

Abb. 22: Ausgang einer erneuten Berufswahlentscheidung



Im Einklang mit den oben geschilderten Antworten geben nur 3% der Realschulleiter an, dass sie ihren Beruf wechseln würden, wenn sich eine attraktive Alternative anbieten würde. An den Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen sind es rund 20% der befragten Führungskräfte.

Abb. 23: Wunsch eines Berufswechsels



Zu den offenen Fragen

Die Analyse der offenen Fragen ergibt, dass das Gros der befragten Rektorinnen und Rektoren ihre berufliche Tätigkeit als interessant, abwechslungsreich und anspruchsvoll klassifiziert. Auch bei der Frage nach den Motiven für die Bewerbung um eine Schulleitungsstelle zeigte sich nur bei 3 %, dass sie wegen der Vorrückung, also aus wirtschaftlichen Gründen diesen Schritt gewagt hätten. Einige gaben an, dass sie gebeten worden seien, sich zu bewerben. Bei allen anderen, also ca. 93 % wird deutlich, dass es sich - so könnte man sagen - um idealistische Vorstellungen gehandelt hatte, nämlich „Neues zu verwirklichen“, einen „größeren Einflussbereich für pädagogische Zielsetzungen“ zu haben, Schule besser zu leiten als der Vorgänger, ein Kollegium zu führen und mit diesem „pädagogische Zielvorstellungen“ zu verwirklichen.

Bei der Frage „Sie haben einen Wunsch frei:“, tritt folgendes Ergebnis zutage: Kein Befragter wünscht für sich ein höheres Gehalt, sondern mehr finanzielle Mittel für die Schule. Der Löwenanteil wünscht sich mehr Zeit um die Aufgaben als Führungskraft besser erfüllen zu können. An zweiter Stelle steht nach Wunsch nach größeren Gestaltungsmöglichkeiten der Schule. Einen weiteren prominenten Platz nimmt der Wunsch nach selbstständiger Personalauswahl für die Schule ein. Wichtig ist den Befragten offensichtlich auch ein Abbau der Bürokratie, eine bessere Ausstattung mit Verwaltungspersonal, die restlichen Wünsche beziehen sich auf bessere Ausbildung, mehr Anerkennung, mehr Fortbildung, Klarheit der Vorschriften.

Interessant ist, dass der Wunsch nach mehr Zeit alle anderen Wünsche dominiert, hier gibt es mehr Optionen als in allen Punkten zusammen.

Dies zeigt, wie offensichtlich dringend der Bedarf nach zeitlichen Ressourcen ist, um den Aufgaben moderner Schulführung gerecht zu werden.

6.1.7. Resümee

Zusammenfassung der empirischen Untersuchungsergebnisse

Die vorliegende Untersuchung beleuchtet die Arbeitsbelastung pädagogischer Führungskräfte verschiedener Schularten. Zu diesem Zweck wurden mittels einer schriftlichen Befragung sowohl objektivierbare Indikatoren der alltäglichen Belastungssituation als auch das subjektive Belastungserleben, individuelle Bewältigungsstrategien und Urteile zur Arbeitszufriedenheit dieser Berufsgruppe erhoben.

Bei den Untersuchungsteilnehmern handelt es sich in der überwiegenden Mehrheit um vollberuflich tätige Schulleiter/innen in der Position eines Rektors bzw. einer Rektorin im Alter von 46 Jahren oder darüber. In der Stichprobe befinden sich Grund-, Haupt-, Teilhaupt- und Realschulen, die größtenteils im Einzugsgebiet kleiner und mittelgroßer (bayerischer) Städte liegen. Nicht erfasst wurden folglich Belastungsfaktoren im sozio-ökonomischen Kontext solcher Schulen, die in Großstädten angesiedelt sind und einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund aufweisen. Dieser Umstand lässt eine gewisse Verzerrung der Ergebnisse erwarten: Gerade die Belastungssituation an vielen (Teil-)Hauptschulen dürfte tatsächlich gravierender ausfallen, als es die Datenlage widerspiegelt.

Eine Binnendifferenzierung der Schularten zeigt, dass es sich bei den Realschulen mehrheitlich um große Schulen mit mehr als 24 Klassen und einem hohen Anteil an Vollzeitkräften im Lehrerkollegium handelt. Bei den Haupt- und Teilhauptschulen dominieren mittelgroße Schulen (12 - 24 Klassen); unter den Grundschulen befinden sich vorwiegend kleine Schulen mit weniger als 12 Klassen, die mehrheitlich von weiblichen Lehrkräften mit Teilzeitverträgen unterrichtet werden.

Ergebnisse zur Arbeitssituation der Schulleiter/innen

Hinsichtlich einer Unterstützung der Leitungstätigkeit durch das *Sekretariat* zeichnet sich ein *drastisches Ungleichgewicht zu Lasten der Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen* ab. Hier findet sich kaum eine Schule, deren Sekretariat mit einer vollen Kraft besetzt ist. An den großen

Realschulen ist die personelle Ausstattung mit mindestens einer vollen Stelle dagegen der Regelfall. Allerdings ist die unterschiedliche Größe der Schulen ins Kalkül zu ziehen. Trotzdem haben es Realschulen weitaus besser.

Die Urteile der Schulleiter/innen über die Verwertbarkeit von Qualifikationsmaßnahmen für das übernommene Amt konzentrieren sich im mittleren Bereich der Antwortskala. Der ausgeprägte Mangel an extremen (positiven wie negativen) Antworten verweist auf einen grundsätzlich zufrieden stellenden Anwendungsnutzen der durchlaufenen Ausbildungsgänge bei gleichzeitig *zusätzlichem Qualifizierungsbedarf der Schulleiter/innen*.

Um den Arbeitsaufwand pädagogischer Führungskräfte zu quantifizieren, wurden die Befragten um Einschätzungen zur Relation von Arbeitszeit und Arbeitspensum, zur Intensität der Nutzung von Wochenenden und Schulferien sowie zum Verhältnis der innerhalb und außerhalb der Schule aufgewendeten Arbeitszeit gebeten. In der Summe weisen die Befunde eine geringere zeitliche Beanspruchung der Realschulleiter/innen aus, was plausibel auf die günstigeren Arbeitsbedingungen dieser Gruppe (insbesondere die relativ intensive Unterstützung von Seiten des Sekretariats und ein vergleichsweise stark reduziertes Unterrichtsdeputat) zurückgeführt werden kann. Das zum Teil recht heterogene Antwortverhalten innerhalb der einzelnen Schularten lässt jedoch auch auf unterschiedliche individuelle Arbeitsweisen schließen.

Tätigkeitsschwerpunkte der Schulleitungen

In den von den Befragten abgegebenen Schätzwerten zur zeitlichen Inanspruchnahme genereller Aufgabenfelder der Schulleitung deutet sich an, dass sich die vielfach geforderte *Akzentverschiebung „vom Verwalten zum Gestalten“* noch nicht flächendeckend durchsetzen konnte. Bei der Gesamtbetrachtung aller Schulen lässt sich zwar keine einseitige Dominanz administrativer Aufgaben feststellen, dennoch rangieren *Verwaltungsaufgaben* mit einem Anteil von einem Drittel an der insgesamt verfügbaren Leitungszeit an erster Stelle, gefolgt von Aufgaben im Bereich der *Personalführung*, der *Unterrichtsorganisation* sowie der *Kooperation* mit externen Gruppen und Institutionen. Dabei wird an den Grundschulen der vergleichsweise größte Anteil der Leitungszeit durch administrative Arbeiten blockiert (36%). Nur die Leitungen der *Realschulen* durchbrechen dieses Muster und befassen sich *vorrangig mit Aufgaben der Personalführung* (33%), während Verwaltungsaspekte nur mit 26% zu Buche schlagen.

Plausibel erklärbar werden diese Unterschiede wiederum mit der günstigeren personellen Ausstattung der großen *Realschulen*: Da bei entsprechendem Kollegiumsumfang die Organisation der Unterrichtserteilung und der Vertretungsstunden oft auf mehrere Schultern verteilt wird und Verwaltungsangelegenheiten verstärkt im Sekretariat abgewickelt werden

können, haben die Führungskräfte *mehr zeitliche Freiräume, um sich mitarbeiterorientierten Aufgaben oder der Gewinnung von Bündnispartnern für die Schule zu widmen*. Eine Betrachtung der Aufgabengewichtungen in Abhängigkeit der Schulgröße unterstreicht den sich andeutenden Trend: *Tendenziell verwenden die Leitungspersonen an größeren Schulen mehr Zeit für Mitarbeiterführung und weniger für Organisation und Administration*.

Die Angaben der Leitungspersonen zur Ausführungshäufigkeit einzelner, konkreter Tätigkeiten offenbaren, dass der Arbeitsalltag pädagogischer Führungskräfte an allen Schulen von Aktivitäten bestimmt wird, die unter dem Schlagwort *Beratungs- und Konfliktmanagement* zusammengefasst werden können. Eine dominante Rolle spielen zudem Tätigkeiten, die der schulinternen *Organisation und Koordination* dienen. Mit einigem Abstand folgen Maßnahmen der *pädagogischen Qualitätssicherung* sowie der Pflege von *Außenkontakten*. Aktivitäten, die in unmittelbarem Zusammenhang zur eigenen Unterrichtserteilung stehen, belegen zwar den letzten Platz, beanspruchen aber trotzdem nicht unerhebliche zeitliche Ressourcen.

Im Schultypvergleich ergeben sich einige Auffälligkeiten, die durchaus erwartungswidrig ausfallen. Beispielhaft seien hier zwei Aspekte herausgegriffen, die der Qualitätssicherung des Unterrichts an den Schulen dienen: Nach eigenen Angaben verwenden die *Realschulleiter/innen überdurchschnittlich viel Zeit auf die Durchführung von Unterrichtsbesuchen* bei Kollegen sowie – trotz ihrer geringen Unterrichtsverpflichtung – für die *Vor- und Nachbereitung des eigenen Unterrichts*. Anscheinend führt eine verstärkte Entlastung bei der eigenen Unterrichtsverpflichtung also weder dazu, dass das alltägliche Unterrichtsgeschehen an der Schule aus den Augen verloren wird, noch dazu, dass Qualitätseinbußen in der eigenen Unterrichtserteilung hingenommen werden müssen. Die Daten verstärken im Gegenteil den *Eindruck, dass die Deputatsermäßigung Freiräume schafft, die umso intensiver für die Verbesserung der pädagogischen Arbeit an der Schule genutzt werden können*.

Ein weiterer Grund für die überdurchschnittlich häufige Ausführung unterschiedlichster, insbes. qualitätssichernder Leitungsaufgaben durch die Realschulleiter/innen ist in den schulspezifischen Problemprofilen zu vermuten: In allen erfassten Problemkategorien (allgemeine Motivationsdefizite sowie kriminelle Delikte der Schüler/innen, ungünstige Geschlechterverteilung und Uneinigkeit im Kollegium) sind die Teilhauptschulen negative Spitzenreiter, während sich an den Realschulen durchweg unterdurchschnittliche Ausprägungen finden. Und gerade hier wären hinreichend Zeitressourcen dringend erforderlich.

Belastungserleben der Leitungspersonen

Bei der Einschätzung des persönlichen Arbeits- und Zeitmanagements stehen sich die Leitungspersonen an den Realschulen und den übrigen Schularten beinahe polarisierend gegenüber: Die Realschulleiter/innen besitzen in weit höherem Maße als Kollegen einen geregelten Zeitplan für Strukturierung der täglichen Aufgaben, fühlen sich deutlich weniger in Eile und Hast bei der Aufgabenerfüllung und vermischen nach eigenen Angaben in geringerem Umfang Privat- und Berufsleben.

Ihre generelle berufliche Leistungsfähigkeit schätzen die meisten Befragten gut bis sehr gut ein. Die Urteile zum allgemeinen persönlichen Gesundheitszustand tendieren jedoch stärker nach unten (gut bis zufrieden stellend). Die nahe liegende Vermutung, dass *das hohe berufliche Engagement mit physischen und psychischen Einbußen „bezahlt“* wird, wird dadurch untermauert, dass fast ein Viertel der Realschulleiter/innen, knapp ein Drittel der Hauptschulleiter/innen und rund die Hälfte der Führungskräfte an den Grund- und Teilhauptschulen über *gesundheitliche Probleme* berichten, die sie ursächlich auf ihren Arbeitsalltag zurückführen. Den gelegentlichen *Wunsch, frühzeitig in Ruhestand zu gehen*, verspüren schulartübergreifend zwischen 30 und 40% der Leitungspersonen. Als primären Grund hierfür geben die betroffenen Personen ausdrücklich ihre berufliche Belastung an. Diese Werte zeigen, dass ein ausgeprägtes Belastungs- und Stressniveau pädagogischer Führungskräfte kein Randphänomen darstellt, wobei erneut die gesundheitlichen Beeinträchtigungen der Realschulleiter/innen im Schulartvergleich am geringsten ausfallen.

Als *zentralen stressinduzierenden Faktor* identifizieren alle Leitungspersonen einen grundsätzlichen Mangel an Zeit. Dies ist ein alles andere überlagernder Aspekt. An zweiter Stelle folgt das Problem der *Umsetzung nicht ausgereifter behördlicher Neuerungen und Erlasse*. Dies sollte Anlass sein über die Verwaltungsstruktur der vorgesetzten Behörden nachzudenken. Allerdings bereiten den *Realschulleiter/innen* der effektive und effiziente Umgang mit zeitlichen Ressourcen sowie die Auseinandersetzung mit undurchdachten Vorgaben der *Bildungsadministration weniger einschneidende Belastung als ihren Kollegen an den restlichen Schularten*. Zugleich gelingt ihnen nach eigenen Angaben die Bewältigung neuartiger Anforderungen des eigenen Berufsfeldes besser. Vergleichsweise einhellig wird von den befragten Leitungspersonen ein *Lehrerkräftemangel* moniert. Auch Probleme mit Eltern sind im subjektiven Belastungserleben relativ präsent, wobei die Grundschulleiter/innen hiervon am wenigsten betroffen sind. Sie haben stärker als ihre Kollegen mit baulichen Mängeln und einer unzureichenden materiellen und technischen Ausstattung ihrer Schulen zu kämpfen. Etwa

ein Drittel aller Befragten berichtet zudem von problembehafteten Auseinandersetzungen mit den Lehrerkollegien.

Trotzdem benennt die überwiegende Mehrheit der Leitungspersonen ein kooperatives Kollegium als primäre Quelle der Entlastung im Beruf eines Schulleiters (wohl deshalb, weil die oben genannten Probleme mit den Kollegien nicht grundsätzlicher Natur, sondern themengebunden und episodisch auftreten). Ehrenamtlich tätige Eltern sowie die Hilfestellungen des Schulamtes gelten ebenfalls schulartübergreifend als weitere wesentliche Unterstützungsfaktoren. Der schulpsychologische Dienst leistet nach Angaben von rund einem Drittel der Führungskräfte wertvolle Unterstützung und wird v.a. an den Hauptschulen geschätzt. Große Unterschiede zeichnen sich dagegen im Hinblick auf zwei weitere Entlastungsquellen zwischen den Schularten ab: *Während immerhin ein knappes Drittel der Leitungspersonen an den Realschulen eine hohe staatliche Unterstützung ihrer Tätigkeit wahrnimmt, spricht die überragende Mehrheit der übrigen Führungskräfte dem Staat eine unterstützende Funktion gänzlich ab.* Das Gefühl im Stich gelassen worden zu sein, scheint dominant entwickelt, insbesondere im Bereich der Volksschulen. Zudem wenden fast 60% der Realschulleiter/innen nach eigenen Angaben eine umfängliche Aufgabendelegation als bewusste Strategie zur Bewältigung ihrer Arbeitslast an, wohingegen die Befragten an den übrigen Schularten nur zu einem Drittel auf diese Strategie zurückgreifen. Allerdings dürften die Gründe für diese Unterschiede nicht ausschließlich der persönlichen Arbeitsorganisation, sondern teilweise auch dem Umstand geschuldet sein, dass an großen Schulen weitere Kollegiumsmitglieder offiziell für Wahrnehmung von Leitungsaufgaben freigestellt sind.

Auch das Urteil über die generelle Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Arbeit klappt zwischen Realschulen und dem Durchschnitt der Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen weit auseinander. Zwar gibt schulartübergreifend *eine überwältigende Mehrheit der Führungskräfte an, einer interessanten und abwechslungsreichen Arbeit nachzugehen* und Selbstbestätigung in ihrem Beruf zu finden; auch die Beurteilung des öffentlichen Ansehens des eigenen Berufs fällt relativ homogen aus, obwohl die insgesamt niedrigen Werte nahe legen, dass sich die meisten Schulleiter/innen *mehr gesellschaftliche Anerkennung* für ihre Arbeit wünschen. Unterschiede zwischen den Untersuchungsteilnehmern an den verschiedenen Schularten zeichnen sich vielmehr im Hinblick auf die Zufriedenheit mit der monetären Entlohnung ihrer Arbeit sowie mit den Fort- und Weiterbildungsangeboten ab. Auffällig ist auch, dass an den Realschulen deutlich weniger Personen als an den anderen Schularten angeben, eigene pädagogische Ansprüche in ihrer Tätigkeit als Schulleiter/in zurückgeschraubt zu haben. Ob enttäuschte pädagogische Erwartungen ein Indiz für Probleme mit der neuen Berufsidentität (als

Führungskraft und nicht mehr als Lehrer) sind oder schlichtweg mit fehlenden zeitlichen Ressourcen für die Verwirklichung der eigenen Vorstellungen erklärt werden können, muss in weiterführenden Analysen geklärt werden.

Bei der Frage nach dem Ausgang einer erneuten Berufswahlentscheidung geben die Realschulleiter/innen mehrheitlich an, sie würden ohne Zögern ihren Beruf wieder ergreifen. An den übrigen Schulen ist zwar ebenfalls eine positive Grundstimmung zu erkennen, jedoch fällt das Urteil hier deutlich skeptischer aus. *Auch der Wunsch nach einem Berufswechsel ist bei den Führungskräften an den Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen stärker ausgeprägt als bei ihren Kollegen an den Realschulen.*

In der *Gesamtbetrachtung* legen die erhobenen Daten den Schluss nahe, dass *berufsbedingter Stress und Überforderung von pädagogischen Führungskräften an keiner der untersuchten Schularten einen Ausnahmefall darstellt*, wobei an den Realschulen noch vergleichsweise niedrigere Belastungs- und höhere Zufriedenheitswerte erzielt werden. Diese Diskrepanz scheint aber nicht einem Mangel an Engagement und intrinsischer Motivation der Leitungspersonen geschuldet zu sein. Als erklärende Faktoren kommen vorrangig die *günstigere personelle Ausstattung der Realschulen und das geringere Unterrichtsdeputat ihrer Leitung sowie die schwierigeren Problemlagen an den Grund-, Haupt- und Teilhauptschulen* in Betracht, die noch *dazu nur ungenügend in den Daten der Stichprobe wiedergegeben werden.*

Neben den unterschiedlichen objektivierbaren Arbeitsumständen und -anforderungen an den einzelnen Schularten legen die Daten auch einen gewissen Einfluss individueller Faktoren (insbes. Aspekte der persönlichen Arbeitsorganisation) auf die wahrgenommene Arbeitsbelastung nahe. Als Indiz für diese These mögen an dieser Stelle die Unterschiede im Bereich des Zeitmanagements sowie in der Delegationspraxis der Befragten dienen. Wie stark der jeweilige Einfluss von Kontextbedingungen und individuellen Faktoren wirkt, ist jedoch erst in weiterführenden Analysen zu klären.

Hervorgehoben sind drei Ergebnisse, die viele andere Aussagen verständlich machen: 1. Schulleiter haben zu wenig Zeit für ihre genuinen Aufgaben, insbesondere dramatisch bei den Schulleiterinnen und Schulleitern der Volksschulen. 2. Sie werden mit einer Fülle an gängelnden, oft redundanten und überflüssig amtlichen Vorschriften belastet, die die ohnehin fehlende Zeit noch weiter zu einem Ärgernis macht. 3. Viele – Bei Grund-, Teilhaupt- und Hauptschulen nahezu alle – fühlen sich vom Staat im Stich gelassen.

6.2 Ergebnisse der Schulhospitationen

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Projekt: Analyse der Arbeitsbelastung von pädagogischen Führungskräften an bayerischen Schulen

Projektleiter: Prof. Dr. Heinz S. Rosenbusch

RD Dr. Susanne Braun-Bau

Protokoll: Nina Tschöp

Grundschule (Stadt mit 70.000 Einwohnern)

Dienstag, 11.07.06

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkungen
7.15-7.45	Gespräch mit 2 Lehrkräften, die Probleme miteinander haben. Versuch einer Lösung, kam jedoch noch nicht zustande Erneutes Gespräch wurde angesetzt	30	2 Lehrer, Schulleiter	
8.00-8.15	Herr Schuster zeigt Protokollantin die Schule. Dazwischen kommen immer wieder Lehrkräfte, um Organisationsfragen zu klären	15	Protokollantin, Lehrkräfte Sekretärin	Sehr nette Begrüßung
8.15-8.17	Telefonat (Religionslehrer) Lehreranfrage, Lehrerorganisation (Stundenplanorganisation für nächstes Schuljahr)	2	Schulleiter einer anderen Schule	Ein Lehrer wird von einer anderen Schule geholt, um Stunden an dieser Schule zu übernehmen. Freundlich und zuvorkommend
8.17-8.20	Lehrer kommt in Sekretariat, bespricht kurz u- bzw. Schulorganisation wg. Hitzefrei	3	Lehrer	
8.20-8.22	Entschuldigungen von Schülern werden abgeheftet	2		
8.25-8.30	Sekretärin: Kranke Schüler, Zeugnisbemerkungen Schulfotos, müssen an die Lehrer verteilt werden	5	Sekretärin	
8.30-	Zeugnisorganisation			Wird immer wieder durch andre Dinge unterbrochen, Schreibtischarbeit

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkungen
8.45-8.50	Verwaltungsfragen Telefonat mit Schulamt für Fortbildungen: Unterlagenanforderung für die Fortbildung einer Lehrkraft (Anruf auf später verschoben)	4	Sekretärin, dann Schulamt	Erst dienstl. Gespräch, dann auch kurz so geredet
8.50-8.55	Hausmeister bringt Ausstattung für die Stundenplangestaltung für nächstes Schuljahr	5	Hausmeister	
8.55-	Immer wieder Absprache mit Sekretärin wegen Verwaltungsfragen, Stundenplanerstellung, Hausmeister kommt immer wieder rein		Sekretärin	
9.00-	Übertrag von Noten in Schülerlisten			
9.05-9.08	Arbeitsanweisung an Sekretärin: Soll Brief an Eltern schreiben, die beantragt haben, dass ihr Sohn die 2.Klasse überspringt. Antrag wird stattgegeben.	3	Sekretärin	
9.08-9.10	Anmeldung für M-Klasse für die Schüler. Sekretärin fragt, wie das ablaufen soll: Termin für Aufnahmeprüfung soll herausgefunden werden. Gutachten soll von der Lehrerin der Schüler erstellt werden → Sekretärin soll die Lehrerin anrufen	2	Sekretärin	
9.11	Wetterbericht für die nächsten Tage aus dem Internet heraussuchen (wegen Hitzefrei)	1		
9.11-9.25	Eine Mutter kommt wegen ihrem Sohn. SL rät, dass diese die Klasse freiwillig wiederholen soll, da er aus (Osteuropa)... Kommt und die Familie noch nicht so lange da ist Sohn hat Probleme mit der Sprache, wird besprochen Lehrer wird hinzugeholt	6	Mutter eines Schülers, Sekretärin	SL bleibt immer freundlich und locker
	Absprache mit der Sekretärin: Was passiert mit dem Schüler, Verwaltungsfragen, soll Schüler dieses Jahr noch Mittagsbetreuung haben?		Sekretärin	
9.25-9.30	Gespräch mit Protokollantin: SL erzählt über seine Schule, lobt Lehrerkollegium, Kommunikation sehr gut, Sekretärin arbeitet sehr fleißig und macht oft unbezahlte Überstunden, Schulpsychologe ist eine große Hilfe, nimmt der SL die erzieherischen „Probleme“ ab. Nur Unterricht ist ein bisschen zeitraubend	5	Protokollantin	
9.30	Lehrer bringt Diskette mit Zeugnisbemerkungen			

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkungen
9.30-9.50	<p>PAUSE: Schullandheimtelefonnummer an eine Lehrerin weitergegeben</p> <hr/> <p>Stellt Protokollantin im Lehrerkollegium vor Pausenaufsicht des SL, da Lehrerin krank ist</p> <hr/> <p>Gespräch mit Kollegium über einen Lehrer, der die Schule verlässt. Was wird zum Abschied gemacht?</p>	20	Lehrer, Protokollantin, Schüler, Kollegium	Schulleiter übernimmt Pausenaufsicht, da er im Kollegium nicht den Missmut verbreiten will, er würde solche Aufgaben nun nicht mehr übernehmen. Auch bei der Erstellung des Vertretungsplans übernimmt er viele Stunden, um sich mit dem Kollegium gleich zu setzen.
9.55-10.40	Unterricht in 2. Klasse: Musik	45	Schüler	
10.40-10.41	Klassenwechsel: LK kommt und zeigt SL, dass SL bei Noteneintragungen 2 Schüler vergessen hat. Muss nachgetragen werden.	1	Lehrer	
10.41-11.20	Unterricht in 8. Klasse: Geschichte Gespräch mit einer auffälligen Schülerin, die einen Verweis bekommen hat. Laufzettel für Schulpflichtverlängerung wird mit der Schülerin ausgefüllt	40	Klasse	
	<i>Unterricht aus: HITZEFREI</i> (Schüler verlassen die Schule)			
11.22-11.30	Gespräch mit Protokollantin: Abschlussfahrten	8	Protokollantin	
11.30-11.40	Lehrer kommt, möchte in der Schulleiterkartei etwas durchschauen Gespräch mit Sekretärin, da eine Mutter da war, die die Nummern ihrer Tochter auf der Abschlussfahrt verloren hat, unter der ihre Tochter zu erreichen ist	10	Lehrer, Mutter, Sekretärin	
11.40-11.43	Teilt Mittags- bzw. Hausaufgabenbetreuung ein und redet mit Betreuer, der gerade ein freiwilliges soziales Jahr hier an der Schule macht über die Betreuung	3	Mitarbeiter	
11.45-11.50	Gespräch mit Protokollantin: Zur Zeit gerade Drogenprobleme mit Schülerinnen in der 8. Klasse, darum kümmert sich aber grundsätzlich der Schulpsychologe	5	Protokollantin	

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkungen
11.50-11.52	Sekretärin: Verwaltung, Zeugnisorganisation Extra Zeugnisse für Englisch Sie soll ein „Zeugnis“ tippen, da Schüler ein Projekt an der Schule gemacht haben, das sie dann in ihrer Bewerbung befügen können, da sie sich für die Schule eingesetzt haben	2	Sekretärin	
11.52-	Planung des Stundenplans für nächstes Schuljahr			Wird immer dann gemacht, wenn Zeit ist
	<i>Normalerweise: Um 13 Uhr Essen, und Aufsicht durch den SL, damit Schüler beaufsichtigt sind (hierbei Hilfe durch den Freiwilliges Soziales Jahr Ableistender</i>			
12.00-12.15	Versuch Telefonat mit Schulamt wegen Fortbildungen: vergeblich Neuer Versuch: LK möchte Unterlagen für Fortbildung. Eigentlich bereits bestellt, Unterlagen werden erneut angefordert Ein anderer Lehrgang für eine Lehrkraft wird abgesagt, da er von einer anderen Lehrkraft bereits belegt wurde	15	Schulrat	Herr Schuster führt eine Liste, auf der er sich alles notiert, was er noch zu erledigen hat, speziell, wenn er Dinge verschiebt
12.00-12.10	E-Mailkontrolle, Erledigungen werden auf den Zettel notiert	10		Alle zu erledigenden Sachen, die nicht sofort erledigt werden können, werden notiert, um sie nicht zu vergessen
	Sekretärin fragt etwas, bezüglich eines Schreibens		Sekretärin	
12.15	Versuch bei der Stadt Bamberg anzurufen, niemanden erreicht	1	Stadtverwaltung	
12.20	Sekretärin: Wo sollen Daten von einer Diskette hingespeichert werden (Jahresabschluss...)?	1	Sekretärin	
12.20-12.30	Gespräch mit einer Lehrerin, die einen Lehrgang machen will Wie soll sie das machen?	10	Lehrerin	
12.30-12.40	Kleine Pause			
12.40-12.45	Telefonat über Computerausrüstung	5	Schulträger	Neuer Computerraum soll eingerichtet werden
12.45-13.00	Stundenplanvorbereitung (mit Magnettafel), Planung einer zusammengelegten ersten und zweiten Klasse, Lehrerplanung	5		Computerprogramm zur Stundenplanerstellung findet der Schulleiter nicht so ansprechend
12.55-12.58	Sekretärin bringt Unterschriftenmappe und Telefon, Rechnungen werden noch kurz besprochen, verabschiedet sich	3	Sekretärin	

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkungen
13.0.-13.15	Erklärt Protokollantin das Computersystem, Stundenplanerstellung, Lehrer- und Schülerdatei		Protokollantin	
13.15-13.20	Computerfachmann ruft an, da der neue Computerraum genehmigt wird. Termin wird vereinbart für die Einrichtung		Schulträger	
20.00-22.00	<u>Arbeit daheim:</u> Leistungsprämie: Lehrer vorschlagen, Bericht über die Lehrer schreiben, Zeugnisbemerkungen durcharbeiten	120		

Mittwoch, 12.07.06

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkung
8.00-8.05	Schülerin bringt Entschuldigung der Eltern, da sie ihre Tochter früher für die Ferien abmelden wollen.	5	Schülerin	Eltern wollen bei einer Gedenkveranstaltung für Kriegsoffer teilnehmen → Antrag wird stattgegeben
	Anruf einer Schülerin, die nicht ins Praktikum kann: Bandscheibenvorfall, Betrieb macht Probleme, Schülerin soll Krankmeldung bringen		Schülerin	Schulleiter erklärt ruhig aber präzise, wie die Schülerin sich zu verhalten hat
08.05-9.35	Unterricht 8. Klasse: Religion	90	Klasse	
08.25	Sekretärin kommt in die Klasse: Bus wurde bestellt, Schüler für Sportveranstaltung sind jedoch bereits weg		Sekretärin	Busfahrer etwas genervt
09.35-09.45	Pause: Pausenaufsicht des SL	10		
09.45	Besprechung mit Lehrerin wegen Abschlussgottesdienstorganisation: auf später verschoben	1	Lehrerin	
	Anmeldung Polizei: Fahrradkontrolle morgen um 07.30h		Polizei	
09.45-10.30	Unterricht 2. Klasse: Deutsch Förderkurs	45	Klasse	
10.30-10.40	Besprechung mit Sekretärin wegen Neueinstellung von Schülern E-Mails gemeinsam mit Sekretärin durchgegangen	10	Sekretärin	
10.40-10.45	Gespräch mit Protokollantin: Ganztagschule	5	Protokollantin	
10.45-10.46	Lehrerin kommt, da ihr 2 Stunden in ihrer Klasse fehlen, Stundenplan muss verschoben werden	2	Lehrerin	
10.46	Schulpsychologe meldet sich kurz ab Religionslehrerin fragt, ob sie mir ihrer Klasse raus darf	1	Schulpsychologe Lehrerin	

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkung
10.47-11.00	Verwaltung der Stunden der Lehrer mit der Sekretärin besprechen. Verschieben und Einteilen der Stunden	13	Sekretärin	
11.00-11.05	Konrektor wechselt die Schule. Sekretärin wird informiert, weitere Organisation wird besprochen Kopieren	5	Sekretärin	
	Telefonat mir Schulamt: Ansprechpartner leider nicht da, Anruf auf später verschoben		Schulamt	
11.10-11.30	Lehrerzimmer: Lehrereinteilung für Anwesenheit in der Schule während der Ferien wird organisiert Sekretärin soll Einteilung tippen	20	Kollegium Sekretärin	Versammelt alle Lehrer auf einmal, um alles auf einmal machen zu können
11.35-12.00	Schulleiter erklärt einer Lehrerin, wie Zeugnisse mit den neuen Computerprogramm erstellt werden	25	Lehrerin	Die Lehrkraft kennt sich überhaupt nicht mit dem Computer aus Schulleiter ist sehr geduldig
12.00-12.55	Besprechung mit SEH (Schulinterne Erziehungshilfe) und Schulpsychologe (Sozialarbeiter) Maßnahmen zur Gewaltreduzierung Terminvereinbarung zur Vorstellung der Maßnahmen im Kollegium	55	SEH Schulpsychologe	Schulleiter ist sehr offen für neue Maßnahmen Sozialtraining soll im nächsten Schuljahr veranstaltet werden
12.55-13.15	Hilfe bei Zeugniscomputerprogramm	20	Lehrerin	SL geht bei Zeiten immer wieder ins Lehrerzimmer, um zu sehen, ob alles in Ordnung ist
13.15-13.25	Telefonat mit Schulamt: Schulstandsfeststellung, Fragen dazu Bewerbung einer Lehrkraft, dazu benötigt der SL eine Begutachtung Besprechung der Vorteile einer kombinierten Klasse	10	Schulamt	
	Brief wird ans Schulamt mit der Stundenverteilung der Lehrer geschickt			
13.25-13.50	Hilfe bei Zeugniscomputerprogramm	25	Lehrerin	

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkung
13.50-13.55	Organisation des morgigen Tages	5		
14.00-15.00	Ausfüllen des Fragebogens mit mir	60	Protokollantin	

Montag, 26.06.06

Städtische Realschule in Nürnberg

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkung
7.15 - 8.20	Prüfungsblätter für Abschlussprüfung Mathematik (10. Klasse) aus Tresor entnommen, durchgesehen	65	Fachbereichsleiter	
8.20 – 8. 8.25	Besprechung mit Hospitantin	5		
8.25 – 11.05	Prüfungsaufsicht als Klassenleiter	160		
11.05 – 11.30	Besprechung mit Hospitantin	25		
11.30 - 13.05	Fachgruppenbesprechung Mathematik	95	Alle Mathematiklehrer	
	Termine absprechen	2	Sekretärin	
	Über Stundenplan sprechen	1	Lehrkraft	
	Besprechung mit Hospitantin	2	Lehrkraft	
13.10 – 14.15	„Lagebesprechung“ mit Lehrkraft+Sozialpädagogen	75		Hintergrund: Stadtrat stellt ein „Profil des kommunalen Schulwesens“ in Nürnberg zusammen. Jede kommunale Schule sollte ihr eigenes Schulprofil schriftlich zusammenstellen. Die 1. Version war nicht ausführlich genug, Stadtrat wollte 2. Version. Rektor ist genervt. Trägt mit Lehrkraft+Sozialpädagogen Schriftstücke zusammen, bittet um mehr. Rest der Arbeit auf nächsten Tag vertagt.
14.15 – 14. 35	Besprechung mit Hospitantin	20		Erklärt mir das kommunale Schulwesen
14.35	Fährt heim zum korrigieren der Abschlussarbeiten	Mehrere Stunden		Konnte nicht genau quantifizieren, wie lang er korrigieren muss. Hat während des ganzen Arbeitstages an der Schule keine Pause gemacht.

Allgemeine Anmerkungen:

- Übernimmt bewusst alle paar Jahre eine Abschlussklasse, als Zeichen für Kollegium, dass er sich auch als Lehrer sieht
- souverän, wirkte selten gestresst und genervt
- In der Nacht von Montag auf Dienstag (Dienstag keine Hospitation) gab es einen Einbruch in der Schule durch Schüler.

Mittwoch, 28.06.06

Städtische Realschule

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkung
7.40 – 7.45	Prüfungsfragen für Abschlussprüfung aus dem Tresor holen lassen, Anrufe anweisen	5	Sekretärin	
7.45 – 8.05	Prüfungsfragen durchsehen	20	Fachbereichsleiter	Immer wieder unterbrochen durch Lehrkräfte, die etwas nachfragen. Rektor geht selber einmal kurz aus dem Zimmer, um einer Lehrkraft etwas mitzuteilen
8.05 – 8.10	Kümmert sich um kranken Schüler. Spricht mit ihm, lässt Sekretärin bei Amtsarzt anrufen.	5	Schüler, Sekretärin	Schüler der Abschlussklasse ist kurz vor Prüfung krank geworden, kann nicht mitschreiben.
8.10 – 8.15	Besprechung mit Hospitantin	5		
8.15 - 8.22	Telefonat	7	Schülervater	Hintergrund: Vater war am Tag zuvor im Unterricht einer Lehrerin seines Sohnes erschienen und wollte mit ihr über eine – seiner Meinung nach ungerechten - Übungsarbeit sprechen. Situation ist eskaliert. Rektor hat Strafanzeige wegen Hausfriedensbruch erstattet, Vater will nochmal am Telefon reden. Rektor macht mit ihm einen Termin zu einem persönlichen Termin aus.
8.22 – 8.25	Besprechung mit Hospitantin	3		Schildert mir die o.g. Ereignisse
8.25 – 8.50	Stellt Unterlagen für Stadtrat mit Konrektorin zusammen	25	Konrektorin, Stadtrat	Hatte Konrektorin gebeten, einen Grobtext zu aufzusetzen (delegiert). Feilen gemeinsam an Formulierungen u. Feinheiten wie Briefpapierwahl.
8.50 – 8.55	Verwaltungskorrespondenz	5	?	
8.55 – 9.00	Besprechung mit Hospitantin			
9.00 – 9.13	Besprechung	13	Sozialpädagoge	Beratschlagen, wie sie mit einen bestimmten

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkung
				Problemschüler umgehen sollen. Vermuten, er könne u.U. gewalttätig werden (Gewaltprävention) Sekretärin unterbricht kurz.
9.13 – 9.40	Besprechung mit Hospitantin und Unterrichtsvorbereitung	27		Spricht mit mir, bereitet zwischendurch Unterricht vor. Konrektorin kommt zwei Mal rein um etwas nachzufragen.
9.40 – 9.52	Telefonat	14	Schulreferent	Zwischendurch kommt eine Lehrkraft rein, um etwas zu fragen. Rektor bittet ich, später zu kommen.
9.55 – 10.32	Mathematikunterricht in Unterstufe	37		
10.35 – 11.20	Füllt Fragebogen mit Hospitantin aus	45		
11.20 – 11.45	Personalgespräch, vertraulich	25	Lehrkraft	
	11.45 Fährt heim zum Korrigieren der Abschlussarbeiten			Er kann nicht genau quantifizieren, wie lang er korrigieren muss
				Hat während des ganzen Arbeitstages an der Schule keine Pause gemacht.

7. Zusammenfassung

Der hohe Stellenwert des pädagogischen Führungspersonals für die Leistung von Schulen zeigt sich in praktisch allen nationalen und internationalen Untersuchungen zur Schulqualität und Schulentwicklung. Es ist beinahe eine organisationspädagogische Binsenwahrheit geworden, dass erfolgreiche Schulen über gute Schulleitungen verfügen – und umgekehrt, wenn es an geeigneter Führung fehlt, Schulen über ganze Schülergenerationen hinweg unter ihren Möglichkeiten bleiben. Deshalb ist es eine zwingende Aufgabe für bildungspolitisch entwickelte Länder, der Qualifikation und den Arbeitsbedingungen von Schulleitungspersonal erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken.

Schulleitung gilt international - auch in einzelnen Bundesländern national (Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg)- als eigener Beruf, der sich von dem des Fach- oder Klassenlehrers oder dem Schulleiter alter Art deutlich unterscheidet. In allen bildungspolitisch entwickelten Ländern sind deshalb differenzierte Qualifizierungsprogramme für angehendes Schulleitungspersonal eingeführt ohne deren Wahrnehmung die Bewerbung auf eine Schulleiterposition praktisch aussichtslos ist. Diese Ausbildungsprogramme erstrecken sich über längere Zeiträume (bis zu zwei Jahren). Außerdem sind sorgfältige Rekrutierungsverfahren üblich.

International gesehen ist in bildungspolitisch entwickelten Ländern Schulleitungspersonal weitestgehend vom Unterricht freigestellt, im Prinzip unabhängig von der Schulart. In Österreich z. B. halten Schulleiterinnen und Schulleiter an allen Schulen mit mehr als sieben Klassen keinen Unterricht. In Nordirland ist dies ab neun Klassen der Fall, in den USA, in England, Wales, Frankreich, der Schweiz und Südtirol hat Schulleitungspersonal in der Regel keinerlei Unterrichtsverpflichtung.

In Deutschland wurden die Konsequenzen aus diesen Entwicklungen nur in Grenzen gezogen. Die Auffassung von Schule als einer eigenständigen, weitgehend selbstverantwortlichen und sich selbst entwickelnden Institution, in der Schulleiterinnen und Schulleiter eine zentrale Rolle spielen, hat sich noch nicht endgültig durchgesetzt. Die Qualifizierungs- und Rekrutierungsmaßnahmen bleiben weit hinter internationalen Standards zurück. Auch findet sich in vielen Bundesländern noch eine umfangreiche Belastung des Führungspersonals mit Unterricht. Diese Situation führt in der Regel dazu, dass das Schulleitungspersonal gegenüber den Lehrkräften eine unterstützende und fördernde Aufgabe nur unzulänglich ausüben kann und sich z. T. immer noch als Lehrkraft mit besonderen Aufgaben fühlt. Dadurch kommt es in vielen Fällen zur Frustration, nicht nur von Schulleitungspersonal, sondern auch zum verdrossenen und

belastenden Einzelgängertum von Lehrkräften, vermehrten Krankheitsfällen und vorzeitigen Ruhestandsversetzungen, wie wir aus umfangreichen Untersuchungen wissen.

Im Vergleich der deutschen Bundesländer fällt folgendes auf: In den untersuchten Ländern Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen werden Grund-, Haupt- und Realschulrektoren in gleicher Weise entlastet (in Niedersachsen gibt es eine zu vernachlässigende Tendenz zu Ungunsten der Grundschulen). In Hamburg erhalten Schulen aller Schularten neuerdings insgesamt mindestens zwanzig Stunden Leitungszeit pro Woche, in Berlin wurde eben die Unterrichtszeit für Schulleitungen auf maximal 10 Stunden pro Woche begrenzt.

Bayern stellt im Vergleich der untersuchten Länder Schulleitungen die geringsten zeitlichen Ressourcen für Leitungstätigkeit zur Verfügung. Dafür sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten am größten. Ebenso verhält es sich im Hinblick auf die Versorgung mit Sekretariatsressourcen. Dies steht im Widerspruch zu den offiziellen Stellungnahmen z.B. im Hinblick auf die Aufwertung der Hauptschule. Die neuesten Entwicklungen in anderen Ländern kennzeichnen den Trend, die Arbeiten der Schulleitungen höher zu bewerten weitaus konsequenter.

Während die Schulleiterinnen und Schulleiter an Realschulen mit den Rahmenbedingungen einigermaßen zurechtkommen, zeigen sich beim Führungspersonal an Volksschulen in großem Ausmaß dramatische **Überlastungserscheinungen** und Frustration. Dies sind schlechte Voraussetzungen für die notwendige Entwicklung von Schulen.

Durch die unterschiedliche **Bezahlung** kommt ein weiterer Belastungsfaktor hinzu.

Jedes Land, das sein Schulsystem voranbringen will, muss darauf achten, dass nur die Besten in verantwortliche Führungspositionen berufen werden. Dies gilt in besonderer Weise auch für die Einzelschule. Deshalb werden in anderen Ländern, wie z. B. in England, Schulleiter oft durch eine Art Headhunter gesucht, vermittelt und mit dem Vielfachen eines Lehrergehalts bezahlt.

Das Schlimmste, was passieren kann, ist dass hochqualifizierte Persönlichkeiten nicht mehr bereit sind sich zu bewerben. Dies gilt umso mehr als der Großteil der amtierenden Schulleiter in den nächsten Jahren in den (vorzeitigen) Ruhestand gehen wird und dann schwaches oder ungeeignetes Personal bayerisches Schulen leitet. Das würde das Ende verheißungsvoller Reformen bedeuten - von ständigem öffentlichem Missmut und lähmendem Stillstand einmal abgesehen.

In einigen Bundesländern, wie besonders in Baden-Württemberg und Nordrhein- Westfalen, wird die Arbeit der Schulleitung programmatisch gewürdigt und es werden umfangreiche Maßnahmen der Entlastung von Unterrichtszeiten ins Auge gefasst.

Konkrete Empfehlungen für Bayern.

1. Schulleitung muss als **eigener Beruf** anerkannt werden, für den eine umfassende und gründliche Ausbildung Voraussetzung ist, andernfalls verliert Bayern den Anschluss an moderne Schulsysteme des 21. Jahrhunderts.
2. Neben der dringend erforderlichen Kompetenz ist dem Schulleitungspersonal hinreichend Zeit für sein Führungs-, Management- und Fördermaßnahmen einzuräumen. Die **Leitungszeit** für Schulleiterinnen und Schulleiter an Volks- und Realschulen muss erhöht werden, vergleichbar wie in Österreich. Dabei sollten wie in anderen Bundesländern die Rahmenbedingungen von Leitern an Volksschulen denen von Realschulen angepasst werden.
3. Schulträger sollten ausreichend geeignetes **Unterstützungspersonal** für das Sekretariat für die Pausenaufsicht und zur Unterstützung der Schulleitung zur Verfügung stellen. Eine eigenverantwortlich arbeitende Schule ist nur dann leistungsfähig, wenn sich die Schulleitung auf die Leitungstätigkeit konzentrieren kann.
4. Schulleitung muss sich auf der anderen Seite aber auch auf das Führungsgeschäft konzentrieren und nicht aus falsch verstandenem Kollegialitätsverständnis zur besseren Lehrkraft vereinnahmen lassen.
5. **Vorschriften** und amtliche Mitteilungen sollten im Sinne der Eigenverantwortlichkeit und Zeitökonomie auf das **Notwendigste reduziert** und präzise formuliert werden. Dies dient einer effizienten und verlässlichen Schulorganisation und Unterrichtsplanung und beseitigt eine Quelle permanenten Ärgers. Außerdem wird das Prinzip der selbstverantwortlichen Schule ad absurdum geführt, wenn die Schulen in Bürokratie ersticken.
6. Schulleitung muss Unterstützung organisieren können. Dazu gehört der Aufbau so genannter regionaler **Bildungslandschaften**. Es gilt Netzwerke aufzubauen um sich mit Nachbarschulen und lokalen Einrichtungen (Bibliotheken, Sportvereinen, Wirtschaftsunternehmen etc.) zu vernetzen.
7. Dazu gehört auch, dass Schulleitungen als Dienstvorgesetzte **Mitspracherecht bei der Personalauswahl**, der Besetzung der Konrektorstellen und der Einstellung von weiterem Hilfspersonal (etwa für die Mittagsbetreuung, Pausenaufsicht, Vertretungen, den IT-Bereich) haben. Dafür wäre ein ausreichendes eigenverantwortliches Budget für die Schulleitung einzusetzen

Wie kann dies bezahlt werden?

1. Zu einem effizienteren Ressourceneinsatz gehört vordringlich die Reduzierung der zahlreichen Klassenwiederholungen, die in Bayern ein unvertretbares Ausmaß annehmen. Erfolgreiche PISA-Staaten stecken ihr Geld in Fördermaßnahmen um teure Klassenwiederholungen möglichst zu verhindern und Frustrationen bei den Schülerinnen und Schülern zu vermeiden. Bayern gibt für Klassenwiederholungen im Jahr etwa 650 Millionen Euro zusätzlich aus. Durch die Entwicklung von Förderprogrammen und Frühwarnsystemen könnte die Sitzenbleiberquote allmählich an die von bildungspolitisch entwickelten Ländern herangeführt werden. Dies wäre nicht nur ein pädagogischer Schritt nach vorne, sondern machte auch Gelder frei für die oben genannten Aufgaben.
2. Durch eine hochqualifizierte Schulleiterschaft, die über notwendige sachliche und vor allem zeitliche Ressourcen verfügt, kann nicht nur die Qualität des Schulsystems im Hinblick auf bessere Schülerleistungen merklich erhöht werden, sondern es wird durch ein geringeres Maß an Frühpensionierung und eine Verringerung des Krankenstandes bei Lehrkräften Geld gespart.

Schlusskommentar

Wenn es dem Freistaat mit der Aufrechterhaltung des dreigliedrigen Schulsystems und der Wertschätzung der Grund- und Hauptschulen ernst ist, dann sind Arbeitsbedingungen der Rektoren äußerst problematisch. Das Schulleitungspersonal an Grund- und Hauptschulen befindet sich in einer geradezu bedrohlichen Ausgrenzungssituation, denn es spricht dem Staat jede Unterstützung für seine bekannt schwierige Arbeit ab. Dies ist nicht nur ein schulpolitisches sondern geradezu ein gesellschaftspolitisches Problem mit dem Tenor „für die da unten ist es genug“. Dass sich die soziale Schere, die in den Pisa-Untersuchungen deutlich wurde, auch hier – wie in keinem anderen Bundesland fortsetzt, sollte ebenfalls ein Hinweis auf notwendiges politisch verantwortliches Handeln sein.

8 Anhang

8.1 Schulleitungs-Fragebogen

I Allgemeine Fragen

1. Sie leiten eine

- Grundschule Hauptschule
 Teilhauptschule Realschule

oder (bitte spezifizieren)

2. Ihre Amtsbezeichnung ist (bitte in geschlechtsspezifischer Form, z.B. Rektor/Rektorin)

3. Sie leiten diese Schule

- kommissarisch in Vollzeit in Teilzeit

4. Ihr Lebensalter

- unter 35 Jahre
 36 – 45 Jahre
 46 – 55 Jahre
 über 56 Jahre

5. Wie viele Einwohner hat die Gemeinde oder Stadt, in der Ihre Schule liegt, ungefähr?

6. Gilt das Einzugsgebiet Ihrer Schule als sozial schwierig?

- ja teilweise nein

7. Wird Ihre Schule als Ganztagschule geführt?

- ja teilweise nein

8. Findet Mittagsbetreuung an Ihrer Schule statt?

ja teilweise nein

9. Welche Klassen werden an Ihrer Schule unterrichtet? (z.B. 1-4, 5-9 etc.)

10. Wie viele Klassen sind es zurzeit insgesamt?

11. Wie viele Schüler/innen sind an Ihrer Schule?

davon mit Migrationshintergrund ca. _____ %

12. Wie viele Lehrkräfte arbeiten an ihrer Schule?

davon männlich _____, weiblich _____

13. Wie viele Lehrkräfte arbeiten in Teilzeit?

14. Wie viele Lehrkräfte sind 50 Jahre oder älter?

15. Wie viele Unterrichtsstunden stehen für die Leitung Ihrer Schule zur Verfügung?

16. Wie viele Stunden unterrichten Sie selbst?

17. Haben Sie eine Sekretärin?

ja nein

falls ja:

1/3 Kraft 2/3 Kraft volle Kraft

18. Wie haben Sie deren Arbeitszeit auf die Wochentage verteilt?

19. Sind alle Planstellen besetzt?

ja nein

wenn nein, wie viele nicht?

20. Wie viele Sozialpädagogen stehen Ihnen zur Verfügung?

21. Wie viele Lehrkräfte mit kurzfristigen Verträgen (Springer) arbeiten an Ihrer Schule?

II Fragen zur Arbeitsbelastung

22. Wie sind Sie auf Ihre Tätigkeit als pädagogische Führungskraft vorbereitet worden?

23. Wie können Sie mit diesem Rüstzeug arbeiten?

gar nicht einigermaßen gut hervorragend

24. Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihre Schule zu? Bitte **eine** Antwort pro Zeile ankreuzen.

Ein Problem an unserer Schule...	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
sind schwierige Schüler/innen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist Vandalismus.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist Gewalt und Kriminalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist Drogenkonsum („harte“ Drogen u. Alkohol)...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist die „Nullbockhaltung“ der Schüler/innen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist das Fernbleiben von Schüler/innen vom Unterricht.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fortsetzung

nächste Seite...

Ein Problem an unserer Schule...	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Das Kollegium ist sich häufig uneinig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben eine ungünstige Geschlechterverteilung im Kollegium.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstige Probleme

25. Die folgenden Fragen betreffen Aspekte Ihrer Arbeitszeit. Meine wöchentliche Arbeit für die Schule ist bei meinem offiziellen Deputat in 42 Stunden pro Woche zu bewältigen (bei Teilzeitbeschäftigung bitte entsprechend antworten).

immer oft selten nie

26. Wenn Sie an die Arbeitszeit denken, die Sie für Ihre verschiedenen beruflichen Tätigkeiten aufwenden, wie viel dieser Arbeitszeit (insgesamt 100%) erledigen Sie innerhalb der Schule?

_____ % innerhalb der Schule _____ % außerhalb der Schule

27. Welchen Anteil Ihrer **Leitungszeit** (=100%) verbrauchen Sie in etwa für

- a) Personalführung _____%
(z.B. Unterrichtsbesuche, Ziel- u. Aufgabengespräche, Beratung, Nachwuchsförderung, Fortbildung...)
- b) Kooperationen _____%
(z.B. Schulträger, Eltern, Schulaufsicht, Nachbarschulen, andere Schularten, Wirtschaft, kulturelle Einrichtungen...)
- c) Unterrichtsorganisation _____%
(z.B. Stundenplan, Vertretungen, Beurlaubungen, Schwerpunktbildung...)
- d) Verwaltung _____%
(z.B. Budget, Anschaffungen, Gebäudefragen, Berichte, Statistik, Rechtsfragen, Korrespondenz...)

28. Was halten Sie weitgehend für überflüssig?

29. Welche Verteilung Ihrer **Leitungszeit** erschiene Ihnen sachgerecht?

30. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit Sie folgende Tätigkeiten wahrnehmen. Bitte **eine** Antwort pro Zeile ankreuzen.

	immer	oft	selten	nie
Unterricht vor- und nachbereiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besondere Unterrichtsformen organisieren (z.B. Wochenplan, Projektarbeit usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler/innen beraten und betreuen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulveranstaltungen planen/durchführen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fort- und Weiterbildungen planen und durchführen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selber Fort- und Weiterbildungen besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tätigkeiten zur Evaluation und Innovation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsbesuche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konferenzen planen/durchführen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	immer	oft	selten	nie
Konflikte konstruktiv und zeitnah lösen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation und Teamarbeit im Kollegium fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung mit Lehrkräften über pädagogische und schulorganisatorische Fragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zu Schulzwecken mit anderen Institutionen Verbindung aufnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch mit Schulleiterkollegen anderer Schulen pflegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperation mit anderen Schularten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratung mit Schulaufsichtsbehörde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler/innen in die Gestaltung der Schule einbeziehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassenfahrten durchführen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Tätigkeiten wie (bitte spezifizieren)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a)...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Gibt es Tätigkeiten oder pädagogische Aktivitäten, die Ihrer Meinung nach dringend an die Schule gehörten, für die Ihnen aber die Zeit fehlt? Bitte benennen Sie diese.

32. Wenn Sie eine typische Arbeitswoche betrachten, was kostet Sie insgesamt am meisten Zeit?

1. _____

2. _____

3. _____

33. Wie kommen Sie mit dem vorgegebenen Zeitrahmen für Leitungstätigkeit zurecht?

34. Was sind nach Ihrer Erfahrung die wichtigsten Aufgaben einer Schulleitung?

35. Inwieweit hat sich das Aufgabenspektrum Ihrer Funktion im Laufe der letzten Jahre verändert?

37. Wie schätzen Sie die Entwicklungen der nahen Zukunft ein? Was wird Hauptaufgabe von Schulleitung sein?

38. Angesichts hoher Anforderungen an Schulleitung: Was hat Sie dazu bewogen, sich um eine Schulleitung zu bewerben?

39. Was muss ein Schulleiter/eine Schulleiterin besonders gut können?

40. Wie würden Sie Ihre berufliche Situation als Schulleiter/in mit eigenen Worten beschreiben?

41. Persönliche Arbeitsorganisation
Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie zutreffen. Bitte **eine** Antwort pro Zeile ankreuzen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Mit meiner persönlichen Arbeitsorganisation bin ich insgesamt zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen geregelten Zeitplan für meine Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss meine Angelegenheiten in großer Eile und Hast erledigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zunehmend vermische ich Privatleben und berufliche Pflichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Arbeiten Sie auch an Wochenenden für die Schule? Bitte **eine** Antwort ankreuzen.

- nie
- selten
- häufiger an einem der beiden Wochenendtage
- häufiger an beiden Wochenendtagen

43. Arbeiten Sie auch in den Schulferien für die Schule? (Bitte **eine** Antwort ankreuzen) Sie müssen...

- immer
- oft
- selten
- nie in den Schulferien arbeiten.

44. Können Sie in Wochen quantifizieren, wie viel Sie in den Schulferien für die Schule arbeiten?

45. Mein Gesundheitszustand ist

sehr gut gut zufrieden stellend bedenklich

46. Meine berufliche Leistungsfähigkeit ist

sehr gut gut zufrieden stellend bedenklich

47. Ich habe gesundheitliche Probleme, die ich in direkten Zusammenhang mit meinem Schulalltag bringe

ja nein

Wenn ja, welche?

48. Ich denke manchmal daran, vorzeitig in den Ruhestand zu gehen

- ja nein

Wenn ja,

- aus gesundheitlichen Gründen
 aus Gründen der beruflichen Überlastung

49. Bewältigungsstrategien

Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie zutreffen. Bitte **eine** Antwort pro Zeile ankreuzen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Vom Schulumt werde ich immer unterstützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Schulpsychologische Dienst ist eine große Hilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Staat stützt und fördert meine Arbeit in jeder Hinsicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kollegium kooperiert insgesamt gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ehrenamtlich tätige Eltern in der Schule sind eine große Hilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viele Aufgaben lassen sich problemlos auf das Kollegium verteilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III Berufszufriedenheit

50. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie zutreffen. Bitte **eine** Antwort pro Zeile ankreuzen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Mit meiner beruflichen Situation bin ich insgesamt zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Arbeit ist interessant und abwechslungsreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Beruf finde ich Selbstbestätigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine pädagogischen Ansprüche und Erwartungen im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit mehr und mehr zurückgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung bin ich insgesamt zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit meiner Bezahlung bin ich insgesamt zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit dem Ansehen meines Berufs in der Öffentlichkeit insgesamt zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie zutreffen. Bitte **eine** Antwort pro Zeile ankreuzen.

Mich belasten	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Probleme mit Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme mit Kolleginnen und Kollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme mit der Schulaufsicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neuerungen und Erlasse, die nicht durchdacht sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neue berufliche Anforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seite...

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Technische Ausrüstung (Computerprogramme etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die materielle Ausstattung der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bauliche Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrermangel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt ein Mangel an Zeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstiges...

52. Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich mich wieder als Schulleiter/in bewerben

- jederzeit wahrscheinlich wahrscheinlich nicht
 auf keinen Fall

Wenn nein, warum nicht?

53. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich meinen Beruf wechseln

- ja nein

54. Sie haben einen Wunsch frei, um die Rolle, die Aufgaben oder Rahmenbedingungen von Schulleitung zu verändern...

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

8.2 Beobachtungsbögen für die Hospitation

Uhrzeit	Tätigkeit	Dauer	Adressat	Anmerkung

8.3 Literaturverzeichnis

- Arbeitsstab Aufgabenkritik beim Finanzministerium Nordrhein-Westfalen, Unternehmensberatung Mummert und Partner (1999): Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Band 1. O.O.
- Aurin, K. (1989): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. (1989): Schulleitung in der empirischen Forschung. In: Rosenbusch, Heinz S.; Wissinger, J. (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50. Braunschweig: SL-Verlag, S. 52-63.
- Baumert, J. / Leschinsky, A. (1986a): Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 32, S. 247-266.
- Baumert, J. / Leschinsky, A. (1986b): Zur Rolle des Schulleiters. In: schul-management. Jg. 17, Heft 6, S. 18-24.
- Bessoth, R. (1982): Berufliche Interessen von Schulleitern. Ergebnisse der Befragung aus sm 5/81. In: schul-management. Jg. 13, Heft 1, S. 43-49.
- Bonsen, Martin (2006): Wirksame Schulleitung. In Druck.
- Bonsen, M./Gathen, J. v. d./Iglhaut, C. /Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung - empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München: Juventa.
- Bos, Wilfried / Rolff, Hans- Günther (2006): IFS- Lehrerumfrage. In: Schulverwaltung BY. Nr. 9/2006, S. 284.
- Bosse, U. / Kranz, T. (2003): Evaluation zweier Fortbildungsmaßnahmen für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter des Niedersächsischen Landesinstituts für Schulentwicklung und Bildung. nli-Berichte 70, Hildesheim.
- Brookover, W. / Beady, C. / Flood, P. / Schweitzer, J. / Wisenbaker, J. (1979): School social systems and student achievement: Schools can make a difference. New York: Praeger.
- Broughton, R. / Riley, J. (1991): The relationship between principal´s knowledge of reading processes and elementary school reading achievement. ERIC Document Reproduction Service No. Ed ED 341952.
- Clift, P. S. / Nuttall, D. L. / McCormick, R. (1997) (Hrsg.): Studies in school self-evaluation. Lewes: Falmer Press.
- Döbrich, P. / Plath, I. / Trierscheidt, H. (1999) (Hrsg.): ArbeitsPlatzUntersuchungen mit Hessischen Schulen, Zwischenergebnisse 1998. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Doudhty, Jane / Southworth, Geoff (2006): A Fine British Blend. In: ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT. May 2006.
- Dworkin, A. G. (1994): Teacher burnout. In: Husen, T. /Postlethwaite, T. N. (Hrsg): The international encyclopedia of education, Band 2. New York: Pergamon, S. 5919 – 5925.
- Ekholt, M. / Meyer, H. / Meyer-Dohm P. et al. (1996): Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Kultusministerium NRW.
- Etzioni, A. (1984): Moderating effect of social support on the stress-burnout relationship. In: Journal of Applied Psychology, 69 (4), S. 615 – 622.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. 2. durchgesehene Auflage. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1987): "Gute Schulen - schlechte Schulen": Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U. / Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem

- Arbeitskreis "Qualität von Schule". Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), Heft 1, S. 55-79.
- Fullan, Michael G.(1991): The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000): Schulentwicklung im Jahr 2000. In: Journal für Schulentwicklung. 4 (4), S. 9 - 16.
- Glasman, N.S. / Biniaminov, J. (1981): Input-output analyses of schools. In: Review of Educational Research, 51, 509-539.
- Goldring, E.B. / Pasternak, R. (1994): Principal´ s coordinating strategies and school effectiveness. In: School Effectiveness and School Improvement, 5, 239-253.

- Haenisch, H. (1987): Was ist eine gute Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis. In: Steffens, U. / Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), Heft 1, S. 41-55.
- Hallinger, P. / Heck, R. (1996): The Principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995. In: Leithwood, K. A. (Hrsg): International Handbook of Educational Leadership and Administration, Teil 2. Dordrecht: Kluwer Acad. Publ., S. 723-783.
- Hallinger, P. / Heck, R. (1998): Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. In: School Effectiveness and School Improvement, 9 (2), 157-191.
- Hallinger, P. / Bickmann, L. / Davis, K. (1996): School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. In: The Elementary School Journal, 96 (5), 527-549.
- Hargreaves, D. H. / Hopkins, D. (1991): The empowered school: The management and practise of development planning. London: Cassell.
- Heck, R. H. / Larsen, T. J. / Marcoulides, G. A. (1990): Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. In: Education Administration Quarterly, 26 (2), S. 94 – 125.
- Heyse, H. (2005): Lehrerergesundheit – eine gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften, Kollegien und Schulleitungen. In: Lehren und Lernen, Heft 8/9, S. 39 – 53.
- Hillert, A./Schmitz, E. (Hrsg) (2004): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer.
- Holtappels, H.-J.(1991): Die Schulleitung. Ein wertender Vergleich zwischen den Bundesländern. Essen: Wingen.
- Holtappels, H.-J.(2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Holtappels, H.-J. / Simon, F. (2002): Schulqualität und Schulentwicklung über Schulprogramm. Zwischenbericht über Forschungsergebnisse der Begleitforschung zum Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung, Beratung und Evaluation“ in Niedersachsen. Dortmund: Vechta.
- Hopf, C. / Nevermann, K. / Richter, I. (1980): Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, Stephan G. (1999a): School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung II. In: Schulmanagement, Jg. 30, Heft 3, S. 7-18.
- Huber, Stephan G. (1999b): Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung III. In: Schulmanagement, Jg. 30, Heft 5, S. 8-18.
- Huber, Stephan G. (2003): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich . Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. Kronach: Wolters Kluwer.
- Hüchtermann, M. / Nowak, S. / Ramthun, G. (1995): Schulmanagement - Auf der Suche nach neuen Konzepten. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Joyce, B. / Showers, B. (1988, 1995): Student achievement through staff development. New York: Longman.
- Joyce, B. (1991): The doors to school improvement. Educational leadership, S. 59-62.
- Kischkel, K.-H. (1989): Berufsbezogene Einstellungen von Schulleitern / schulischen Funktionsträgern und Lehrern ohne Leitungs- und Verwaltungsaufgaben. In:

- Rosenbusch, Heinz S./ Wissinger, J. (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50. Braunschweig: SL-Verlag, S. 63-71.
- König, E. (1991): Kooperation: Pädagogische Perspektiven für Schulen. In: Wissinger, J. / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch, Band 58, Braunschweig: SL Verlag, S. 7-17.
- Krüger, R. (1983): Was tut der Rektor? Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Schulleiters. In: schul-management. Jg. 14, Heft 4, S. 32-36.
- Leithwood, K. et al. (1993): Using the appraisal of school leaders as an instrument for school restructuring. In: Peabody Journal of Education, Heft 68, S. 85 – 109.
- Levine, D. U. / Lezotte, L. W. (1990): Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. Madison: National Centre for Effective School Research.
- Liebel, Hermann J. (1991): Motivation durch Kooperation. In: Wissinger, J. / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch, Band 58, Braunschweig: SL Verlag, S. 40-56.
- Lutzau, M. v. / Metz-Göckel, S. (1996): Wie ein Fisch im Wasser. Zum Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Hochschullehrerinnen. In: Metz-Göckel, S. / Wetterer, A. (Hrsg.): Vorausdenken - Querdenken - Nachdenken. Text für Ayla Neusel. Frankfurt a. M.: Campus, S. 211-236.
- Miller, S. (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meraner, Rudolf (Hrsg.)(2004). Eigenständige Schule. Erfahrungen, Reflexionen, Ergebnisse - Am Beispiel der Schulen in Südtirol. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH Luchterhand.
- Mortimore, P. (1991): The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In: Riddell, S./ Brown, S. (Hrsg.): School effectiveness research: Its messages for school improvement. Edinburgh: HMSO.
- Nevermann, K. (1982): Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neulinger, Klaus U. (1990): Schulleiter - Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe. Frankfurt a. M.: Haag + Herchen.
- Ogawa, R. /Hart, A. (1985): The effect of principals on the instructional performance of schools. In: Journal of Educational Administration, (22), 59-72.
- Pitner, N. (1988): The study of administrator effects and effectiveness. In: N. Boyan (Hrsg): Handbook of research in educational administration, 99-122. New York.
- Pfeiffer, H. (2005): Schulleitung und Schulentwicklung. In: Holtappels, G. / Höhmann, K. (Hrsg): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim: Juventa, S. 83 – 98.
- Porschardt, D. (2006): Vortrag auf dem Symposium. Die professionelle Kompetenz eines Schulleiters. Am 23.05.2006. München: Goethe Forum (BLLV).
- Riedel, K. (1998): Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Rolff, H.-G. / Haase, Sigrid I. (1980): Schulleitungstätigkeiten und Organisationsklima. In: Rolff, H.-G.: Soziologie der Schulreform. Theorien - Forschungsberichte - Praxisberatung. Weinheim: Beltz, S. 157-169.
- Rolff, H.-G. (1990): Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema. In: Rolff, H.-G./ Bauer, K.-O./ Klemm, K./ Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Band 6. Weinheim: Juventa, S. 243-261.
- Rolff, H.-G. (1991): Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung - Schulleitungen als Agenten des Wandels. In: Wissinger, J. / Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.):

- Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch 58, Braunschweig: SL Verlag, S. 57-68.
- Rolff, H.-G. (1995): Schule als soziale Organisation. Von der aktuellen Gestalt der Schule zum Modell der professionellen Vertrauensorganisation. In: Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H. -G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Ein Reader. Berlin: Raabe, S. 26-36.
- Rolff, H.-G. (1998): Schulaufsichtsentwicklung in Deutschland. Ein vergleichender Bericht aus Sicht des nordrhein-westfälischen QUESS – Projektes. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung und Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1998), Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule (S. 95- 120). Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Rosenbusch, Heinz S. (1991) (Hrsg.): Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch, Band 58, Braunschweig: SL Verlag, S. 68-77
- Rosenbusch, Heinz S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, Heinz S. / Huber, Stephan G (2001): Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleiterinnen und Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Schulmanagement, Jg. 32, Heft 4, S. 8-16.
- Rosenbusch, Heinz S. / Huber Stephan G (2002): Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: Wissinger, J./ Huber, S.G., Schulleitung – Forschung und Qualifizierung (S. 111-128). Opladen: Leske & Budrich.
- Rosenbusch, H. S. / Vogelsang, H. (1997): Fachliche Stellungnahme zum Richtlinienentwurf des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus Wissenschaft und Kunst „Dienstliche Beurteilung des Lehrer an Volks- und Förderschulen,, (20.9.1996). Die Schulleitung. Zeitschrift für pädagogische Führung in Bayern (Beiheft von Pädagogische Führung 1/97), S.3-11.
- Schaarschmidt, U. / Fischer, A. W. (2003): AVEM – Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebnismuster. Frankfurt a. M.: Swets & Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schatz, M. (2004): Führen und Lernen: ein ungleiches Paar? Plädoyer für Leadership for Learning. In:Arnold, R. / Griese/ Christiane (Hrsg): Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. Hohengehren: Schneider. S. 54-72.
- Sembill, D. (2000): Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hg.) (2000):, Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen (s. 60-90). Opladen: Leske & Budrich.
- Sennet, R. (2005): Die Kultur des Neuen Kapitalismus (2 Aufl.). Berlin: Berlin Verlag.
- Silins, H. (1994): The relationship between school leadership and school improvement outcomes. In: School Effectiveness and School Improvement, 5, S. 272 – 298.
- Steffens, U. (1991): Empirische Erkundungen zur Effektivität und Qualität von Schule. In: Berg, Hans Christoph; Steffens, Ulrich (Hrsg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposion '88. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), S. 51-71.
- Steffens, U. / Bargel, T. (1987): "Qualität von Schule" - Ein neuer Ansatz der Schulentwicklung. In: Steffens, U. / Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), Heft 1, S. 1-20.
- Storath, R. (1995): "Praxisschock" bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter. Berlin: Luchterhand.

- Teddlie, C. / Stringfield, S. C. (1993): School make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects. New York: Teachers College Press.
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 32, Heft 2, S. 205-223.
- Vogelsang, H. (1989): Die pädagogische Freiheit des Schulleiters. In: Rosenbusch, Heinz S.; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50. Braunschweig: SL Verlag, S. 34-44.
- Winterhager-Schmid, L. (1997): Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim: Juventa.
- Wissinger, J. (1989): Die Bedeutung des Schulleiters für die Organisationsentwicklung der Schule. In: schul-management. Jg. 20, Heft 5, S. 32-39.
- Wissinger, J. (1994): Schulleiter - Beruf und Lehreridentität - Zum Rollenkonflikt von Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie. Jg. 14, Heft 1, S. 38-57.
- Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns - Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim: Juventa.
- Wissinger, J. (2000): Schulqualitätssicherung und -entwicklung als Aufgabe innerschulischen Managements. In: Weishaupt, H. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Problemlage und aktuelle Forschungsbefunde. Dokumentation einer Tagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 10.-11. März 1999 in Erfurt. Pädagogische Hochschule Erfurt, S. 73-85.
- Wissinger, J. / Huber, Stephan G (2002): Schulleitung als Gegenstand von Forschung und Qualifizierung – Eine Einführung. In: Wissinger, J. / Huber, Stephan G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske & Budrich, S. 9-18.
- Wolfmeyer, P. (1981): Die schulinterne Verwaltungstätigkeit der Lehrer. Eine empirische Untersuchung in Grund-, Haupt-, Real-, und beruflichen Schulen sowie den Gymnasien Nordrhein-Westfalens. Kastellaun/Hunsrück: Henn.

8.9 Die Autoren

Heinz, S. Rosenbusch, Dr. phil. Univ.-Prof., Leiter der Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement der Universität Bamberg

Susanne Braun-Bau, Dr. phil., Regierungsdirektorin im Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, freie Mitarbeiterin an der Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement der Universität Bamberg

Julia Warwas, Dipl.-Handelslehrerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik (Prof. Dr. Sembill), Universität Bamberg