

Unterschiede im Umgang mit Belastungsfaktoren und Ressourcen sowie Unterschiede der persönlichen Bewältigungsstrategien von Schulleitungen

Bachelor Thesis
Selina Böschenstein
2014

Begleitende Person: Prof. Dr. Andreas Krause, FHNW Olten

Praxispartner: Prof. Dr. Stephan Huber, PH Zug

Abstract

Den Schulleitungen wird angesichts der bildungspolitischen Entwicklungen eine immer wichtigere Rolle beigemessen, was mit erweiterten Anforderungen, zunehmender Verantwortung und erhöhter Komplexität der Schulleitungstätigkeit einhergeht. Das hat Auswirkungen auf das Belastungserleben und die Gesundheit von Schulleitungen. In der Aargauer Schulstudie von 2013 wiesen ein Viertel der Schulleitungen kritische Werte hinsichtlich emotionaler Erschöpfung auf. Allgemein sind empirische Forschungsergebnisse zur Arbeitssituation von Schulleitungen aber nach wie vor rar. Deshalb liegt der Fokus dieser qualitativen Interviewstudie auf der Schulleitungsgesundheit. Die Ergebnisse zeigen, dass sich niedrig beanspruchte von hoch beanspruchten Schulleitungen in Bezug auf bestimmte situative Fehlbelastungen und vorhandene Ressourcen unterscheiden. Zudem unterscheiden sich die beiden Gruppen stark in der Bewertung der subjektiven Bewältigungsstrategien. Die generierten Hypothesen sollen als Grundlage für weitere Forschungsarbeiten dienen. Der Umfang dieses Berichts umfasst 124 992 Zeichen ohne Anhang.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretischer Hintergrund und Begriffsklärung.....	3
2.1	Transaktionales Stressmodell.....	3
2.1.1	Situative Fehlbelastungen/Stressoren	4
2.1.2	Ressourcen	4
2.1.3	Emotionale Erschöpfung als Beanspruchungsfolge	5
2.1.4	Bewertung und Bewältigung	6
3	Begründung der Fragestellungen und Annahmen.....	7
4	Methode.....	12
4.1	Qualitatives Forschungsdesign	12
4.2	Datenerhebung.....	12
4.2.1	Problemzentriertes Interview	13
4.2.2	Sampling	13
4.2.3	Vorgehen	14
4.3	Aufbereitung und Auswertung der Daten.....	15
5	Ergebnisse	17
5.1	Stichprobenbeschreibung	17
5.2	Ergebnisse.....	17
5.2.1	Quantitative Fehlbelastung: Zeitliche Belastung.....	18
5.2.2	Qualitative Fehlbelastung: Soziale Konflikte	19
5.2.3	Organisationale Ressource: Schulsekretariat.....	21
5.2.4	Soziale Ressource: Kollegiale Unterstützung.....	22
5.2.5	Personale Ressource: Erholungsfähigkeit	24
5.2.6	Bewältigungsstrategien und deren Bewertung.....	26
6	Diskussion und Schlussfolgerungen	30
6.1	Beantwortung und Interpretation der Fragestellung 1: Situative Fehlbelastungen	30
6.2	Beantwortung und Interpretation der Fragestellung 2: Ressourcen	31
6.3	Beantwortung und Interpretation der Fragestellung 3: Bewältigungsstrategien.....	33
6.4	Hypothesen	34
6.5	Einschränkungen der Untersuchung und Ausblick.....	35
7	Literaturverzeichnis	37
8	Anhang	40

1 Einleitung

Angesichts der bildungspolitischen Entwicklungen wird der Schulleitung in der Gestaltung von Schulen eine immer wichtigere Rolle beigemessen. Inzwischen ist wissenschaftlich gut gestützt, dass Schulleitungshandeln für die Qualität und Entwicklung von Schulen von zentraler Bedeutung ist (vgl. Harazd, Gieske & Rolff, 2009; Huber, 2013a). Nach Harazd, Gieske und Gerick (2010) wachsen in den meisten Schweizer Kantonen und auch in anderen Ländern im Kontext schulischer Reformen die Eigenverantwortung und Eigenständigkeit der Einzelschule. Durch die Verlagerung von Führungsaufgaben und Entscheidungskompetenzen auf einzelne Schulen werden Schulleiterinnen und Schulleiter nicht nur mit neuen und erweiterten Anforderungen konfrontiert, sondern müssen auch zunehmend komplexe Tätigkeiten erfüllen (vgl. Harazd et al., 2009; Huber, 2013a). Schulleitung ist somit ein anspruchsvoller Führungs- und Management-Beruf, für den es eine entsprechende Qualifizierung und Zeitkontingente braucht. Die erhöhten Anforderungen und die zunehmende Verantwortung können, insbesondere bei ungenügenden Ressourcen zu einem Anstieg des Belastungserlebens führen.

Mehrere Studien belegen, dass die Tätigkeiten von Schulleitungen insgesamt und insbesondere administrative Aufgaben in den letzten Jahren spürbar zugenommen haben (vgl. Huber, Wolfgramm & Kilic, 2013; Nido, Trachsler, Ackermann, Brügggen & Ulich, 2008; Dorsemagen, Baeriswyl & Krause, 2013). Die Studie von Huber et al. (2013) hat ergeben, dass 16 Prozent der Schulleitungen stark belastet sind, eine niedrige Arbeitszufriedenheit aufweisen und deutliche Anzeichen von emotionaler Erschöpfung zeigen. Gemäss Dorsemagen et al. (2013) weisen ein Viertel der Schulleitungen im Kanton Aargau kritische Werte hinsichtlich emotionaler Erschöpfung auf. Weiter hat eine Untersuchung von 2005 zum krankheitsbedingten frühzeitigen Berufsausstieg von rund 400 Führungskräften im Schuldienst ergeben, dass die Hauptursachen dafür psychische Erkrankungen wie etwa depressive Störungen sowie "Burnout" waren.

Als Belastungsfaktoren, die zu Beanspruchungsfolgen führen können, gelten beispielsweise ein Verwischen der Grenze zwischen Arbeitszeit und Freizeit, eine zu hohe Arbeitsdichte, hoher Zeitdruck, Mehrfachbelastungen sowie Rollenkonflikte (Huber et al., 2013). Neben den Belastungsfaktoren gibt es auch Erhebungen zu den Ressourcen, die das Belastungserleben massgeblich beeinflussen können. Als Ressourcen gelten beispielsweise soziale Unterstützung im Kollegium, Erholungsfähigkeit, Stressresistenz, Entscheidungs- und Kompetenzmöglichkeiten. Zudem stellt eine unzureichende Unterstützung durch ein Schulsekretariat eine schlecht ausgeprägte Ressource dar (vgl. Huber, 2013a; Dorsemagen et al., 2013; Wehner, Volmer, Manser, Burtscher, 2008).

Nach Laux (2011) ist aber die Schulleitungsgesundheit bzw. -belastung nicht im selben Masse Gegenstand der öffentlichen Diskussion und auch nicht gleichermassen in der empirischen Forschung vertreten wie die Lehrergesundheit bzw. -belastung. Zudem ist die Gesundheit der Schulleitungen kaum expliziter Gegenstand von Veröffentlichungen. Dies wird auch von Warwas (2009, S.479) mit der Aussage bestätigt, "dass Erscheinungsformen und Determinanten der Beanspruchung schulischer Leitungspersonen bis anhin kaum systematisch analysiert wurden". Einen Grund dafür vermutet Laux (2011) darin, dass die Schulleitungsforschung im deutschsprachigen Raum noch relativ jung sei. Weiter herrsche nach wie vor ein geringes Bewusstsein über die Eigenständigkeit des Schulleitungsberufs vor. Zudem wird der Gesundheit der Schülerschaft und der Lehrpersonen durch die grössere Anzahl betroffener Personen eine grössere Aufmerksamkeit zuteil. Da neuere Studien belegen (vgl. Dorsemagen et al., 2013; Huber et al., 2013), dass ein nicht geringer Teil der Schulleitungen kritische Werte in emotionaler Erschöpfung aufweist, liegt der Fokus dieser Untersuchung auf der Schulleitungsgesundheit. Schulleitungen sind heutzutage einer höheren Belastung ausgesetzt. Da stellt sich die Fra-

ge, welche Aspekte der Belastungs- und Ressourcensituation für die kritischen Werte in emotionaler Erschöpfung verantwortlich sind.

Wo liegen die Unterschiede zwischen Schulleitungen, die sich wenig oder nicht belastet fühlen, zu jenen, die kritische Werte aufweisen? Bestehen Unterschiede hinsichtlich der Fehlbelastungen oder der vorhandenen Ressourcen? Verfügen wenig beanspruchte Schulleitungen über andere Bewältigungsstrategien als emotional erschöpfte Schulleitungen? Diesen Fragen soll in der vorliegenden Untersuchung nachgegangen werden. Ein weiteres Ziel ist es, mögliche Hinweise zu finden, in welchen Bereichen eine vertiefte Auseinandersetzung mit Schulleitungsgesundheit sinnvoll wäre. Laux (2011) hat festgestellt, dass Schulleitungen von Grundschulen kritischere Ergebnisse vorwies als solche von anderen Schularten, daher richtet sich die Studie an Primarschulleitungen.

Mit dieser Arbeit wird geprüft, inwiefern sich Schulleitungen mit kritischen Werten hinsichtlich emotionaler Erschöpfung im Umgang mit Fehlbelastungen und Ressourcen von niedrig beanspruchten Schulleitungen unterscheiden und welche Zusammenhänge in Bezug auf persönliche Bewältigungsstrategien und deren Bewertung bestehen. Zu Beginn werden in Kapitel 2 der theoretische Hintergrund und zentrale Begriffe erläutert, um eine Grundlage für die Untersuchung zu schaffen. Weiter werden die wichtigsten Belastungsfaktoren sowie Ressourcen der Schulleitungstätigkeit aus der Literatur zusammengetragen und die für Schulleitungen zentralen ausgewählt. Aus diesen werden in einem weiteren Schritt Annahmen abgeleitet, anhand derer die niedrig beanspruchten Schulleitungen von den emotional erschöpften Schulleitungen unterschieden werden. Diese Ergebnisse werden in der Begründung der Fragestellung in Kapitel 3 zusammengefasst. In Kapitel 4 wird nachfolgend die Methode des gesamten Prozesses erläutert. Schliesslich werden in Kapitel 5 die Ergebnisse präsentiert und im letzten Kapitel 6 die Fragestellung beantwortet und die Ergebnisse interpretiert. Im Ausblick werden schliesslich Hypothesen formuliert, die Hinweise auf interessante Inhalte für weitere Studien geben.

2 Theoretischer Hintergrund und Begriffsklärung

Im Fokus dieser Arbeit stehen die Belastungs- und Unterstützungsfaktoren von Schulleitungen sowie deren persönliche Bewältigungsstrategien. Im nachfolgenden Kapitel werden die für die Untersuchung relevanten Theorien und Begriffe erläutert, die für die Beantwortung der Forschungsfragen bedeutsam sind. Im ersten Abschnitt wird die arbeitspsychologische Erweiterung des transaktionalen Stresskonzepts nach Bamberg, Busch und Ducki (2003) dargelegt, das als Grundlage für das Begriffsverständnis dient. Anschließend werden die einzelnen Begriffe dazu definiert, so wie sie in dieser Arbeit verwendet werden.

2.1 Transaktionales Stressmodell

Im transaktionalen Stresskonzept gilt nach Bamberg et al. (2003) besondere Aufmerksamkeit den Stressoren und den Bewertungs- und Bewältigungsprozessen, die auch für diese Arbeit von zentraler Bedeutung sind.

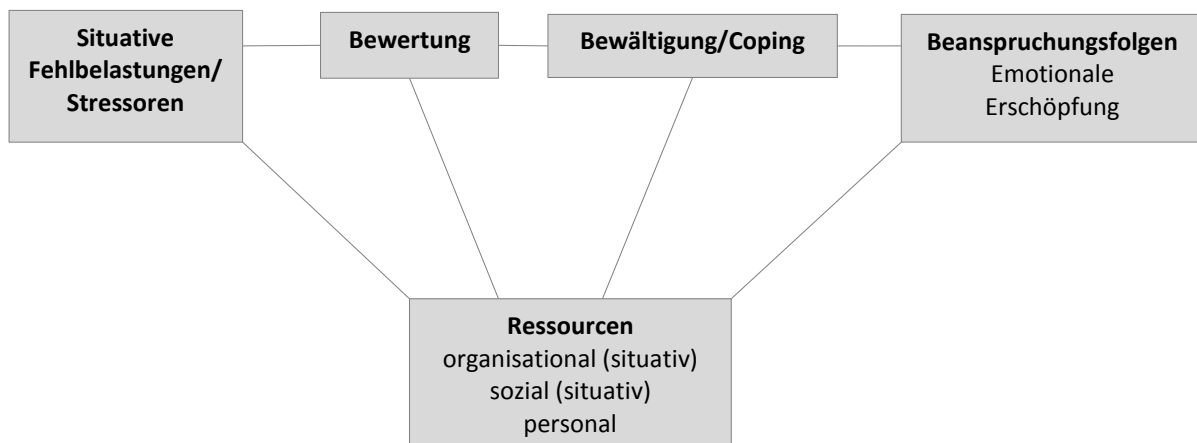


Abbildung 1: Transaktionales Stressmodell (in Anlehnung an Bamberg et al., 2003, S.41)

Nach Bamberg et al. (2003) sind Fehlbelastungen bzw. Stressoren Ausgangspunkt des Stressprozesses. Belastungen, wie beispielsweise Zeitdruck oder arbeitsorganisatorische Probleme, die ihren Ursprung in der Situation oder in der Person haben können, wirken potentiell stressauslösend und können negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben. Belastungen führen aber nicht automatisch zu Stresserleben und entsprechenden Folgeerscheinungen, denn Ressourcen können Hilfsmittel darstellen, um mit Belastungen umzugehen. Durch Ressourcen, die ebenfalls situativen oder personalen Ursprungs sein können, können Belastungen reduziert und gesundheitliche Folgen von Belastungen kompensiert werden. Zudem sind Ressourcen wie z.B. soziale Unterstützung oder Handlungsspielraum eine wesentliche Voraussetzung für effektives Bewältigungsverhalten (Coping). Aus dem Zusammenwirken von Belastungen und Ressourcen ergeben sich Auswirkungen auf die Gesundheit, die so genannten Beanspruchungsfolgen. Stressoren und Ressourcen beeinflussen zudem Bewertungs- und Bewältigungsprozesse und sind somit mit der Gesundheit in ständigem Fluss. Damit ist Stress ein transaktionaler Prozess (Bamberg et al., 2003).

2.1.1 Situative Fehlbelastungen/Stressoren

Der Begriff Belastung hat seinen Ursprung in dem aus der Ergonomie entstandenen arbeitswissenschaftlichen Belastungs-Beanspruchungs-Konzept, das auf Rohmert und Rutenfranz zurückgeht und wird als "objektive, von aussen her auf den Menschen einwirkende Grössen und Faktoren" definiert (1975, S.8). Im Gegensatz zu Belastungen wird Stress negativ konnotiert als "ein subjektiv unangenehmer Spannungszustand, der aus der Befürchtung entsteht, eine aversive Situation nicht ausreichend bewältigen zu können" (Zapf & Semmer, 2004, S.1011). In dieser Arbeit wird der Begriff Fehlbelastung als Synonym verwendet. Wie bereits beschrieben, können Belastungen ihren Ursprung in der Situation oder in der Person haben. Nachfolgend werden ausschliesslich situative Fehlbelastungen behandelt, da der Fokus bei vielen Studien auf den situativ begründeten Fehlbelastungen liegt (vgl. z.B. Nido et al., 2008; Wiederkehr, 1998). Dazu gehören nach Bamberg et al. (2003) Arbeitsbelastungen, wie beispielsweise qualitative und quantitative Überforderung, organisatorisch oder sozial bedingte Stressoren. In Folge wird zwischen quantitativen und qualitativen Fehlbelastungen unterschieden. Mit quantitativen Belastungen sind nach Dorsemagen et al. (2013) der Umfang der Arbeitszeit und deren Verteilung auf die verschiedenen Tätigkeitsbereiche gemeint sowie die im Rahmen der begrenzten Arbeitszeit zu leistende Arbeitsmenge. Bei der Qualität der Belastungen steht die konkrete Art der Belastung im Zentrum, wie zum Beispiel unklare oder widersprüchliche Rollanforderungen an Schulleitungen. Im Anhang A sind Quellen von Belastungen in Organisationen nach Ulich und Wülser (2012) dargestellt (*Tabelle 1*) und die für die Arbeit relevanten Belastungen farblich hervorgehoben.

2.1.2 Ressourcen

Ressourcen sind gemäss Ulich und Wülser (2012) personale, soziale und organisational Bedingungen, die dem Menschen den Umgang mit belastenden Situationen und die Verhinderung von Beanspruchungsfolgen erlauben sowie die Gesundheitsförderung ermöglichen. In der Literatur werden verschiedene Arten und Wirkungen von Ressourcen beschrieben. Eine Einteilung der Ressourcen kann einerseits in innere, personale Ressourcen und andererseits in äussere, situative Ressourcen erfolgen. Personale Ressourcen sind in der Person selbst begründet, während situative Ressourcen aus der Arbeitsorganisation, der Aufgabe, den sozialen und/oder organisatorischen Bedingungen entstehen. Nach Bamberg et al. (2003) haben sich in arbeitspsychologischen Untersuchungen bezüglich den situativen Ressourcen soziale Unterstützung und Handlungsspielraum als besonders bedeutend gezeigt. So sind z.B. arbeitsorganisatorische Probleme dann besser zu bewältigen, wenn Hilfe, Rat oder Anteilnahme durch Kolleginnen bzw. Kollegen oder Vorgesetzte zu erwarten ist. Unter personalen Ressourcen hingegen versteht Jerusalem (1990, S.29):

...das Ausmass, in dem sich Personen generell den unterschiedlichsten Umwelthanforderungen gegenüber gewachsen bzw. unterlegen fühlen. (...) Personen, die insgesamt eine hohe Meinung von ihren Fähigkeiten haben, nehmen vergleichbare Anforderungen eher im Sinne einer Herausforderung und weniger als bedrohlich wahr, als diejenigen, die ihre Kompetenzen generell als gering einstufen.

In der Literatur wird nach Büssing (2003) eine Vielzahl von persönlichen Ressourcen beschrieben. Diese tragen dazu bei, auch unter belastenden Bedingungen die eigene psychische und physische Gesundheit zu erhalten oder zu verbessern. Neben solchen Fähigkeiten und Fertigkeiten zählen zu-

dem bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu den persönlichen Ressourcen, auf welche aber in der Arbeit nicht eingehender eingegangen wird. Im Anhang B sind organisationale, soziale und personale Ressourcen nach Richter und Hacker (1998) in der *Tabelle 2* dargestellt.

2.1.3 Emotionale Erschöpfung als Beanspruchungsfolge

Stress hat nach Bamberg et al. (2003) weitreichende Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden. Beanspruchungsfolgen können kurzfristige, aktuelle Reaktionen sein oder mittel- bis langfristige, chronische Reaktionen. Die Wirkungen von Stress beziehen sich auf drei Ebenen; dies sind die kognitiv-emotionale Ebene, die physiologisch-somatische Ebene und die Verhaltensebene (vgl. auch Ulich & Wülser, 2012). Die wichtigsten Beanspruchungsfolgen sind im Anhang C nach Ulich und Wülser (2012) in *Tabelle 3* aufgeführt und die für die Untersuchung relevanten Folgen farblich hervorgehoben. Der Fokus liegt hier auf der emotionalen Erschöpfung als eine mittel- bis langfristige (psychisch, kognitiv-emotionale) Beanspruchungsfolge, bei der es sich um eine Komponente von Burnout handelt. In den letzten Jahren wurde der Begriff Burnout oder Erschöpfungsdepression zu einem Gegenstand öffentlicher Diskussionen (Ulich & Wülser, 2012). Eine allgemein akzeptierte Definition von Burnout fehlt aber nach Burisch (2014) noch immer. In der Literatur sind diverse Definitionen von verschiedenen Autoren zu finden, von denen Burisch (2014) folgende ausführliche Definition als „Arbeitsdefinition“ vorschlägt.

Burnout ist ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand `normaler` Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung (distress), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung dysfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht. (Schaufeli & Enzmann in Burisch, 2014, S.22)

Büssing (2003) beschreibt das Syndrom des Burnouts oder des Ausbrennens als eine langfristige spezifische Auswirkung von Fehlbelastungen, die häufig bei Humandienstleistungstätigkeiten (wie z.B. Bildungsbereich, Krankenpflege) auftritt. Bei der Untersuchung der Ursachen von Burnout können nach Büssing (2003) sowohl individuumzentrierte wie auch bedingungsorientierte Ansätze unterschieden werden. Bei individuumzentrierten Ansätzen wird die Ursache vornehmlich in hohen, unrealistischen Erwartungen der Person an ihre Wirkungsmöglichkeiten im Beruf gesehen. Bedingungsorientierte Ansätze betonen demgegenüber stärker die Rolle von organisationalen und arbeitsbezogenen psychischen Belastungen bei der Entstehung von emotionaler Erschöpfung, wie z.B. Zeitdruck oder Konflikte mit Kolleginnen/Kollegen und vorgesetzten Personen. Belastungen in der Arbeitssituation führen demzufolge bei mangelnden Bewältigungsressourcen zu körperlichen und psychischen Auswirkungen und können so einen direkten Einfluss auf die Entstehung emotionaler Erschöpfung haben (vgl. Bamberg et al., 2003; Harazd et al., 2009; Ulich & Wülser, 2012). Das Vorhandensein von Ressourcen wie beispielsweise sozialer Unterstützung, Handlungsspielräumen oder individuellen Bewältigungsstrategien ermöglicht die aktive Bewältigung der Belastungswirkungen.

In der vorliegenden Arbeit werden Schulleitungen mit kritischen Werten hinsichtlich emotionaler Erschöpfung von Schulleitung mit niedrigen Beanspruchungswerten unterschieden. Da die Bandbrei-

te der hoch beanspruchten Schulleitungen von "kritischen Werten" bis zu "Burnout" variiert, werden diese in der Folge *stark emotional beanspruchte Schulleitungen (SEB)* genannt, während bei der Vergleichsgruppe von *wenig beanspruchten Schulleitungen (WEB)* gesprochen wird. Aus Gründen der besseren Leserlichkeit, insbesondere bei den Ergebnissen, werden die Abkürzungen SEB und WEB verwendet.

2.1.4 Bewertung und Bewältigung

Nach Büssing und Glaser (1998) spielen im transaktionalen Stresskonzept die Bewertungsprozesse eine zentrale Rolle, wobei Bewertung als Urteil über die Bedeutsamkeit einer Situation für das Wohlbefinden der Person zu verstehen ist. Diese setzt die situativen Anforderungen in der Bewertung ins Verhältnis zu den verfügbaren Ressourcen bzw. Bewältigungsmöglichkeiten (Coping). Wenn die Ressourcen oder Bewältigungsmöglichkeiten für die Bewältigung der Anforderungen als nicht ausreichend erachtet werden, entsteht demnach Stress (Büssing & Glaser, 1998).

Nach Jerusalem (1990) umfasst der Begriff der Bewältigung (Coping) alle Anstrengungen einer Person, mit stressrelevanten Situationen fertig zu werden. Diese Anstrengungen können zwei unterschiedliche Funktionen erfüllen. Das ist zum einen eine positive Veränderung der Problemlage (problemzentrierte Bewältigung) oder zum anderen eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit (emotionszentrierte Bewältigung) (vgl. auch Semmer & Udris, 2002; Baeriswyl, Dorsemagen & Krause, 2013). Verschiedene Autoren zählen zu den problembezogenen Copingstrategien z.B. Änderungen bzw. Neuinterpretation der Problemursachen, indem beispielsweise Prioritäten gesetzt werden oder eine genaue Problemanalyse vorgenommen wird, der Erwerb neuer Kompetenzen, Aussprache mit der Gegenpartei bei Konflikten, Veränderung der Arbeitssituation oder Anfordern von Hilfe. Hingegen zielen Entspannungs- und Beruhigungstechniken, sportliche Aktivitäten oder Ablenkung auf die Regulierung von Emotionen ab (Bamberg et al., 2003; Baeriswyl et al., 2013; Semmer & Udris, 2002). Bei der Beurteilung der Wirksamkeit von Bewältigungsstrategien sollte nach Baeriswyl et al. (2013) auch die konkrete Situation bzw. die Art der Belastungen berücksichtigt werden. Denn es hat sich gezeigt, dass problemorientierte Strategien nur in jenen Situationen effizient sind, in denen Betroffene über Einflussmöglichkeiten verfügen. Emotionsbezogene Strategien können in Situationen ohne Kontrollmöglichkeiten durchaus situationsadäquat sein. Das Bewältigungsverhalten (Coping) spielt nach Ulich und Wülser (2012) im transaktionalen Stressmodell eine wichtige Rolle. Bei Stressbewältigung oder Coping wird von der Idee ausgegangen, dass nicht nur die Belastungssituation selbst, sondern auch die Art und Weise wie man mit ihr umgeht, bestimmt, wie sie sich auswirkt (Semmer & Udris, 2002).

Ob es zu Beanspruchungsfolgen kommt, hängt nicht nur von (situativen) Fehlbelastungen ab, sondern auch von der Bewertung der Situation, den vorhandenen Ressourcen und Bewältigungsstrategien, wie aus der Literatur deutlich wird (z.B. Bamberg et al., 2003). Ausgehend vom transaktionalen Stressmodell soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, welche Fehlbelastungen bei Schulleitungen im Zentrum stehen, welche Ressourcen sie unterstützen und welche Bewältigungsstrategien sie nutzen. Dabei soll die subjektive Bewertung dieser Faktoren durch die Schulleitungen, insbesondere der Bewältigungsstrategien eine zentrale Rolle spielen. Nachfolgend werden die Fragestellungen erläutert und die Annahmen dazu begründet.

3 Begründung der Fragestellungen und Annahmen

In der Einleitung wurde vergewärtigt, dass Fehlbelastungen bei Schulleitungen ein aktuelles Thema sind und Ressourcen für den Umgang mit Fehlbelastungen eine wesentliche Rolle spielen. Studien zur Schulleitungsgesundheit zeigen, dass 16 bis 25 Prozent der Schulleitungen stark belastet sind und Anzeichen von emotionaler Erschöpfung aufweisen. Auf der andern Seite gibt es aber auch Schulleitungen, die trotz den erhöhten Anforderungen und grosser Arbeitsmenge keine kritischen Werte bezüglich emotionaler Erschöpfung aufweisen. Welches die Unterschiede sind zwischen diesen beiden Gruppen und wie das mit den Coping-Strategien und deren Bewertung zusammenhängt, soll anhand der folgenden Fragestellungen beleuchtet werden.

Mit einer Literaturrecherche wurde zu Beginn geprüft, welches zentrale und häufig genannte situative Fehlbelastungen bzw. Ressourcen in Zusammenhang mit der Schulleitungstätigkeit sind. Aus diesen wurden vier situative Fehlbelastungen und vier Ressourcen ausgewählt und anschliessend dazu Annahmen formuliert. Die Annahmen zu den Bewältigungsstrategien wurden ebenfalls unter Einbezug von Literatur getroffen. Die Prüfung der Annahmen bietet die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen, von denen die erste lautet:

1) Wie unterscheiden sich Schulleitungen mit kritischen Werten hinsichtlich emotionaler Erschöpfung von wenig beanspruchten Schulleitungen in Bezug auf bestimmte situative Fehlbelastungen?

Aus einigen Studien geht hervor, dass die Schulleitungen den mit der hohen Arbeitsmenge verbundenen Zeitdruck als Belastung wahrnehmen (vgl. Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000; Dorsemagen et al., 2013; Nido et al., 2008). Aus Baeriswyl et al. (2013) ist zu entnehmen, dass die zeitliche Belastung der Schulleitungen in der Regel zu hoch ist und das für die Leitung vorgesehene Pensum übersteigt (vgl. auch Dal Gobbo & Peyer-Siegrist, 2000). Nach den Autoren trägt insbesondere auch ein hohes Ausmass an administrativen Tätigkeiten zur zeitlichen Belastung von Schulleitungen bei, was mehrere Studien belegen. Der Arbeitsanteil von Administration variiert je nach Studie zwischen 20 bis 50 Prozent des Schulleitungspensums. Landert (2009) beschreibt in seiner Untersuchung, dass administrative Aufgaben zu viel Zeit in Anspruch nehmen, so dass die Kernaufgaben einer Schulleitung (Personalführung und Schulentwicklungsaufgaben) darunter leiden. Rund 35 Prozent der Schulleitungen geben an, für ihre Kernaufgaben zu wenig Zeit zu haben. Aus diesen Erkenntnissen ist folgende Annahme zur zeitlichen Belastung als quantitative Fehlbelastung entstanden:

Annahme 1: Wenig beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von emotional beanspruchten Schulleitungen durch...

- eine geringere zeitliche Belastung (z.B. Wochenarbeitszeit im Verhältnis zum Anstellungspensum)
- eine geringere subjektive Einschätzung der zeitlichen Belastung
- einen geringeren Anteil an administrativen Tätigkeiten

Schulleitungen bewegen sich nach Baeriswyl et al. (2013) in einem dynamischen Umfeld, in dem sie unterschiedliche Funktionen (Organisations-, Personal- und Finanzmanagement) gegenüber einer Vielzahl von Anspruchsgruppen (Kollegium, Behörden, Eltern, Schülerschaft) einnehmen müssen (vgl. auch Warwas, 2009). Zudem haben die Anzahl und der zeitliche Umfang von Treffen mit schulexternen Personen zugenommen, was die Wahrnehmung von widersprüchlichen Rollenanforderungen

begünstigt. Dies steht auch häufig in Zusammenhang mit Stresserleben. Warwas (2009) bestätigt, dass Rollenkonflikte definitiv zu Burnout beitragen. Im Arbeitsalltag von Schulleitungen deutet nach Baeriswyl et al. (2013) einiges auf die Relevanz von Rollenkonflikten hin, da sich die Betroffenen beispielsweise als Vermittlungsinstanz zwischen den Vorhaben der Schulbehörden und den Bedürfnissen des Kollegiums sehen und mit gegensätzlich erscheinenden Erwartungen umgehen müssen. Daraus ergab sich folgende Annahme zur Schulleitungsrolle als eine qualitative Fehlbelastung:

Annahme 2a: Wenig beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von stark emotional beanspruchten Schulleitungen dadurch, dass sie...

- in geringerem Masse bestrebt sind, unterschiedliche Erwartungen zu befriedigen
- sich seltener in einem Rollenkonflikt sehen

Im Tätigkeitsbereich von Schulleitungen sind nach Dorsemagen et al. (2013) Interaktionen mit höchst unterschiedlichen Interaktionspartnern an der Tagesordnung. In zahlreichen empirischen Untersuchungen (vgl. z.B. Nido et al., 2008; Huber, Reinhardt & Wolfram, 2011) stehen Spannungen mit Lehrpersonen und Eltern als wichtige soziale Stressoren im Zentrum. Besonders Schulleitungen von Grundschulen unterscheiden sich nach Harazd et al. (2009) in ihrer Belastungswahrnehmung von Schulleitungen anderer Schulformen, da diese die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Öffentlichkeitsarbeit als deutlich belastender erleben. Empirische Analysen deuten nach Dorsemagen et al. (2013) auf eine Relevanz sozialer Stressoren hin. Wenn sie auftreten, haben sie einen bedeutsamen Einfluss auf die Gesundheit und das Befinden von Schulleitungen. Insbesondere Burnout scheint in einer engen Beziehung zu den sozialen Stressoren zu stehen. Daraus erschliesst sich folgende Annahme zu sozialen Konflikten als eine weitere qualitative Fehlbelastung.

Annahme 2b: Wenig emotional beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von solchen, die stark beansprucht sind durch...

- weniger Spannungen/Konflikte im Umgang mit unterschiedlichen Interaktionspartnern

Durch die Erhebung der zeitlichen Belastung der Schulleitungen, den Umgang mit Erwartungen und Rollenkonflikten sowie der sozialen Stressoren wird die Frage nach den Unterschieden im Hinblick auf Fehlbelastungen beantwortet. Mit der zweiten Forschungsfrage soll untersucht werden, wie sich die beiden Gruppen von Schulleitungen hinsichtlich der organisationalen, sozialen und personalen Ressourcen unterscheiden.

2) Wie unterscheiden sich Schulleitungen mit kritischen Werten hinsichtlich emotionaler Erschöpfung von wenig beanspruchten Schulleitungen bezüglich bestimmter Ressourcen?

Da bei Lehrpersonen die Unterstützung bei der Erledigung von administrativen Aufgaben als wichtige organisationale Ressource erachtet wird, gehen Baeriswyl et al. (2013) davon aus, dass diese auch für Schulleitungen eine zentrale Ressource darstellt. Dies bestätigt die Studie von Binder, Trachsler und Feller-Länziger (2003), die das Schulsekretariat zu einer wichtigen Unterstützungsmöglichkeit von Schulleitungen zählt. Die Autoren konnten zeigen, dass in 83 Prozent der Fälle Aufgaben an Personen ausserhalb der Schulleitung delegiert werden. Vielfach scheint der Kern der zeitlichen Belastung, wie oben bereits beschrieben, in einem hohen Anteil administrativer Routinetätigkeiten begründet zu

sein. Das bedeutet, dass sich Schulleitungen entlastet fühlen, wenn sie einen Teil dieser Tätigkeiten an ein Sekretariat delegieren können. Es wird zudem aufgezeigt, dass ein höheres Sekretariatspensum mit einer stärker empfundenen Entlastung einhergeht. Die Ergebnisse von Landert und Brägger (2009) zeigen, dass Überlastung vor allem aufgrund knapper Ressourcen für die Schulleitungsaufgaben und fehlender oder ungenügender Unterstützung durch die Schulsekretariate entsteht. Daraus ergab sich folgende Annahme 3a zum Schulsekretariat als organisationale Ressource:

Annahme 3a: Wenig beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von solchen, die emotional stark beansprucht sind durch...

- eine häufigere Delegation von administrativen Aufgaben an das Sekretariat
- durch eine höhere Bewertung der Entlastung durch das Sekretariat

Laut Dorsemagen et al. (2013) bewerten viele Schulleitungen in der Schweiz ihre Handlungs- und Entscheidungsspielräume als eingeschränkt, trotz den Reformbemühungen im Bildungssystem, die in Richtung erweiterter schulischer Gestaltungsspielräume zielen. Die Einflussmöglichkeiten der Schulleitungen sind insbesondere in den Bereichen Budget und Personalauswahl stark eingeschränkt. In der Studie von Binder et al. (2003) zeigt sich im Gegensatz dazu, dass ein grosser Teil der Schulleitungen grundsätzlich zufrieden ist mit dem Handlungsspielraum.

Das höchste Gefährdungspotential für die Gesundheit liegt nach Baeriswyl et al. (2013) in einer Kombination aus hoher Arbeitsbelastung und geringen Entscheidungsspielräumen. Umgekehrt können vorhandene Entscheidungsspielräume die negativen Auswirkungen von hohen arbeitsbezogenen Belastungen reduzieren und stellen daher eine Ressource dar. Gerade weil es hierzu kontroverse Aussagen gibt, soll mit der Annahme 3b der Handlungsspielraum als weitere organisationale Ressource erhoben werden.

Annahme 3b: Wenig beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von stark emotional beanspruchten Schulleitungen durch...

- mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume
- eine positivere Bewertung der vorhandenen Handlungsspielräume

Gemäss Baeriswyl et al. (2013) gelten soziale Beziehungen als eine der wichtigsten Quellen sozialer Ressourcen. Darunter können Begriffe wie soziale, kollegiale Unterstützung, gemeinsame Vorstellungen und das soziale Klima subsumiert werden. Nach Rothland (2011) haben verschiedene Untersuchungen gezeigt, dass die wahrgenommene fehlende soziale Unterstützung im Lehrerberuf ein Burn-out bedingen und fördern kann. Rothland (2011) gibt zu bedenken, dass einige Erhebung darauf hinweisen, dass die soziale Unterstützung in der Schulpraxis oftmals nicht übermässig ausgeprägt ist, was auch für Schulleitungen von Bedeutung sein könnte. Die Studie von Huber et al. (2013) zeigt, je grösser die Unterstützung im Kollegium ist, desto geringer wird auch die Arbeitsbelastung empfunden und desto höher ist die Arbeitszufriedenheit bei Schulleitungen. Daraus erfolgte die Ableitung der Annahme 4 zur kollegialen Unterstützung als soziale Ressource:

Annahme 4: Gering beanspruchte Schulleitungen schätzen die soziale Unterstützung durch Kolleg-/innen als grösser ein als emotional beanspruchte Schulleitungen.

Nach Ulich und Wülser (2012) stehen Erholung und Beanspruchung in einem ergänzenden Verhältnis zueinander, worauf in der Fachliteratur wiederholt hingewiesen wird. Wenn beispielsweise unzureichende oder fehlende Ressourcen vorhanden sind, kann dies einer optimalen Gestaltung des Erholungsprozesses entgegenstehen, so dass Beanspruchungsfolgen nicht vollständig zurückgebildet werden können. Diese fehlende Erholungsfähigkeit kann sich darin äussern, dass es einer Person nicht gelingt, von der Beanspruchungssituation Abstand zu nehmen, was an einer Überaktivierung oder an ungelösten tätigkeitsspezifischen Problemen und damit zusammenhängenden Gedanken liegen kann. Nach Dorsemagen et al. (2013) kann die Erholungsfähigkeit als personale Ressource interpretiert werden. Für ihre Bedeutung als personale Ressource spricht auch der hohe Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung. Die Autoren gehen davon aus, dass Schulleitungen, welche sich in Pausen, Wochenenden oder Ferien nur schlecht erholen können, eher emotional erschöpft sind. Diese Erkenntnisse führen zur Annahme 5 Erholungsfähigkeit als personale Ressource:

Annahme 5: Wenig beanspruchte Schulleitungen verfügen über eine bessere Erholungsfähigkeit als emotional beanspruchte Schulleitungen.

Durch die Auseinandersetzung mit den organisationalen, sozialen und personalen Ressourcen der Schulleitungen wird die Frage nach den Unterschieden zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Ressourcen beantwortet. Die dritte Forschungsfrage soll schliesslich klären, ob und wo sich in den Bewältigungsstrategien und deren subjektiven Bewertung zwischen den beiden Schulleitungsgruppen Unterschiede zeigen.

3) Wie unterscheiden sich die wenig beanspruchten von den stark emotional beanspruchten Schulleitungen in Bezug auf persönliche Bewältigungsstrategien und deren Bewertung?

Bewältigungsstrategien spielen gemäss Mac Beath, O'Brian und Gronn (2012) angesichts der erhöhten Anforderungen im Schulleitungsberuf eine Schlüsselrolle für den Erhalt der Gesundheit der Schulleitungen. Coping-Strategien können ein umfassendes Repertoire von Verhaltensweisen darstellen. Bewältigungsstrategien sind persönlich und beeinflussen die Gesundheit, das Wohlbefinden und das Gefühl für die professionelle Identität einer Schulleitung. Gemäss Warwas (2012) stellt die anhaltende Konfrontation mit meist kleinen, aber kumuliert auftretenden alltäglichen Schwierigkeiten (wie z.B. die Bearbeitung vielfältiger administrativer Vorgänge oder die Schlichtung von Konfliktfällen) spezifische Anforderungen an die Belastungsverarbeitung von Schulleitungen. Warwas (2012) bestätigt, dass viele der potenziell belastenden Aspekte des Berufsprofils ihre subjektive Belastungsintensität vollständig oder zumindest teilweise verlieren, wenn das Individuum seine Bewältigungskapazitäten als ausreichend hoch einschätzt. Eine aktuelle Studie zur Rolle von Bewältigungsstrategien bei Lehrkräften von Antoniou, Ploumpi und Ntalla (2013) ergab, dass Coping-Strategien eine wichtige Variable in Zusammenhang mit Burnout darstellen. Während Problemlösefähigkeiten, ein positive Einstellung gegenüber Problemen und vorhandene (Aufgaben-)Strategien ein Prädiktor für ein hohes Level an persönlichen Bewältigungsmöglichkeiten darstellt, ist die Problemvermeidung und das Unterlassen von Coping ein Prädiktor für emotionale Erschöpfung und Depersonalisation. Daraus ergibt sich die letzte Annahme 6 zu den Bewältigungsstrategien:

Annahme 6: Wenig beanspruchte Schulleitungen verfügen...

- über mehr Bewältigungsstrategien
 - eine positivere Bewertung der persönliche Bewältigungsstrategien
- ...als emotional beanspruchte Schulleitungen.**

Anhand dieser Annahmen soll in der Folge geprüft werden, inwiefern sich wenig beanspruchte von emotional beanspruchten Schulleitungen in Bezug auf die genannten Belastungen, Ressourcen und Bewältigungsstrategien unterscheiden.

Abgrenzung

Da bei den "qualitativen Fehlbelastungen" und bei den "organisationalen Ressourcen" jeweils zwei Annahmen getroffen wurden (gekennzeichnet durch a und b) und der Umfang der Arbeit sonst zu gross geworden wäre, befinden sich die Ergebnisse zur "Schulleitungsrolle als Fehlbelastung" in Anhang O und "Handlungsspielraum als Ressource" in Anhang P. Es wurde jeweils dasjenige Ergebnis in der Arbeit belassen, dessen Annahme nicht bestätigt werden konnte (d.h. soziale Konflikte und Schulsekretariat), um diese ausführlicher zu interpretieren.

Die Ergebnisse der drei induktiven Codes "Steuergruppe als Entlastung", "die Fähigkeit sich abzugrenzen" und "Vertrauen von und in andere", die sich aus der Arbeit ergeben haben, sind ebenfalls aus Gründen des zu grossen Umfangs in Anhang L zu finden. Die Ergebnisse zu "die Fähigkeit sich abzugrenzen" wurde zur Formulierung einer Hypothese für weiterführende Forschung verwendet. Weiter liegt der Fokus auf den situativen und nicht auf den personalen Fehlbelastungen, da in der Arbeit nicht von der Person ausgegangen wird, sondern die Arbeitsmerkmale im Vordergrund stehen.

4 Methode

In diesem Kapitel wird das Untersuchungsdesign vorgestellt und die Wahl der qualitativen Forschungsmethode begründet. Zudem soll das methodische Vorgehen in der Erhebungs- und in der Auswertungsphase erläutert werden.

4.1 Qualitatives Forschungsdesign

Das Design der vorliegenden Untersuchung entspricht einer Interviewstudie mit zwei Gruppen. Die Daten wurden qualitativ ausgewertet. Da nur Daten von einem Messzeitpunkt betrachtet wurden, handelt es sich um ein Querschnittsdesign.

Für ein qualitatives Vorgehen spricht nach Flick, Kardoff und Steinke (2010), dass die qualitative Forschung eine starke Orientierung am Alltagsgeschehen und Alltagswissen der Untersuchten hat. Dementsprechend sind qualitative Verfahren in starkem Masse dem Gedanken der Kontextualität verpflichtet, was bedeutet, dass die Daten in ihrem natürlichen Kontext erhoben und Aussagen in einer längeren Antwort des Interviewpartners analysiert werden. Zudem wird die Unterschiedlichkeit der Perspektiven berücksichtigt. Weiter spricht für ein qualitatives Vorgehen das Interesse, einen Zugang zu den subjektiven Perspektiven und Deutungsmustern der befragten Personen herzustellen. Somit kann qualitative Forschung so genannte harte Daten aus quantitativen Studien durch subjektive Sichtweisen differenzierend und vertiefend ergänzen und Erklärungen für Zusammenhänge liefern (Flick et al., 2010). Ausgehend von Studienergebnissen einerseits vom Praxispartner (vgl. Huber et al., 2013) und andererseits aus weiterer aktueller Literatur soll mit der vorliegenden Untersuchung ein eingehendes Verständnis zu bestimmten Belastungs- und Unterstützungsfaktoren von Schulleitungen und deren Bewältigungsstrategien gewonnen werden. Wie bei einem quantitativen Vorgehen steht die forschende Person auch im Rahmen qualitativer Forschung nicht ohne Vorkenntnis am Anfang einer Studie, sondern informiert sich über den aktuellen Forschungsstand und hat eine Vorstellung von den wichtigen Merkmalen zur Thematik (Lamnek, 2010). Sie geht jedoch offener und mit weniger vorgefassten Meinungen an das Feld heran.

In der vorliegenden Untersuchung werden dennoch Annahmen getroffen, da es darum geht, zwei Gruppen von Schulleitungen bezüglich bestimmter Themen miteinander zu vergleichen. Mit diesen im Vorfeld getroffenen Annahmen, die auf Forschungsergebnissen basieren, soll die Vergleichbarkeit vereinfacht werden. Dennoch soll, wie Flick et al. (2010) vorschlagen, vor allem die Datenerhebung vom Prinzip der Offenheit geprägt sein. Das bedeutet, dass Fragen offen formuliert werden und die forschende Person offen ist für weitere Themen, die von Seiten der Interviewpartnerinnen und -partner kommen. Daraus ergibt sich eine Kombination eines deduktiven und induktiven Vorgehens, für welches sich nach Lamnek (2010) als Erhebungsinstrument das problemzentrierte Interview eignet.

4.2 Datenerhebung

Nach den Erläuterungen zum Untersuchungsdesign folgt die Darstellung des Datenerhebungsprozesses, bei dem auf das Erhebungsinstrument, die Auswahl der Stichprobe und das Vorgehen eingegangen wird.

4.2.1 Problemzentriertes Interview

Das Vorgehen der Erhebung ist qualitativ-contrastierend. Es werden zehn explanative Interviews mit Schulleitungspersonen aus Schweizer Primarschulen geführt, um Ergebnisse aus bisherigen Studien besser zu verstehen (vgl. z.B. Dorsemagen et al., 2013; Huber et al., 2013; Laux, 2011; Nido et al., 2008). Die Interviews sollen zudem einen explorativen Charakter haben, um in einem nächsten Schritt weiterführende Hypothesen zu generieren.

Als Verfahren eignet sich das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982), da es sich dabei um ein theoriegenerierendes Verfahren handelt, das der anwendenden Person ermöglicht, ihren Erkenntnisgewinn durch ein induktiv-deduktives Wechselspiel zu organisieren (Flick, 2010). Die Durchführung des problemzentrierten Interviews wird durch die vier Instrumente *Leitfaden*, *Kurzfragebogen*, *Postskriptum* und *Tonaufzeichnung* unterstützt. Im *Leitfaden* sind nach Witzel (2000) die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze sowie als Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews festgehalten. Zudem sind darüber hinaus einige Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und eine formulierte Frage zum Gesprächsbeginn enthalten. Die Fragedimensionen des Interviews basieren auf den gewählten Bezugstheorien (siehe Kapitel 2.1) und den Erkenntnissen aus der empirischen Schulleitungsforschung (siehe Kapitel 3).

Neben dem Interview wird ein *Kurzfragebogen* eingesetzt, dessen Funktion gemäss Lamnek (2010) in der Erfassung von zusätzlichen, für die Interpretation relevanten Informationen liegt. Der *Kurzfragebogen* dient nach Witzel (2000) der Ermittlung von Sozialdaten (wie Alter, Geschlecht usw.) und als Entlastung von Fragen, die als klares Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind. Im vorliegenden Fall umfasst der *Kurzfragebogen* (siehe Anhang D) einerseits Fragen zur Person und zur beruflichen Situation. Andererseits dient er als Screening, um einige Interviewthemen auf eine vergleichbare Weise abzubilden mit der Möglichkeit, ergänzende Ergebnisse zu erhalten. Nach dem Interview wird ein *Postskriptum* erstellt (siehe Anhang E), das Informationen zur räumlichen Umgebung, zur Atmosphäre, zu Beobachtungen und zu Schwerpunktsetzungen der interviewten Person enthält. Zudem werden spontane thematische Auffälligkeiten notiert, die als Anregungen für die Auswertungen dienen. Die *Tonträgeraufzeichnung*, die im Anschluss vollständig transkribiert wird, erlaubt eine authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses. Dadurch kann sich die interviewende Person ganz auf das Gespräch sowie auf Beobachtungen situativer Bedingungen und Äusserungen konzentrieren (Witzel, 2000).

Der entwickelte *Interviewleitfaden* (siehe Anhang F) wurde vor der Durchführung einem Pretest unterzogen. Dieser wurde mit einem Schulleiter durchgeführt, der über eine langjährige Berufserfahrung verfügt. Das Pretest-Interview dauerte genau eine Stunde und wurde mit einem Diktaphon aufgezeichnet. Danach wurde es transkribiert und überprüft, doch waren nur geringe Anpassungen nötig. Der *Kurzfragebogen* wurde aufgrund der Rückmeldung des Schulleiters zur Verbesserung des Verständnisses ebenfalls noch an zwei Stellen angepasst.

4.2.2 Sampling

Diese Untersuchung stützt sich auf die qualitative Befragung von zehn Schulleitungen. Die Festlegung der Auswahlkriterien für das Sampling erfolgte nach der Methode des qualitativen Stichprobenplans nach Lamnek (2010). Wenn bereits vor der Untersuchung Kenntnisse oder Arbeitshypothesen über relevante Ähnlichkeiten oder Unterscheide vorliegen, kann in diesen Fällen nach Lamnek (2010) durch die vorgängige Definition relevanter Merkmale sichergestellt werden, dass deren Trägerinnen

oder Träger innerhalb des Auswahlverfahrens berücksichtigt werden. In diesem sogenannten selektiven Sampling werden beispielsweise relevante Personen mittels soziodemographischer Merkmale wie Geschlecht, Alter, Beruf usw. vor der Feldphase festgelegt. Durch die demographischen Merkmale, welche typisierbare Unterschiede markieren, soll garantiert werden, dass die wesentlichen Kontextbedingungen, die für das untersuchte Handlungsfeld von Bedeutung sind, bei der Auswahl der Untersuchungseinheiten Berücksichtigung finden. Da in der Untersuchung ein Vergleich zwischen stark emotional beanspruchten und wenig emotional beanspruchten Schulleitungen vorgenommen wird, sollen auf beiden Seiten gleich viele (je fünf) Personen befragt werden. Zudem richtet sich die Untersuchung ausschliesslich an Schulleitungen aus Schweizer Primarschulen. Bei Alter, Geschlecht, Dauer der Berufstätigkeit, Schulgrösse und Arbeitspensum wird nach Lamnek (2010) Heterogenität angestrebt, mit dem Ziel, dass sämtliche hypothetisch relevanten Merkmalsträgerinnen und -träger im Sample vertreten sind. Damit soll der Forderung nach inhaltlicher Repräsentation, die über eine angemessene Zusammenstellung der Stichprobe erfüllt werden soll, Rechnung getragen werden. Noch wichtiger für die vorliegende Studie ist, dass in den beiden Gruppen eine ähnliche Verteilung vorliegt (z.B. bezüglich Berufserfahrung, Schulgrösse, Arbeitspensum), damit diese besser verglichen werden können.

Die Auswahl der Schulleitungen wurde vom Praxispartner übernommen. Der Praxispartner verfügte aus einer vorangehenden Studie (vgl. Huber et al., 2013) über eine Clusteranalyse (siehe Anhang G), bei welcher die Schulleitungen aufgrund ihrer Werte in Bezug auf Arbeitsbelastung, emotionale Erschöpfung und Arbeitszufriedenheit in drei Gruppen eingeteilt wurden; in eine wenig beanspruchte, eine mittel beanspruchte und eine sehr beanspruchte Gruppe. Diese Werte wurden von der PH Zug mit einem Fragebogen (siehe Anhang R) zu den drei Skalen erhoben. Für die vorliegende Studie wurden 25 Schulleitungen aus der Gruppe mit den niedrigsten Werten bezüglich Beanspruchung und 25 Personen mit den höchsten Werten für die Interviews ausgewählt und angefragt.

4.2.3 Vorgehen

Die ausgewählten Schulleitungen wurden von der PH Zug Mitte Februar 2014 angeschrieben (Anhang H). Im Anschluss leitete die PH Zug die E-Mail Adressen der Personen, die zugesagt hatten, an die Autorin weiter. Da der Rücklauf sehr gering war, wurden durch die PH Zug zuerst zwei Reminder und danach weitere Anfragen an Schulleitungen gesendet, die nicht an der Studie teilgenommen hatten. Die Personen wurden per Mail angeschrieben oder wenn möglich telefonisch kontaktiert und über das Thema, die Dauer der Interviews sowie über die Verwendung und die Vertraulichkeit der Daten informiert. Darauf folgten die Terminvereinbarungen, die im Anschluss per E-Mail bestätigt wurden (siehe Anhang I). Die Autorin bot den Schulleitungen jeweils an, das Interview in ihrer Schule bzw. in ihren Büroräumlichkeiten durchzuführen, was ausnahmslos angenommen wurde. Die Interviews fanden im Zeitraum von März bis Ende April 2014 statt.

Nach der Begrüssung und einem informellen Teil folgte die Einführung, in welcher Informationen zur Dauer, dem Ablauf sowie der Aufzeichnung des Interviews wiederholt wurden. Danach fand das Interview statt, das zwischen 53 Minuten und 1 Stunde 13 Minuten dauerte. Im Anschluss an das Interview wurde die Schulleitung gebeten, den Kurzfragebogen auszufüllen.

4.3 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Audioaufnahmen aller Interviews wurden wörtlich transkribiert, wobei eine Übersetzung vom Schweizerdeutschen in Hochsprache vorgenommen wurde. Wie Mayring (2002) sagt, wurde der Dialekt bereinigt, der Stil geglättet und Satzbaufehler mehrheitlich behoben. Dieses Vorgehen kommt dann in Frage, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, was auf diese Untersuchung zutrifft. Für die Erstellung der Transkripte wurden im Vorfeld Transkriptionsregeln in Anlehnung an Mayring (2002) erstellt (siehe Anhang J) *Tabelle 4*, um eine einheitliche Zeichensetzung sowohl für die Darstellung von verbalen als auch von nonverbalen Beiträgen zu verwenden. Nonverbale Äusserungen wurden nur dann aufgenommen, wenn sie einen relevanten Beitrag für das Verständnis leisteten. Neben den klaren Regeln für die Transkription von Äusserungen, Pausen und Satzabbrüchen erfolgte wie Flick (2010) vorschlägt eine nochmalige Kontrolle des Transkripts anhand der Audioaufzeichnung und die Anonymisierung der Daten (Namens-, Orts- und Zeitangaben), um Rückschlüsse auf interviewte Personen auszuschliessen. Anschliessend wurden die Daten aus dem Kurzfragebogen in einem Dokument zusammengefasst (siehe Anhang K), um diese einerseits für die Stichprobenbeschreibung und andererseits ergänzend für die Beantwortung der Forschungsfragen zu verwenden. Die Gesprächsprotokolle umfassen 140 Seiten Text und stellen die Grundlage dar für die in Kapitel 5 beschriebenen Ergebnisse.

Auswertung der Daten

Hinsichtlich des Auswertungsverfahrens ist die Methode des problemzentrierten Interviews nach Flick (2010) nicht festgelegt, jedoch werden vor allem kodierende Verfahren, wie z.B. die qualitative Inhaltsanalyse dafür verwendet. Der Grundgedanke der modernen qualitativen Inhaltsanalyse besteht nach Flick et al. (2012) darin, die Systematik (Gütekriterien, Kommunikationseinbettung und strenge Regelgeleitetheit) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen. Die vorliegende Datenauswertung erfolgte durch eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002). Gemäss Mayring (2002, S.114) ist die Stärke der Inhaltsanalyse "dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert" und die Daten aus dem Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet werden. Das Ziel dieser strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, aus dem vorliegenden Material eine bestimmte Struktur herauszufiltern. Das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem wird so genau definiert, dass eine eindeutige Zuordnung vom Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist. Dabei hat sich folgendes Verfahren in drei Schritten bewährt, das für die Datenauswertung angewendet wurde. Zuerst werden die *Hauptkategorien* definiert und es wird festgelegt, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen. Die Hauptkategorien sowie auch ein Teil der Subkategorien beziehen sich auf die in Kapitel 3 beschriebenen Theorien und wurden deduktiv gebildet. Der andere Teil der Subkategorien ist induktiv entstanden und nachträglich ergänzt worden. Dies war vor allem bei den Bewältigungsstrategien der Fall, bei denen bis auf eine Subkategorie alle induktiv gebildet wurden. In einem weiteren Schritt werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine bestimmte Kategorie fallen, die so genannten *Ankerbeispiele*. Diese gelten als Beispiele für eine entsprechende Kategorie und haben eine prototypische Funktion. In einem dritten Schritt werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, *Kodierregeln* formuliert, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. Mit diesen Bestimmungen, die im Kodierleitfaden (siehe Anhang L) festgehalten wurden, nahm die Autorin die Auswertungen vor. Im Laufe der Analyse wurden zudem weitere Ankerbeispiele darin aufgenommen und zum Teil auch neue Kodierungen formuliert. Nach-

folgend wurden in einem ersten Materialdurchgang Kategorien und Kodierleitfaden erprobt und danach überarbeitet. In der *Abbildung 2* wird das oben erläuterte Vorgehen der strukturierenden Inhaltsanalyse dargestellt.

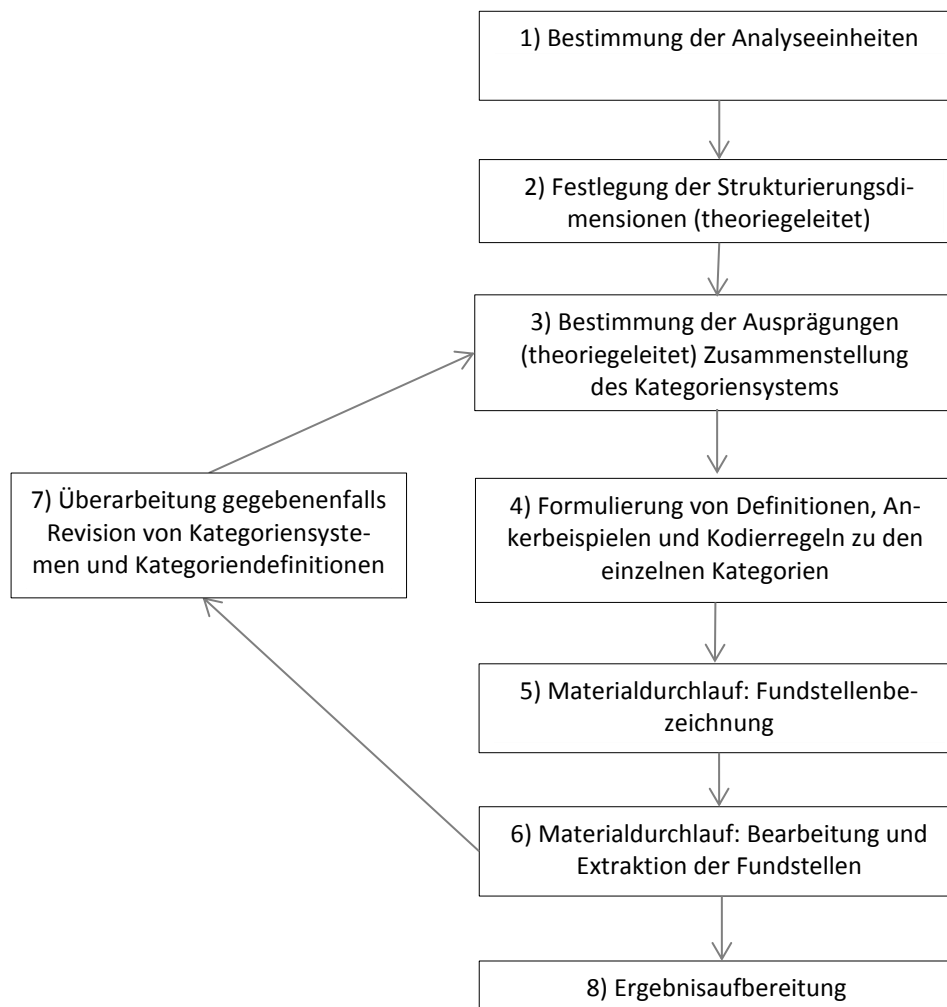


Abbildung 2: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (in Anlehnung an Mayring, 2010, S. 93)

Für eine computergestützte Auswertung spricht nach Kuckartz (1997) erstens eine grosse Datenfülle und zweitens die Möglichkeit, die in den Daten enthaltenen Informationen voll auszuschöpfen. Drittens bietet eine solche Auswertung die Chance, Fragestellungen nachzugehen und Analysetechniken anzuwenden, die einen unverhältnismässig hohen Zeitaufwand erfordern würden. Für den Einsatz von Computersoftware eignet sich die strukturierende Inhaltsanalyse zudem aufgrund ihres systematischen Vorgehens. Für die Verarbeitung der Interviewtranskripte wurde die Software MAXQDA Version 11 verwendet. In mehreren Durchgängen wurden die Textstellen den Kategorien zugeordnet, was zu wiederholten Anpassungen des Kategoriensystems führte. Anschliessend wurden prägnante Passagen ausgewählt und in den Ergebnissen als Zitate (mit der Absatznummer des Transkripts versehen) wiedergegeben.

5 Ergebnisse

Die Präsentation der Ergebnisse wird mit der Beschreibung der Stichprobe eröffnet (Kapitel 5.1). Anschliessend werden diese anhand der acht Annahmen dargelegt. Dabei werden jeweils die Ergebnisse der wenig beanspruchten Schulleitungen von den emotional beanspruchten Schulleitungen getrennt dargestellt. Die Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen folgen in Kapitel 6.

5.1 Stichprobenbeschreibung

Die geringe Rücklaufquote hatte zur Folge, dass nicht ausschliesslich Schulleitungen in der Stichprobe sind, die an der Studie von Huber et al. (2013) teilgenommen hatten. Das bedeutet, dass einige Schulleitungen nicht aus der zuvor gebildeten Clusteranalyse stammen. Drei emotional beanspruchte Schulleitungen kamen nachträglich hinzu. Zwei davon waren aktuell von einer emotionalen Erschöpfung betroffen (ärztliche Diagnose) und eine Person wies anhand des selben Fragebogens (siehe Anhang R), der für die Clusteranalyse verwendet wurde, kritische Werte auf und bezeichnete sich zudem selber als hoch belastet. Bei der anderen Gruppe sind ebenfalls zwei Personen dazugekommen, die anhand des Fragebogens als wenig beansprucht eingestuft wurden.

Die letzte zu interviewende Person dieser Gruppe hatte den Interviewtermin aus persönlichen Gründen kurzfristig abgesagt. Da es nicht möglich war, in der kurzen Zeit einen Ersatz zu finden, wird an dieser Stelle das Pre-Test-Interview miteinbezogen. Dies ist möglich, da nach dem Pre-Test Interview keine grossen Anpassungen vorgenommen worden sind. Da das Pre-Test Interview sehr interessante und reflektierte Ergebnisse einer wenig beanspruchten Schulleitung enthält, eignet es sich sehr gut, um in die Arbeit integriert zu werden. Die betroffene Person hat ihre Einwilligung dazu gegeben. Die Daten zu den Merkmalen der Stichprobe wurden anhand des Kurzfragebogens erhoben (siehe Anhang D). Diese werden im Anhang M (*Tabelle 5*) dargestellt und nachfolgend erläutert.

Es wurden zehn Primarschulleitungen befragt. Aufgrund des geringen Rücklaufs und weil sich bei den emotional beanspruchten Schulleitungen ausschliesslich Männer gemeldet haben, ist es nicht gelungen, einen ausgeglichenen Geschlechteranteil zu erreichen. Der geringe Rücklauf hatte zudem zur Folge, dass auch bei der Auswahl nach Alter, Dauer der Berufstätigkeit, Schulgrösse und bezüglich Höhe des Schulleitungspensums nur wenig Auswahlmöglichkeit vorhanden war. Somit ist es nicht gelungen, eine grosse Heterogenität zu erreichen. Andererseits sind sich die beiden Gruppen so ähnlich, dass die Vergleichbarkeit zwischen ihnen sehr gut möglich ist. Das heisst, die Schulleitungen sind in denselben Alterskategorien, verfügen über eine ähnlich hohe Erfahrung als Schulleitung und arbeiten an Schulen ähnlicher Grösse. Beim Schulleitungspensum arbeiten bis auf eine Schulleitung (die unter 40 Prozent arbeitet) alle zwischen 80 und 100 Prozent.

5.2 Ergebnisse

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den Interviews präsentiert. Am Anfang des jeweiligen Unterkapitels steht die Annahme und danach sind zuerst die Ergebnisse der wenig emotional beanspruchten Schulleitungen (*WEB*) beschrieben und danach jene, der stark emotional beanspruchten Schulleitungen (*SEB*).

5.2.1 Quantitative Fehlbelastung: Zeitliche Belastung

A1: Wenig beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von emotional beanspruchten Schulleitungen durch...

- eine geringere zeitliche Belastung (z.B. Wochenarbeitszeit im Verhältnis zum Anstellungspensum)
- eine geringere subjektive Einschätzung der zeitlichen Belastung
- einen kleineren Anteil an administrativen Tätigkeiten

Da nicht alle Schulleitungen in einem 100 Prozent Pensum arbeiten, wurden die Anzahl Stunden der Wochenarbeitszeit und das Pensum insgesamt (mit Unterrichtsverpflichtung) auf 100 Prozent hochgerechnet, damit das Verhältnis verglichen werden konnte (siehe *Tabelle 6*).

	Wenig emotional beanspruchte Schulleitungen	Stark emotional beanspruchte Schulleitungen
Schulleitungspensum	21-40% ohne UV (1x) 80-100% ohne UV (2x)	100% ohne UV (2x)
UV= mit Unterrichtsverpflichtung	41-60% mit UV (100%) (1x) 61-80% mit UV (100%) (1x)	21-40% mit UV (100%) (1x) 41-60% mit UV (90%) (1x) 61-80% mit UV (80%) (1x)
Wochenarbeitszeit in Std. -> hochgerechnet auf 100%	1) 40 Std. -> 42 Std. 2) 42 Std. -> 42 Std. 3) 14 Std. -> 46.6 Std. 4) 39 Std. -> 48.8 Std. 5) 55 Std. -> 55 Std.	1) 52 Std. -> 52 Std. 2) 54 Std. -> 54 Std. 3) 50 Std. -> 55.6 Std. 4) 40 Std. -> 56 Std. 5) 64 Std. -> 64 Std.

Tabelle 6: Hochrechnung der Wochenarbeitszeit von Schulleitungen auf 100 Prozent (eigene Darstellung)

WEB Gruppe

Zeitliche Belastung: Bei dieser Gruppe beträgt die Wochenarbeitszeit hoch gerechnet auf ein 100 Prozent Pensum bei vier Schulleitungen zwischen 42 und 49 Stunden und bei einer Schulleitung 55 Stunden. Drei Personen haben keine Unterrichtsverpflichtung, während zwei je sieben Lektionen unterrichten. Zwei Schulleitungen sagen aus, dass für sie das aktuelle Verhältnis zwischen Wochenarbeitszeit und Schulleitungspensum stimmt. Die anderen drei finden, dass sie eher zu viel arbeiten.

SL4: In den letzten 1.5 Jahren muss ich auch sagen, ist mir das Pensum auf 95% erhöht worden und seitdem ist es eigentlich gut, stimmt das Verhältnis Überzeit kompensieren im Schnitt vom Jahr. (Abs.9)

SL1: Also dort wären wir als Schulleitung sicher froh, wenn wir mehr Arbeitszeit zur Verfügung hätten, um die Tätigkeiten zu machen, die wir müssen. (Abs. 34)

Administrative Tätigkeiten: Eine Schulleitung ist der Meinung, dass der Anteil an administrativen Tätigkeiten etwa 30 Prozent der gesamten Schulleitungstätigkeit entspricht, zwei andere sprechen von einem Anteil von 50 Prozent. Alle fünf Schulleitungen bewerten diesen Anteil als hoch oder zu hoch.

SL4: Extrem hoch, würd ich sagen. Also es schon fast nur noch ein Bürojob. Oder anders gesagt, man macht so viel Schreibearbeit, dass man sich die Zeiten bewusst nehmen muss, wo man Schulbesuche

macht, wo man Mitarbeitergespräche macht, wo man eben auch mal die schönen Seiten, sage ich mal, vom Schulleiter machen könnte. Also das muss man bewusst einplanen, sonst macht man wirklich nur Schreibearbeit und Auswertungen und und und...(Abs. 17)

SL1: Generell zu hoch. Im Moment gibt es zunehmend eine Entlastung, eben vom Sekretariat, aber so über die Jahre gesehen, etwa die Hälfte. Aber das ist zu viel. (Abs. 19)

SEB Gruppe

Zeitliche Belastung: Vier Schulleitungen dieser Gruppe haben hochgerechnet auf 100 Prozent eine Wochenarbeitszeit zwischen 52 und 56 Stunden, bei einer Person sind es 64 Stunden. Zwei dieser Schulleiter unterrichten nicht zusätzlich, während die drei anderen ein 5-, 35- respektive 68- Prozent Unterrichtspensum innehaben. Alle fünf Schulleitungen schätzen ihre Wochenarbeitszeit im Verhältnis zum Schulleitungspensum als zu hoch ein.

SL7: Im Moment ist es so, dass eh das Komfortable ist 100% arbeiten zu dürfen, dann reichen nämlich 120%. Und wenn ich reduziere auf 80% müsste ich 100% arbeiten und wenn das dann die Arbeitszeiten sind, dann geht es nicht mehr auf. Aber das haben Sie vielleicht schon gehört. (Abs. 120)

SL10: Ich denke meine Arbeitsprozent sind so etwas um die 160, 170 Prozent, die ich arbeite und mache das jetzt seit 21 Jahren. (Abs.3)

Administrative Tätigkeiten: Für eine Person beträgt der Anteil an administrativen Tätigkeiten 80 Prozent, je nachdem wie diese definiert würden. Bei zwei weiteren Personen liegt der Anteil aktuell bei 70 Prozent und bei einer Person bei 50 Prozent.

SL9: Ja, da möchte ich sagen ist halb-halb etwa der Teil der Administration. Aber das ist nicht, das ist nicht immer gleich. Das gibt dann auch so Spitzen, wenn man Budget machen muss, Stundenplanungen und so, wird der Anteil grösser. (Abs. 19)

Auch hier geben alle Schulleitungen an, dass dieser Anteil für sie hoch oder zu hoch ist und das Verhältnis nicht stimmt. Eine Person sagt, dass die administrativen Arbeiten bei ihr Stress auslösen.

SL3: Das ist etwas, das mich ein bisschen drückt, die administrative Arbeit, weil ich bin ein Lehrer. Ich spreche gerne. Ich habe gerne Mitarbeitergespräche, ich gehe gerne auf Schulbesuche, aber das muss ich eigentlich in die administrative Arbeit reinquetschen. (Abs. 30)

Die **Aussagen im Kurzfragebogen** (siehe Anhang K) zur quantitativen Überforderung bestätigen die oben genannten Ergebnisse. Die Frage, ob das Aufgabenpensum als Schulleitung insgesamt gut zu meistern ist, beantwortete die WEB Gruppe als positiver als die SEB Gruppe. Dies ist auch bei der Frage, ob es oft vorkommt, dass man zu wenig Zeit hat um Aufgaben zu erledigen der Fall.

Die Ergebnisse zur **Schulleitungsrolle als qualitative Fehlbelastung 2a** befinden sich im Anhang O.

5.2.2 Qualitative Fehlbelastung: Soziale Konflikte

A2b: Wenig emotional beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von solchen, die stark beansprucht sind durch

- weniger Spannungen/Konflikte im Umgang mit unterschiedlichen Interaktionspartnern

WEB Gruppe

Spannungen/ Konflikte: Drei Schulleitungen dieser Gruppe meinen, dass es wenig Spannungen gebe im Umgang mit Behörden und Lehrpersonen. Eine davon sagt, dass sie die Lehrpersonen als konflikt-scheu wahrnehme und es daher wohl selten sei. Belastend sei zudem, wenn von Eltern her Angriffe gegen den Unterricht oder die Lehrpersonen kommen und die Schulleitung eingreifen müsse. Auch bei Klasseneinteilungen gebe es manchmal kritische Reaktionen. Doch wird bei Differenzen stets versucht, die Situation zu klären. Eine andere Schulleitung findet, dass sie früher durch solche Konflikte viel mehr belastet war als heute.

SL4: Aber sonst, wenn ich mehr als 2 Elterngespräche habe pro Jahr, wo irgendetwas Kritisches behandelt werden muss, habe ich schon Gefühl, das sei viel. Also es ist wirklich, viele Sachen werden am Telefon erledigt oder ja. (Abs. 23)

SL2: Man hat das auch sehr häufig persönlich genommen. Das hat mich früher fast mehr belastet als .. heute kann ich relativ sachlich das anschauen. (Abs.7)

Ganz anders tönt es bei einer anderen Schulleitung, die sowohl Konflikte mit Eltern und Schülern sowie auch im Kollegium erlebt.

SL8: Manchmal hat man eine Gruppe so renitente Jugendliche, die einem das Leben schwer machen, wo einem sehr viel Arbeit geben, wo man Heimeinweisungen machen muss oder Obhutsentzug, so das sind belastende Sachen. (Abs. 6)

Es gebe auch Eltern, die eine Lehrperson angreifen und die man dann schützen müsse.

SL8: Und aktuell haben wir so eine Elterngruppierung, wo enorm auf eine Lehrperson schiesst aus dem Team. Und dort muss ich einfach vornedran stehen und diese schützen und und einfach die Elterngruppe zur zur Raison bringen ein bisschen. Das sind so punktuelle Belastungen. (Abs. 6)

SEB Gruppe

Spannungen/ Konflikte: Vier Schulleitungen aus der emotional beanspruchten Gruppe geben an, Spannungen und Konflikte zu erleben. Für zwei Schulleitungen stellen vor allem Konflikte mit den Behörden ein Problem und eine Belastung dar. Ein Grund dafür sieht der eine Schulleiter in seinem bereits belasteten Verhältnis zu den Behörden und meint, dass sonstige soziale Konflikte an der Schule sehr schnell durch ihn angesprochen würden und meist dafür auch eine Lösung gefunden werde. Der andere Schulleiter berichtet, dass die Behörden immer wieder mit neuen Aufgaben auf ihn zukämen und ihm dafür zu knappe Fristen setze, was oft zu Spannungen führe. Ihn belasten zudem Eltern, die unrealistische Forderungen an ihn stellten.

SL7: Soziale Spannung gibt es immer, wenn man zusammenarbeitet. Das ist das ist ein Thema, oder. Ehm Konflikt das ist die Steigerung davon, das muss nicht immer sein. Und manchmal muss ich mir überlegen. Lohnt es sich jetzt das Engagement in einen Konflikt reinzugehen oder lohnt es sich nicht. Und wenn ich jetzt meinen Gerechtigkeitssinn in irgendeinem Sinn angeriffen sehe, dann gehe ich in einen Konflikt rein. Und eh das gehe ich vielleicht noch zu oft. (Abs. 50)

Als belastend bewertet ein anderer Schulleiter, wenn es ihm trotz allen Bemühungen nicht gelingt, Streitereien oder Konflikte im Team zu lösen. Zudem ist er auch immer wieder mit schwierigen Fällen

im Umgang mit Eltern und Schülerinnen und Schülern konfrontiert. Es kommt auch ab und zu vor, dass er selber eine Auseinandersetzung mit einer Lehrperson hat.

SL6: Wenn es mir nicht gelingt, trotz allen Bemühungen Streitereien zu lösen. So die emotionale Belastungen, merke ich, belasten mich im Gesamten noch, am . eigentlich stark, weil ich es mittrage, weil es immer weiterarbeitet. Was könnte man noch? (Abs. 5)

Eine letzte Schulleitung gibt an, dass Spannungen im Team an ihren Kräften zerrten und sich auf die Stimmung niederschlugen. Da ihr das Kollegium eher kritisch gegenübersteht, muss alles ein bisschen erkämpft werden, was belastend ist. Mit Eltern komme es vor allem zu Spannungen, wenn gemeinsam getroffene Abmachungen nicht eingehalten würden.

5.2.3 Organisationale Ressource: Schulsekretariat

A3a: Wenig beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von solchen, die emotional stark beansprucht sind durch...

- eine häufigere Delegation von administrativen Aufgaben an das Sekretariat
- durch eine höhere Bewertung der Entlastung durch das Sekretariat

WEB Gruppe

Schulsekretariat: Alle fünf Schulleitungen dieser Gruppe verfügen über ein Sekretariat, das einstimmig als entlastend bezeichnet wird. Vom Schulsekretariat werden Aufgaben wie Erledigung von Telefonaten und Emails, Aufgaben der Datenverwaltung und das Aufsetzen von Verträgen übernommen. Bei einer Schulleitung sind es sechs Schulleitungspersonen, die sich drei Sekretärinnen teilen, die zu je 50 Prozent angestellt sind. Da sich das Sekretariat nicht in der Nähe der Schule befindet, gibt diese Schulleitung an, sehr viel Administratives selber zu erledigen. Eine weitere Schulleitung bemerkt, dass sie erst lernen musste, Aufgaben an das Sekretariat zu delegieren, da sie früher über keines verfügte. Ihre Sekretärin arbeitet einen Morgen pro Woche mit ihr im Büro und sonst sind sie per Email verbunden.

SL8: Ja, sicher ein riesen Hilfe ist das Sekretariat für mich jetzt. Ich habe die Zeit noch erlebt, als wir noch kein Sekretariat hatten. Da hatte ich praktisch nie eine Kaffeepause gehabt. Da ist nonstop immer etwas gewesen. Das ist sicher die grösste Entlastung. (Abs. 36)

SL1: Also ich habe es vorhin schon gesagt, wie gross diese Schule ist. Unsere Sekretärin hat eine 60% Anstellung. Also im administrativen Bereich, wäre sicher noch Luft. Das ist ganz klar, es gibt viele Sachen, wo ich denke, was mache ich da eigentlich genau oder weshalb mache ich jetzt das oder. Das ist für den Kanton viel zu teuer, wenn ich das mache. Es wäre klüger wenn jemand als Sekretärin, Sekretär angestellt ist. Da gäbe es sicher noch, einfach ehm damit mehr Zeit ist eigentlich im konstruktiven Bereich von den Schulleitungen. (Abs. 64)

SEB Gruppe

Schulsekretariat: Bis auf eine Person verfügen alle Schulleitungen über ein Sekretariat. Diese Person ist der Überzeugung, dass ein Sekretariat etwas sehr Unterstützendes wäre, da für sie die administrativen Tätigkeiten eine grosse Belastung darstellen.

Eine Schulleitung beschreibt das Sekretariat, das mit 160 Stellenprozenten für vier Schulleitungen zuständig ist, als wichtigen Dreh- und Angelpunkt der Schule. Sie nutzt das Sekretariat vor allem zur Delegation von einfachen Aufgaben. Sobald aus ihrer Sicht etwas wichtig ist für die Qualität von Schule und Unterricht, fällt es ihr schwer zu delegieren.

*SL6: Dass ich in diesem Haus um 2 Sekretärinnen weiss, wo ich einfach hingehen kann und sagen: Ich ver-
saufe, werft mir einen Rettungsring hin und beide einfach sagen. X was können wir dir abnehmen? Und
ich denen wirklich kann einfach. was ich wirklich dann abgeben kann, darf mit gutem Gewissen abzuge-
ben. Und die bereit sind halt am Abend um 19.00 Uhr noch irgend einen Briefversand zu machen, weil ei-
ne dringende Information an eine Gruppe Eltern raus muss, den Brief für mich kopiert und abspitzt und
so weiter. Oder ehm schnell irgendein Papier gegenliest. (Abs. 37)*

Eine andere Schulleitung bestätigt, dass viele wiederkehrende Abläufe und Prozesse über das Sekre-
tariat laufen, was gut funktioniere. Dennoch gäbe es viele weitere Arbeiten, die aufgrund der unge-
nügenden Kapazität nicht an das Sekretariat delegiert werden können, was aber dem Wunsch der
Schulleitung nach zusätzlicher Unterstützung entspräche.

Auszug aus Interview:

*SL9: "Wir haben hier in der Gemeinde X noch ein 100% Administration, Administrator und eine Sekretä-
rin, die rund 50% arbeitet." (Abs. 25)*

Interviewerin: "Für diese Schule hier jetzt?" (Abs. 26)

*SL9: "Nein, nein, für die ganze Gemeinde und diese Gemeinde hat 5 Schulkreise mit 120 Lehrpersonen,
1200 Kinder." (Abs. 28)*

Einer anderen Schulleitungsperson steht neu für einen halben Tag eine Schulsekretärin zu, was damit
einhergeht, dass die Schulleitung der Sekretärin einmal pro Woche die Arbeit bereitlegen muss. Das
empfindet diese als zusätzlichen Aufwand.

*SL10: Das Schulsekretariat generiert zusätzlich natürlich wieder ein bisschen Aufwand, aber im Endeffekt
muss man es schon als Entlastung anschauen, das ist so. (Abs. 19)*

Die Ergebnisse zum **Handlungsspielraum als organisationale Ressource 3b** befinden sich im Anhang
P.

5.2.4 Soziale Ressource: Kollegiale Unterstützung

A4: Gering beanspruchte Schulleitungen schätzen die soziale Unterstützung durch Kolleg/innen als
grösser ein als emotional beanspruchte Schulleitungen.

WEB Gruppe

Kollegiale Unterstützung: Alle fünf Schulleitungen geben an, einen guten Rückhalt vom Lehrerkolle-
gium oder Team zu haben. Das zeigt sich bei der einen Schulleitung durch die Bereitschaft der Lehr-
personen, zwischendurch selber Aufgaben zu übernehmen, mitzudenken und mitzutragen, was ihr
sehr wichtig ist. Eine weitere Schulleitung erfährt vom Kollegium Wertschätzung, indem sie z.B. ab
und zu einen Dankesbrief erhält. Unterstützung erhalte sie vom Geschäftsleiter, Schulleitungskolle-
gen und auch von Lehrpersonen, die ihr durchaus einmal sagen, dass sie nun für sich schauen solle.

SL5: *Aber man kann halt viel miteinander besprechen. Auch wenn man einmal ein Problem hat im Schulhaus. Ich meine dann komme ich dahin, dann greife ich da einen Schulleiter und dann erzähle ich es ihm und dann reden wir einmal schon ein bisschen darüber und dann ist halt schon viel gemacht. Das finde ich echt toll. (Abs. 50)*

Zwei andere Schulleitungen erhalten zusätzliche Unterstützung, die eine durch die Schulpräsidentin und die andere durch den sechsköpfigen Vorstand, bei dem sie jederzeit nachfragen könne. Diese Schulleitung pflegt zudem ein Netzwerk mit anderen Schulleitungen ausserhalb der Schule. Da stelle man einander Arbeiten zur Verfügung oder empfehle einen guten Kurs oder ein Buch.

SL4: *Von dem her weiss man genau, wenn man ein Problem oder eine Schwierigkeit hat, man kann an-klopfen und wird angehört und der andere hilft mit suchen, ja. (Abs. 51)*

Für eine weitere Schulleitung besteht eine zusätzliche Unterstützung darin, dass die vielen kleinen Aufgaben, die sich ergeben, auf das Team verteilt sind. So helfen alle mit, einen Teil mitzutragen. Dadurch, dass sich das Team seit Jahren kennt, wisse man auch von den Stärken und Schwächen eines jeden, was sehr hilfreich sei. Weiter fühlt sich diese Schulleitung unterstützt durch die Co-Schulleitung und die Gemeinde.

SL8: *Ja, ich möchte in keiner Art und Weise bluffen, aber ich habe manchmal schon das Gefühl, aber auch mir der Co-Schulleitung zusammen, so der Austausch, wir sitzen vielfach so wie wir jetzt hier sitzen oder reden zusammen oder oder geben einander Tipps oder tun Gegenlesen oder oder so der Austausch, wenn man es einfach einmal auf den Tisch legen kann. Das ist schon enorm hilfreich und das ist auch der Grund, weshalb ich immer noch hier bin. (Abs. 65)*

SEB Gruppe

Kollegiale Unterstützung: Aus der Gruppe der emotional beanspruchten Schulleiter fühlt sich eine Person durch Rektor und Kollegium getragen. In Zeiten, in denen es ihr nicht so gut geht, wird sie z.B. von den Lehrpersonen zur Kaffeepause geholt. Bei der sonst gut funktionierenden Zusammenarbeit mit Schulleitungskollegen ist hingegen eine leichte Konkurrenz zu spüren. Ein weiterer Schulleiter erfährt ebenfalls Unterstützung durch die Lehrpersonen. Wenn er z.B. an einem Abend länger arbeiten muss, wird ihm von Leuten aus dem Kollegium Unterstützung angeboten. Zudem schätzt er die spontanen Tür und Angel-Gespräche, zwischendurch ein nettes Wort oder ein Brieflein von Kolleginnen und Kollegen. Von Seiten der Behörden und des direkten Vorgesetzten erhält er volles Vertrauen und Unterstützung, was er als sehr entlastend empfindet.

SL6: *Wir kennen gegenseitig die Stärken voneinander, die Ressourcen voneinander und es hat sich bei uns einfach eingespielt, dass wir das einander auch geben. Es kann durchaus sein, dass ich mal etwas, das in meinem Bereich ansteht, eine interne Evaluation als Beispiel, dass der Kollege sagt: "Weisst du was, ich muss das ja auch noch durchführen, ich entwickle einmal etwas, nicht das wir beide hirnieren. Ich mache es und lege es dir hin, du kannst es adaptieren." Solche Geschichten laufen bei uns fantastisch. Also dieser Ressourcenaustausch ist ganz wichtig. (Abs. 37)*

Eine weitere Schulleitung bewertet die Zusammenarbeit mit dem Schulleitungsteam, die sich in den letzten Jahren noch verbessert hat, als sehr unterstützend und stärkend. Sie unterstützten sich gegenseitig bei Arbeiten oder durch kollegiale Beratung. Wenn sie mit einem Anliegen komme, gebe es

immer jemanden, der den Auftrag übernehme. Für eine andere interviewte Person war der Vorgesetzte eine Unterstützung, als es ihr gesundheitlich nicht gut ging. Da hätten zudem auch einige aus dem Kollegium zu ihr gesagt, sie solle sich melden, wenn sie Hilfe brauche.

SL9: *..das ist da auch sehr gut, wenn man zu jemandem gehen kann und sagen, he schau, ich habe die und die Problematik, kannst du mir bitte das und das sagen. Oder kannst du mir das organisieren oder kannst du das. Dann wird das eigentlich sehr schnell angenommen und man muss also nicht 10 Mal fragen, also wer würde mich da unterstützen, also die Leute sind da eigentlich wirklich sehr offen. ..Insofern ist da eine gute Unterstützung. (Abs. 59)*

Auch der letzte Schulleiter aus dieser Gruppe ist froh, ein Team zu haben, das an und für sich unterstützend sei und auf das er sich verlassen könne. Und wenn sie merkten, dass es ihm wieder einmal zu viel werde, dann käme eine Person aus dem Kollegium und frage, ob sie helfen könne.

SL10: *Wenn sie merken, dass es mir wieder einmal langsam zu viel wird. Das merken sie ja schon dadurch, dass wir so lange zusammen sind. Dann kommt der Kollege und sagt, du x, du musst einfach sagen, wenn man dir helfen kann. Und einmal hatten wir eine Phase, wo ich gesagt habe, so geht es nicht, es ist zu viel und nachher haben wir zusammen nach Lösungen gesucht. Das ist soweit gegangen, dass sie mir gesagt haben, du musst nicht mehr selber auf die Post. Sag es doch, gib uns die Briefe mit und wir gehen auf die Post, als Beispiel, so ganz kleine Details. (Abs. 43)*

5.2.5 Personale Ressource: Erholungsfähigkeit

A5: Wenig beanspruchte Schulleitungen verfügen über eine bessere Erholungsfähigkeit als emotional beanspruchte Schulleitungen.

WEB Gruppe

Erholungsfähigkeit: Alle Schulleitungen dieser Gruppe gehen neben der Arbeit ihren Hobbies nach. Zudem verfügen alle fünf über Freizeitaktivitäten in verschiedenen Bereichen, z.B. eine sportliche Tätigkeit, wie Rad fahren, Joggen oder Tennis und daneben z.B. Musik machen, Gartenarbeit oder Theaterbesuche.

SL2: *Ich habe grundsätzlich meine Hobbys nicht aufgegeben. Ich bin in einem Chor, in dem ich singe. Ich male selber. Ich spiele Tennis. Ich habe so verschiedene, verschiedene Punkte mit verschiedenen Leuten, die ich pflege und sehr gerne zusammen bin. So ein bisschen Sport und draussen sein, im Garten etwas "büscheln" und tun und natürlich mit der Familie. (Abs. 52)*

Drei der Schulleitungen geben an, dass ihnen Erholung gut gelingt und zwei davon betonen, sich auch an den Wochen (z.B. durch kurze Wochenendtrips) oder in den Ferien sehr effektiv erholen zu können. Die anderen zwei Schulleitungen sagen von sich, dass ihnen Erholung unterschiedlich gut gelinge, manchmal gut und manchmal weniger.

SL4: *Und jetzt als Schulleiterin habe ich meine 4 vielleicht 5 Wochen und das sind dann wirklich Ferien, wo ich mich komplett ausklinke. Und das ist, denke ich, auch eine andere Erholungsphase. Ich hatte vorhin das Gefühl gehabt, ich hätte mich auch super erholt, abgesehen davon, aber ich merke jetzt muss ich ganz bewusst sagen ich habe Ferien und dann ist alles weg. (Abs. 59)*

SL1: *Unterschiedlich. Also es gibt Zeiten, wo es sehr dicht ist, das könnte man jetzt auch meine meine Familie fragen. Die könnten wahrscheinlich präzise sagen, wie sie mich erleben. Manchmal geht es sehr entspannt und manchmal bin ich wirklich massiv eh unter Druck. Und manchmal gelingt es aber sehr gut.* (Abs. 56)

SEB Gruppe

Ein Schulleiter dieser Gruppe joggt gerne und nimmt auch ab und zu an Laufwettbewerben teil, obwohl er viel zu wenig Zeit zur Vorbereitung hat. Zu Hause bei der Familie kann er sich nicht richtig erholen und auch das Schlafen fällt ihm zeitweise schwer.

SL3: *Ich kann auch nicht zu Hause sein, ich kann nicht zu Hause sein, weil zu Hause arbeite ich. Weil ich kann von zu Hause auch in diesen PC rein, direkt, oder und dann arbeite ich. Ich arbeite immer, wenn ich hier bin, dann arbeite ich. Also ich muss weg.* (Abs. 79)

Für einen weiteren Schulleiter ist Musik sehr wichtig, daher nimmt er regelmässig Klavierunterricht. Aktive Erholung sei für ihn, ein bis zwei Mal pro Tag eine Viertelstunde Klavier zu spielen. Mehrmals wöchentlich Sport zu treiben, gelingt ihm nicht immer. Ausgelöst durch einen Krankheitsfall, der noch nicht weit zurückliegt, nimmt er sich nun mehr Zeit für seine Familie. Doch Erholung gelingt ihm immer noch zu wenig gut.

SL6: *...zu wenig gut. Ich müsste mehr, aber da ist das, das Feuer, das brennen in mir. Ich liebe meinen Beruf, meine Aufgaben und ich erlebe eben auch meinen Beruf als- oder diese Herausforderung in dem Beruf möglichst gute Arbeit zu leisten, erlebe ich als Motivator. Und das ist ganz schwierig, weil für mein engstes Umfeld ist das schwierig zu verstehen.* (Abs. 62)

Zwei Schulleitungen geben an verschiedene Hobbies (wie Musik, Schwimmen, Motorrad fahren) zu haben, aber diese in den letzten Jahren vernachlässigt zu haben. Auch bei der Erholung, die er sonst mit der Familie erfährt, stimmt die Balance bei einem der Schulleiter im Moment nicht. Die einzige Erholung sei der Arbeitsweg, den er auf dem Fahrrad zurücklege und eine dreiviertelstündige Mittagspause, die er meist ausserhalb des Schulhauses verbringe. Erholung sei aber momentan ein Schwachpunkt von ihm. Der andere Schulleiter gibt zu bedenken, dass er viel zu wenig Zeit für sich nehme und sich zu wenig abgrenze, was aber dringend notwendig wäre. Es kommt vor, dass ihn am Abend nach 20.00 Uhr noch Eltern anrufen, was für ihn sehr belastend ist. Er meint, dass sich von seinen Schulleitungskollegen keiner richtig gut erholen könne, was auch damit zu tun habe, dass die Arbeit als wichtiger bewertet werde als die Erholung.

SL9: *Eben für mich schlecht, und das weiss ich, aber das geht ja anderen Kollegen auch so. Man hat einfach dann, man tut all die Zeitgefässe, die man eigentlich einsetzen müsste für die Erholung, die streicht man dann und sagt nein, ich muss jetzt diese Arbeit machen und dann gibt es aber auch, wenn es sehr belastende Personalsituationen und dann kann man nicht abschalten. Man geht mit dem heim. Ich konnte zum Teil nicht mehr richtig gut schlafen können und bin irgendwo am Morgen, weiss nicht wann erwacht und dann war das schon das Problem wieder. Also es ist das Problem vom Abschalten können, ist da noch stärker als früher einfach als Lehrperson.* (Abs. 65)

Für den letzten Schulleiter ist Motorrad fahren das Einzige, wobei er sich ein bisschen erholen kann. In der Familie sei die Erholung schwach, was auf seine ständige Abwesenheit zurückzuführen sei. Drei Wochen pro Jahr kann er effektiv Ferien machen. Dennoch sei es so, dass von ihm erwartet werde auch in den Ferien erreichbar zu sein, was ihm zu viel werde.

SL10: *Ich habe durch diese Belastungen eigentlich, durch diese Doppelbelastung sehr sehr wenig Zeit um mich zu erholen und dadurch werde ich auch gezwungen sein, diesen Job aufzugeben.* (Abs. 3)

Ergänzend dazu meint er, wenn er es früher geschafft hätte, es sich besser einzuteilen, dann hätte er vielleicht noch bis ins Alter von 62 Jahren weitergearbeitet.

5.2.6 Bewältigungsstrategien und deren Bewertung

A6: Wenig beanspruchte Schulleitungen verfügen...

- über mehr Bewältigungsstrategien
 - eine positivere Bewertung der persönlichen Bewältigungsstrategien
- ...als emotional beanspruchte Schulleitungen.**

Die nachfolgenden Bewältigungsstrategien sind, wie in Kapitel 4.3 erwähnt, induktiv gebildet worden. Einzelne Strategien, die sich nicht unter diese einordnen ließen, sind unter der Überschrift *weitere Strategien* aufgeführt. Für eine bessere Übersicht werden in diesem Kapitel bei jeder Strategie gerade beide Gruppen der Schulleitungen verglichen.

Bei jemandem "abladen"

WEB: Vier der wenig beanspruchten Schulleitungen geben an, dass es ihnen in belastenden Situationen helfe, dies bei einer anderen Person "abzuladen". Dies geschieht, indem sie mit einer anderen oder mehreren Personen darüber sprechen oder den Frust in einem geschützten Rahmen wie z.B. im Schulleitungsbüro rauslassen. Personen, die dafür in Anspruch genommen werden, sind Co-Schulleitungen, Sekretärinnen oder die eigene Familie.

SL1: *Das ist eben, entweder mach ich das alleine oder ich suche mir wirklich eine Ansprechperson. Oder ich gehe häufig natürlich jetzt zum Co-Schulleiter, setze mich hin und sage hör zu, Folgendes ist. Das ist die Situation, hör einfach einmal zu, schildere ihm das einmal und hole dort eine Rückmeldung. Und das ist für mich ganz wichtig, im Dialog. Das ist eigentlich das Wichtigste.* (Abs. 68)

SL2: *...wenn wir jetzt im Büro zu dritt sind die Sekretärin, der Schulleiter und ich. Das man das dann mal bespricht oder vielleicht ein bisschen mal ausruft oder so.* (Abs. 64)

SL4: *...ich kann mich zwar gut in Frust reden zu Hause, aber ja, es ist nachher auch durch.* (Abs. 75).

SEB: Alle fünf Schulleiter nutzen für sich die Strategie, ein Problem oder eine belastende Situation bei jemandem "abladen" zu können. Ein Schulleiter berichtet, wenn es ganz schlimm sei, dann rufe er seine Frau an. Dem widersprechen zwei andere Schulleitungen, die möglichst wenig mit nach Hause nehmen möchten. Diese wenden sich stattdessen an gute Freunde, um über das Problem zu sprechen. Manchmal helfe es auch, meint einer der Schulleiter, für einen Moment alleine zu sein.

SL6: *Mit jemandem reden ist grundsätzlich effektiv in belastenden Situationen und ich habe so die beiden Geschichten. Für mich alleine sein und mit jemandem sprechen und in der Kombination "verhät" das.* (Abs. 62)

Abstand gewinnen (Auszeit)

WEB: Drei der wenig beanspruchten Schulleitungen sagen von sich, dass es ihnen helfe, für einen Moment Abstand von der Sache und wann immer möglich eine kurze Auszeit zu nehmen. Zwei Schulleitungen setzen sich beispielsweise auf eine Terrasse und gönnen sich etwas (Lesen, etwas gutes

Essen). Eine Person stellt sich in einer schwierigen Situation vor auf einem Berg zu stehen und herunterzuschauen. Da realisiere sie, wie klein sie selber und auch die Probleme seien.

SL1: Oder die Abgrenzung, die Klärung, das mache ich häufig, das tönt jetzt ein bisschen komisch, aber ich gehe häufig ein wenig Spazieren und führe Selbstgespräche. Effektiv, einfach so, um was geht es eigentlich genau, was ist die Frage, wer ist beteiligt drin, also wirklich Klarheit ist für mich wichtig. Wenn ich einmal den Boden gefunden habe, ok da stehen wir, da liegt die Situation, dann geht es mir eigentlich massiv besser. (Abs. 68)

SEB: Zwei der emotional beanspruchten Schulleitungen versuchen, in einer schwierigen Situation Abstand zu gewinnen. Beispiele für entsprechende Strategien sind Musizieren, Spazieren oder das Aufsuchen stiller Orte (z.B. eine Kirche).

SL7: Und dann nachher ist es häufig auch so, dass ich Zeit brauche für mich oder einmal einen Spaziergang mache. (Abs. 106)

Analysieren (nach Lösungen suchen)

WEB: Alle fünf Schulleitungen sind sich darüber einig, dass es wichtig ist, eine belastende Situation zu analysieren, um sie besser zu verstehen und um anschliessend eine Lösung zu finden. Es müsse auch geklärt werden, wer dafür zuständig und ob Hilfe von aussen nötig sei meint eine Schulleitung.

SL1: Also für mich ist es wichtig .. sage jetzt mal, meine Position in dieser Stress-Situation zu finden. Also was ist eigentlich meine Aufgabe, was ist mein Anteil an dieser Situation, wie auch immer diese entstanden ist. Was ist, was ist meine Aufgabe dort drin. Für mich ist Klarheit und Transparenz wichtig. Also wenn ich weiss, was ich zu tun habe und wo meine Position ist, wenn mir das gelingt, dann baut das massiv Stress ab. (Abs. 68)

SL8: Ich glaube schon mit Prioritätslisten, mich nicht aufregen, ruhig bleiben, besonnen bleiben, zuhören, was ist das Problem. So das Analytische. (Abs. 63)

SEB: Eine Strategie eines Schulleiters ist, in einer solchen Situation zu versuchen, Dringliches von Wichtigem zu unterscheiden, was ein Hilfsmittel sei, um Dringliches und Wichtiges zuerst anzupacken und er meint:

SL6: ...ich habe hohe Ansprüche an mich. Ein Anspruch ist eben auch, dass ich wirklich zu meinen Ressourcen Sorge trage. Und dann kann ich durchaus einmal eine Arbeit, die nicht absolut dringlich ist und wichtig ist, wäre zwar schön, es wäre gemacht und es wäre irgendwo auch entlastend, wenn das einfach einmal erledigt wäre, aber das schiebe ich dann irgendwo auf der Biege zuunterst rein. (Abs. 15)

Positive Einstellung zur Sache

WEB: Zwei der Schulleitungen berichten, dass sie häufig stressige Situationen gar nicht als Belastung sehen, sondern als Aufgabe, die es zu lösen gelte. Und das beschäftige sie dann, aber belaste sie nicht. Eine Schulleitung legt den Fokus auf das bereits Erreichte, was ihr ein gutes Gefühl und Sicherheit vermittelt. Wichtig sei auch, dass man nicht alles so ernst nehme.

SL8: Das Ziel wäre schon, dass ich gesund bis zur Pensionierung machen könnte. Das wäre ein Ziel und damit ich das erreiche, muss ich merken, wann ich mir selber Schaden zufüge oder. Und meistens sind all diese Probleme, diese Stressprobleme, die viele haben oder so. Wenn man es nachher herunterbricht, sind es gar nicht so gewaltige Probleme, die man in der Regel lösen kann. (Abs. 63)

SEB: Ein Schulleiter versucht schwierige Situationen als Herausforderungen und als Teil seiner Aufgabe anzuschauen. Ein anderer akzeptiert es als eine schwierige Situation und versucht trotzdem positiv zu denken.

SL6: Aber sich bewusst auseinandersetzen, was läuft denn alles super, was ist alles gut, was bringt mir etwas. Das ist streng, aber es ist ganz wichtig, dass man das auch mal macht. Und da kommt unglaublich viel zu Stande. Ein bisschen die Strategie des "Power of positive thinking", das ist wahrscheinlich schon auch noch ein bisschen eine Methode. (Abs. 64)

Rat holen, Coaching

WEB: Drei Schulleitungen sind der Meinung, dass es hilfreich sein kann, sich in solchen Situationen Rat zu holen. Das könne man beispielsweise bei einem Schulleitungskollegen/einer Schulleitungskollegin oder bei jemandem, der bereits einmal eine ähnliche Situation erlebt habe. Zwei Schulleitungen berichten zudem, dass sie regelmässig mit grösseren Themen in ein Coaching gehen, was sie als sehr wichtig und hilfreich empfinden.

SL4: ...frage ich eben vielleicht bei der Schulleitungskollegin einmal nach und sage, du wie würdest du das machen. (Abs. 69)

SL5: Ich selber mache übrigens mache auch Supervision. Ich gehe so rund . sechs Mal pro Jahr. Gehe ich zu einem Coach und mache Supervision und tue so kleinere Probleme oder grössere, die in der Schule sind, entweder mit Lehrpersonen oder mit Eltern, oder Schüler ansprechen und wir suchen zusammen nach Lösungen. (Abs. 44)

SEB: Drei der emotional beanspruchten Schulleitungen geben an, dass sie sich in schwierigen Situationen im Schulleitungsteam Rat holen. Sie finden es wichtig, so etwas mit einem Kollegen, einer Kollegin oder einer Fachperson zu teilen.

SL6: Und auch eine Strategie ist mit meinem Schulleitungskollegen auszutauschen, wenn ich nicht weiterkomme. Wie würdest du? Darf ich dir eine Situation schildern? Wie würdest du reagieren? Hast du mir einen Tipp? Einfach durch das, dass diese Personen in der Situation nicht so eng drin stecken ist es manchmal mit dieser Aussensicht möglich im Gespräch eine Lösung zu finden. (Abs. 70)

Weitere Strategien

WEB: Als weitere Strategie nennt ein Schulleiter, dass es manchmal auch nötig und entlastend sei, sich körperlich abzureagieren, in dem er sich aufs Fahrrad setze und dreimal um den Hausberg rase. Ein anderer Schulleiter berichtet, dass er in belastenden Zeiten mehr Rücksicht auf seinen Körper nimmt, indem er beispielsweise versucht, es mit genügend Schlaf und weniger Alkohol auszugleichen. Zudem versuche er, einfach ruhig zu bleiben.

SEB:

Ein Schulleiter hat für sich die Strategie, das Geschehene chronologisch aufzuschreiben. Da stehe dann, welches Ereignis wann passiert ist und was daran so belastend sei. Und das niederschreiben, das könne schon sehr entlastend sein.

Subjektive Bewertung der Strategien

WEB: Alle fünf Schulleitungen bewerten ihre Bewältigungsstrategien als effektiv. Eine Person sagt dazu, dass es ihr eigentlich über kurz oder lang immer gelinge, Stresssituationen zu bewältigen und die Strategien ausreichend seien. Eine weitere Schulleitung meint auch, ihre Bewältigungsstrategien

hätten sich im Laufe der Jahre verbessert. Es gebe zwar immer noch Situationen, wo es schwierig sei, damit umzugehen, aber grundsätzlich sei sie viel ruhiger und ihre Strategien seien wirkungsvoll.

SL1: Eh.. es muss schon irgendwie eine gewisse Effizienz darin sein, weil es macht mir auch nicht mehr so Angst. Wenn du etwas auf dich zukommen siehst, wo du denkst, oh das könnte schwierig werden, trotzdem zu wissen. OK, das hast du schon x-mal eigentlich erlebt und bewältigt und auf etwas zurückgreifen können. Doch das funktioniert in der Regel eigentlich schon. (Abs. 70)

SL5: Es gibt es schon einmal, vielleicht, wenn irgendetwas Belastendes ist, das ich in der Nacht daran denke. Aber grundsätzlich muss ich sagen, bin ich viel ruhiger. Von dem her muss ich sagen, meine Strategien greifen. (Abs.90)

SEB: Vier der fünf emotional beanspruchten Schulleitungen bewerten ihre Bewältigungsstrategien als schlecht, nicht effektiv genug oder nicht ausreichend. Drei davon sagen auch, dass sie keine oder fast keine Techniken kennen, um mit Stresssituationen umzugehen.

SL9: Es gäbe immer, da ich, ja wenn ich vielleicht noch eine andere Strategie hätte, würde es vielleicht gehen, aber da fehlt vielleicht mir auch das Know-how. Was gäbe es noch für andere Strategien und. Es gibt, wir sprechen manchmal schon oder in der Ausbildung hat es schon andere Strategien noch gegeben, wo man gedacht hat, wow ist noch cool. Aber es ist häufig so, im täglichen Umgang helfen die einem nicht so wirklich, sondern dann gibt es manchmal nichts anders als zu sagen, nein komm, jetzt muss ich einfach hierbleiben und das machen bis es durch ist. (Abs.79)

SL10: Eben nicht.. eigentlich. Weil ich kenne, ich kenne gar nicht so viele Methoden, weil wenn dich etwas stresst, kannst du es etwas verdrängen dadurch, das du etwas anderes machst, aber dann hast du es am nächsten Tag wieder oder in einer Woche wieder oder irgendwie, weil du musst es lösen. (Abs. 57)

Ein anderer Schulleiter meint, dass er sich von Anfang an hätte darum bemühen müssen, Stress zu reduzieren und sich besser abzugrenzen, was er aber nicht gemacht habe. Für ihn sei Stressbewältigung kein Thema gewesen.

Eine Schulleitung dieser Gruppe empfindet seine Bewältigungsstrategien als hoch effektiv und sagt, das spüre er immer wieder. Er habe seine Coping-Methoden ausserhalb der Familie entwickelt und dort pflege er sie auch. Er sagt aber von sich, dass er noch nicht so lange über solche Strategien verfüge und diese zuerst entwickeln musste. Zudem sei Weiterbildung für ihn auch eine Coping-Methode, nicht in der Akutphase, aber um mit künftigen möglichen Schwierigkeiten umgehen zu können.

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

Im nachfolgenden Kapitel werden die Forschungsfragen beantwortet und der Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen und dem aktuellen Forschungsstand hergestellt. Im Anschluss werden aufgrund der Ergebnisse Hypothesen generiert, deren Implikation für Forschung und Praxis im Ausblick erläutert wird.

Aus den Ergebnissen in Kapitel 5 werden die zentralsten Erkenntnisse kurz zusammengefasst und basierend darauf die Angemessenheit der Annahmen beurteilt. Anhand der Annahmen 1, 2a und 2b wird Fragestellung 1 beantwortet und anhand der Annahmen 3a, 3b, 4 und 5 Fragestellung 2. Die Annahme 6 zu den Bewältigungsstrategien beantwortet schliesslich die letzte Fragestellung 3.

6.1 Beantwortung und Interpretation der Fragestellung 1: Situative Fehlbelastungen

Fragestellung 1: Wie unterscheiden sich Schulleitungen mit kritischen Werten hinsichtlich emotionaler Erschöpfung von wenig beanspruchten Schulleitungen in Bezug auf bestimmte situative Fehlbelastungen?

Zeitliche Belastung

In Bezug auf **die zeitliche Belastung** unterscheiden sich die beiden Schulleitungsgruppen. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit liegt bei der WEB Gruppe bei 46.9 Stunden, während diese bei der SEB Gruppe bei 56.3 Stunden liegt, was eine Differenz von 9.4 Stunden pro Woche ergibt. Aus einer subjektiven Perspektive sind zwei von fünf der WEB Schulleitungen der Meinung, dass das Verhältnis zwischen Wochenarbeitszeit und Schulleitungspensum stimmt. Bei den SEB sind alle Schulleitungen der Meinung, dass das Verhältnis nicht stimmt.

Hinsichtlich der **administrativen Tätigkeiten** schätzen drei Personen der WEB, dass der Anteil zwischen 30-50 Prozent liegt, was von der Studie von Binder et al. (2003) gestützt wird, wonach 30-50 Prozent des Zeitaufwands von Schulleitungen auf den Bereich Administration und Organisation verteilt ist. Bei der SEB Gruppe hingegen wird der Anteil auf 50-80 Prozent der Arbeitszeit eingeschätzt. Von beiden Gruppen wird dieser Anteil als hoch oder zu hoch eingeschätzt.

Wie in Kapitel 2.1.4 beschrieben, setzt eine Person die Bewertung der situativen Anforderungen ins Verhältnis zu verfügbaren Ressourcen bzw. Bewältigungsstrategien, was ein Grund dafür sein könnte, dass sich die Prozentangaben des Anteils bei den beiden Gruppen so unterscheiden.

Aufgrund der Ergebnisse kann die **Annahme 1**, dass wenig beanspruchte Schulleitungen über eine geringere zeitliche Belastung berichten, **bestätigt** werden. Auch der Anteil an administrativen Tätigkeiten wird von der WEB Gruppe prozentual als geringer eingeschätzt

Soziale Konflikte

Drei der WEB Gruppe geben an, dass **Spannungen bzw. Konflikte** mit Lehrpersonen oder Behörden selten vorkommen. Eine Schulleitung sieht sich mit Konflikten zwischen Eltern und Lehrpersonen konfrontiert während eine andere sowohl Konflikte mit Eltern, der Schülerschaft als auch im Kollegium erlebt, was diese als belastend bewertet. In der SEB Gruppe sind es vier Schulleitungen, die angeben, dass soziale Spannungen und Konflikte vorkommen. Bei zwei Schulleitungen ist das im Zusammenhang mit Behörden während es bei dreien Lehrpersonen betrifft, was aber als unterschied-

lich stark belastend bewertet wird. Spannungen mit Eltern werden von drei SEB Schulleitungen als belastend bewertet.

Es wird nicht deutlich, ob es, wie in Annahme 2b vermutet, bei der WEB Gruppe tatsächlich weniger Konflikte sind. Daher kann die **Annahme 2b nicht bestätigt** werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die WEB die Konflikte subjektiv als weniger belastend empfinden als die SEB. Bei der Nachfrage nach allgemeinen sozialen Stressoren (siehe Anhang N), zu denen aber keine Annahme formuliert wurde, ist aufgefallen, dass die SEB Schulleitungen insgesamt über deutlich mehr soziale Stressoren berichten als die WEB Schulleitungen.

Die Ergebnisse zur Schulleitungsrolle (siehe Anhang O) zeigen, dass die SEB Gruppe in einem höheren Mass bestrebt ist unterschiedliche Erwartungen zu erfüllen als die WEB Gruppe. Zudem werden Rollenkonflikte von zwei Schulleitungen der emotional beanspruchten Gruppe als stark belastend genannt.

Insgesamt wird deutlich, dass sich emotional beanspruchte Schulleitungen in Bezug auf die situativen Fehlbelastungen bei den Themen zeitliche Belastung, administrative Tätigkeiten und Schulleitungsrolle von den wenig beanspruchten Schulleitungen unterscheiden. In der subjektiven Bewertung zeigen sich die Unterschiede am deutlichsten. Bei den sozialen Konflikten lassen sich keine Unterschiede festmachen, was die Häufigkeit betrifft. Bei der Anzahl der sozialen Stressoren insgesamt jedoch schon. Dass Themen wie Zeitaufwand und Organisation von den Schulleitungen als sehr belastend erlebt werden, darüber sind sich verschiedene Autoren einig (vgl. Binder et al., 2003; Laux, 2011) und hat sich hier bestätigt.

6.2 Beantwortung und Interpretation der Fragestellung 2: Ressourcen

Bei der zweiten Fragestellung soll geklärt werden, wo allfällige Unterschiede zwischen den beiden Gruppen betreffend der vorhandenen Ressourcen liegen.

Fragestellung 2: Wie unterscheiden sich Schulleitungen mit kritischen Werten hinsichtlich emotionaler Erschöpfung von wenig beanspruchten Schulleitungen bezüglich bestimmter vorhandener Ressourcen?

Schulsekretariat

Die neun Schulleitungen, die über ein **Schulsekretariat** verfügen, sind sich darüber einig, dass für sie ein Sekretariat entlastend ist, besonders in Bezug auf administrative Tätigkeiten. Bei der WEB Gruppe werden Aufgaben, wie Telefonate, E-Mails oder Datenverwaltung an das Sekretariat delegiert. Zwei Schulleitungen erledigen viel Administratives noch selber. Bei der SEB Gruppe ist ein Schulleiter ohne Sekretariat und ein anderer nutzt das Sekretariat vor allem zum Delegieren von einfachen Aufgaben. Ein weiterer Schulleiter meint, dass die Sekretariatskapazität erhöht werden müsste.

Es wird nicht deutlich, dass die WEB mehr oder häufiger Aufgaben an das Sekretariat delegieren. Da sich alle neun Schulleitungen durch das Sekretariat entlastet oder sehr entlastet fühlen, gibt es zudem auch keine erkennbaren Hinweise, dass die wenig beanspruchte Schulleitungen die Entlastung als höher bewerten. Deshalb kann die **Annahme 3a so nicht bestätigt** werden. Die Aussagen der Schulleitungen lassen allerdings vermuten, dass es den WEB Schulleitungen leichter fällt, Aufgaben an das Sekretariat zu delegieren als den SEB Schulleitungen.

Kollegiale Unterstützung

Bei der WEB Gruppe erhalten alle fünf Schulleitungen einerseits **soziale Unterstützung** durch ihr Kollegium und andererseits von anderen Personen im Schulumfeld wie z.B. von Schulleitungskollegen/innen, der Geschäftsleitung, dem Schulpräsidium oder durch Gemeindemitglieder. Sie bewerten allesamt die soziale Unterstützung als sehr gut. Von den emotional beanspruchten Schulleitungen fühlen sich zwei von mindestens einer Seite her unterstützt und die drei anderen von mehreren Seiten, sei es vom Lehrerkollegium, der vorgesetzten Person, vom Schulleitungsteam, von Seiten der Behörden oder durch das Rektorat. Obwohl die WEB Gruppe etwas ausführlicher und überschwänglicher von der sozialen Unterstützung berichtet und diese tendenziell auch von mehreren Seiten erhält als einige der SEB Gruppe, wird nicht deutlich, dass die wenig beanspruchten Schulleitungen die soziale Unterstützung als grösser einschätzen. Daher kann die **Annahme 4 nicht bestätigt** werden.

Erholungsfähigkeit

Von der WEB Gruppe gehen alle Schulleitungen verschiedenen Freizeitaktivitäten nach, was zeigt, dass sie einen Ausgleich zu ihrer Arbeit pflegen. Drei dieser Schulleitungen sagen von sich, dass ihnen **Erholung** gut und effektiv gelingt. Zwei räumen ein, dass es ihnen unterschiedlich gut gelingt. Es fällt auf, dass bei der SEB Gruppe einige aufzählen, was sie in ihrer Freizeit gerne machen, aber gleich anschliessend die Einschränkung folgt, im Moment keine Zeit dafür zu haben. Zudem sagen alle fünf Schulleitungen der SEB Gruppe von sich, dass ihnen Erholung zu wenig oder gar nicht gelingt. Dies zeigt sich z.B. darin, dass einige Schulleiter zusätzlich zu Hause arbeiten, obwohl sie das nicht möchten oder nur schwer abschalten können. Eine Person nimmt sich seit der Zeit, in der sie krank war, mehr Zeit für Freizeitaktivitäten, meint aber auch, dass ihr Erholung noch immer zu wenig gut gelinge. Daraus wird deutlich, dass sich die beiden Gruppen bezüglich Erholungsfähigkeit stark unterscheiden und diese bei der WEB Gruppe deutlich besser ausgeprägt ist als bei der SEB Gruppe, daher kann die **Annahme 5 bestätigt** werden.

Das Ergebnis zur Erholung kann durch eine Aussage zu Gesundheitsrisiken im **Kurzfragebogen** (siehe Anhang K) insofern **gestützt** werden, als dass "sich nicht genügend Erholungszeit nehmen" als Eingehen eines Gesundheitsrisikos angesehen werden kann. Auf die Frage, ob die Schulleitungen solche eingehen, um die geforderten Ergebnisse bei der Arbeit zu erreichen, gaben vier Personen der WEB Gruppe an, dass es "überhaupt nicht zutrifft" oder "eher nicht zutrifft" und nur eine Person kreuzte "trifft eher zu" an. Bei der SEB Gruppe waren es vier Schulleitungen, bei denen es "völlig zutrifft" oder "eher zutrifft", dass sie Gesundheitsrisiken eingehen und eine Person, die "teils-teils" angeben hat.

Bei den Unterschieden in Bezug auf die Ressourcen zeigt sich folgendes Bild. Hinsichtlich des Sekretariats als organisationale Ressource und der kollegialen Unterstützung als soziale Ressource zeigen sich keine merklichen Unterschiede zwischen den Gruppen. Ein Grund dafür könnte sein, dass z.B. das Sekretariat grundsätzlich für alle Schulleitungen (die über eines verfügen) eine grosse Entlastung darstellt und es daher kein Gefälle zwischen den beiden Gruppen gibt. Bei der kollegialen Unterstützung verhält es sich ähnlich, da die meisten Schulleitungen die kollegiale Unterstützung als vorhanden und positiv bewerten. Bei der Erholungsfähigkeit und dem Handlungsspielraum wurden Unterschiede zwischen den beiden Gruppen deutlich. Die Ergebnisse zum **Handlungsspielraum** (siehe Anhang P) zeigen, dass die WEB Gruppe insgesamt über mehr Handlungsspielräume verfügt als die SEB Gruppe und diese auch positiver bewertet. Die SEB Gruppe weist sowohl eine höhere Arbeitsbelastung wie auch geringere Handlungsspielräume auf, in dessen Kombination gemäss Baeriswyl et al. (2013) ein sehr grosses Gefährdungspotenzial liegt. Bezüglich Erholung zeigte sich, dass die WEB

Schulleitungen nicht nur über eine bessere Erholungsfähigkeit verfügen, sondern diese auch als deutlich besser bewerten als die SEB Schulleitungen. In Kapitel 3 wird von Dorsemagen et al. (2013) beschrieben, dass Schulleitungen, die sich nur schlecht erholen können, eher emotional erschöpft sind. Diese Aussage kann mit der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden.

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass im Gegensatz zu den sozialen und organisationalen Ressourcen, die von der Person selbst nicht unbedingt beeinflusst werden können, es bei einer personalen Ressource wie Erholungsfähigkeit eher möglich ist, dass diese von der Person selber beeinflusst wird und daher eher eine Ressource darstellt. Das könnte ein Grund dafür sein, dass sich die beiden Gruppen bezüglich der Erholungsfähigkeit am stärksten unterscheiden.

6.3 Beantwortung und Interpretation der Fragestellung 3: Bewältigungsstrategien

In den vorangehenden beiden Kapiteln zeigte sich, dass wenig beanspruchte Schulleitungen weniger situative Fehlbelastungen berichten und über mehr Ressourcen verfügen. Nun interessiert abschliessend die Frage, wo Unterschiede der beiden Gruppen bezüglich Bewältigungsstrategien festzustellen sind.

Fragestellung 3: Wie unterscheiden sich die wenig beanspruchten von den stark emotional beanspruchten Schulleitungen in Bezug auf persönliche Bewältigungsstrategien und deren Bewertung?

In Bezug auf die Strategie "**bei jemandem abladen**" unterscheiden sich die beiden Gruppen kaum. Bei der SEB Gruppe wird diese Strategie von allen fünf Schulleitungen genutzt, bei der WEB Gruppe sind es vier. Es fällt auf, dass in dieser Gruppe vorzugsweise Schulleitungskollegen/innen, die Schulsekretärin oder die eigene Familie in Anspruch genommen werden, während es bei den SEB vor allem Freunde oder Kollegen/innen sind.

Während für drei der WEB Schulleitungen **Abstand gewinnen** eine Strategie darstellt, sind es bei den SEB zwei. Die WEB Schulleitungen nehmen sich eine kurze Auszeit, indem sie z.B. einen Spaziergang machen oder sich auf einer Terrasse erholen. Spazieren gehen und Musizieren gehören auch zu den Strategien der SEB Schulleitungen.

Das **Analysieren** der Situation wird von allen Schulleitungen der WEB Gruppe mit verschiedenen Ausprägungen genannt, ist hingegen bei der SEB Gruppe nur bei einer Schulleitung ein Thema. Die WEB betonen, dass das Analysieren zentral sei, um die Situation und die eigene Rolle darin besser zu verstehen und bei Bedarf auch Hilfe holen zu können. Als weitere Strategie wird von dieser Gruppe auch das Strukturieren und Priorisieren genannt, um Erledigtes abhaken zu können.

Bei der WEB Gruppe sind es drei Schulleitungen, die sich der Methode des positiven Denkens bedienen, bei der SEB Gruppe zwei. Angewandte Strategien der WEB sind z.B. den Fokus auf bereits Erreichtes zu legen oder schwierige Situationen als Herausforderung anzuschauen, was auch eine Strategie der SEB ist. Eine weitere ihrer Strategien ist das Positive hervorzuheben oder positiv zu denken. Hinsichtlich der **positiven Einstellung zur Sache** unterscheiden sich die beiden Gruppen kaum.

Drei der wenig beanspruchten Schulleitungen geben an, in schwierigen Situationen **Rat zu holen** bei Schulleitungskollegen oder bei jemandem, der eine ähnliche Situation erlebt hat. Zwei dieser Schulleitungen gehen regelmässig in ein **Coaching**. Bei den stark beanspruchten Schulleitungen sind es drei, die sich Rat im Schulleitungsteam holen und eine, die sich bei Bedarf von einer Fachperson beraten lässt. Bei der SEB Gruppe geht niemand regelmässig in ein Coaching.

Als **weitere Strategie** wird von einer Person der WEB Gruppe genannt, sich durch Sport körperlich abzureagieren. Eine andere Person meint, dass sie in einer solchen Situation besser auf ihren Körper

achtet. Als weitere Strategie nennt eine Person der SEB Gruppe Belastendes chronologisch aufzuschreiben, was ihr sehr hilft.

Bezüglich der Bewältigungsstrategien, welche die Schulleitungen nennen, sind sich die beiden Gruppen sehr ähnlich. Strategien wie "Analysieren der Situation", "positive Einstellung zur Sache", Rat holen oder Coaching" zählen gemäss Kapitel 2.1.4 zu den problembezogenen Coping-Strategien während "bei jemandem abladen", Abstand gewinnen" oder "sich körperlich abzureagieren" zu den emotionsbezogenen Strategien gehören. Beide Arten von Strategien kommen etwa gleichermassen vor und werden von den Schulleitungen, die sie anwenden, als effektiv bezeichnet. Unterschiede sind einerseits darin zu erkennen, dass bei der WEB Gruppe bei einigen Themen mehr Schulleitungen eine Strategie nutzen als bei der SEB Gruppe, was darauf hinweist, dass die WEB Gruppe über mehr Bewältigungsstrategien verfügt. Zudem sind in dieser Gruppe jeweils unterschiedliche Personen, die Bewältigungsstrategien aufzählen während es bei der SEB Gruppe vor allem eine Person ist, die über viele Strategien verfügt. Die Unterschiede werden bei der Bewertung der Strategien noch deutlicher, da alle fünf der wenig beanspruchten Schulleitungen ihre Strategien als effektiv einschätzen und dies bei der SEB Gruppe nur bei einer Person der Fall ist. Dass die WEB Gruppe ihre Bewältigungskapazitäten als effektiv einschätzt, hat möglicherweise zur Folge, dass dabei ein Teil ihrer subjektiven Belastungsintensität verloren geht und sie daher weniger beansprucht sind (vgl. Warwas 2012). Damit kann die **Annahme 6 bestätigt werden**, die aussagt, dass die wenig beanspruchten Schulleitungen über mehr Strategien verfügen und vor allem über eine positivere Bewertung ihrer Strategien.

6.4 Hypothesen

Aufgrund der Ergebnisse lassen sich folgende Hypothesen ableiten, die als Grundlage für weitere empirische Untersuchungen dienen sollen:

Es konnte nicht bestätigt werden, dass "soziale Konflikte" (A2b) bei emotional beanspruchten Schulleitungen häufiger vorkommen. Aber die zusätzlichen Ergebnisse zu den sozialen Stressoren haben gezeigt, dass emotional beanspruchte Schulleitungen insgesamt über deutlich mehr soziale Stressoren verfügen als wenig beanspruchte Schulleitungen. Daraus ergibt sich:

<p>Hypothese 1: Die Kumulation von verschiedenen sozialen Stressoren erhöht das Stressempfinden und wirkt sich negativ auf die Gesundheit von Schulleitungen aus.</p>
--

Bezüglich der Ressourcen "Schulsekretariat" und "kollegiale Unterstützung" zeigten sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, bei "Erholungsfähigkeit" konnten hingegen deutliche Unterschiede festgestellt werden, vor allem in der subjektiven Bewertung dieser Ressource. Wie in der Diskussion beschrieben, kann eine Schulleitung möglicherweise weniger gut auf soziale und organisationale Ressourcen Einfluss nehmen als auf eine personale, wie z.B. Erholungsfähigkeit. Daraus folgt:

<p>Hypothese 2: Eine personale Ressource (Erholungsfähigkeit) und deren positive Bewertung hat einen stärkeren Einfluss darauf, ob eine Schulleitung wenig oder stark beansprucht ist, als eine soziale Ressource (kollegiale Unterstützung) oder eine organisationale Ressource (Schulsekretariat) und deren Bewertung.</p>

Die Ergebnisse zeigten auf, dass die einzelnen Personen der WEB Gruppe zwar über mehr Bewältigungsstrategien verfügen als die der SEB Gruppe, sich aber die "Art" der Bewältigungsstrategien nicht gross unterscheiden. Auffällig ist jedoch, dass alle fünf der wenig beanspruchten Schulleitungen ihre Strategien als effektiv bewerten während dies bei der SEB Gruppe nur bei einer Person der Fall ist. Daraus erfolgt:

Hypothese 3: Die subjektive Bewertung der eigenen Bewältigungsstrategien hat einen grösseren Einfluss auf das Stressempfinden von Schulleitungen als die eigentliche/n Strategie/n.

Beim Kurzfragebogen (siehe Anhang K) zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf das Eingehen von Gesundheitsrisiken. Bei der WEB Gruppe gaben vier Schulleitungen an, dass es nicht zutrifft, dass sie Gesundheitsrisiken eingehen, um die geforderten Ergebnisse bei der Arbeit zu erreichen. Bei der SEB Gruppe waren es vier Schulleitungen, bei denen es eher oder völlig zutrifft, dass sie solche Risiken eingehen. Daraus wird abgeleitet:

Hypothese 4: Schulleitungen, die bereit sind gesundheitliche Risiken in Kauf zu nehmen, um die geforderten Ergebnisse bei der Arbeit zu erreichen, sind häufiger emotional erschöpft.

Die Ergebnisse zum induktiven Code "Fähigkeit sich abzugrenzen" (siehe Anhang L) weisen darauf hin, dass sich die wenig beanspruchten Schulleitungen besser abgrenzen können als die stark beanspruchten Schulleitungen. Daraus erfolgt:

Hypothese 5: Je weniger sich eine Schulleitungsperson gegenüber Lehrpersonen, Eltern, Behörden oder externe Stellen abgrenzen kann, desto höher ist das Risiko für emotionale Erschöpfung.

6.5 Einschränkungen der Untersuchung und Ausblick

Ziel des Samplings war es, eine Heterogenität bezüglich Geschlecht, Alter, Dauer der Berufstätigkeit, Schulgrösse und Arbeitspensum innerhalb der beiden Gruppen von Schulleitungen anzustreben bei einer möglichst ähnlichen Verteilung zwischen den Gruppen. Aufgrund des geringen Rücklaufs ist dies nicht gelungen. Das kann zum Beispiel ein Nachteil sein für einen späteren Vergleich mit anderen Studien, da in der Arbeit z.B. Ergebnisse zu jungen Berufseinsteigerinnen/ Berufseinsteiger fehlen. Dadurch, dass bei der emotional beanspruchten Gruppe nur Schulleiter vertreten sind, könnte den Anschein erweckt werden, dass Schulleiterinnen weniger emotional beansprucht sind, was aber lediglich auf die geringen Auswahlmöglichkeiten zurückzuführen ist.

Der Kurzfragebogen sollte neben der Erhebung der demographischen Angaben dazu dienen, die beiden Gruppen anhand von spezifischen Fragen zu Interviewthemen und weiteren persönlichen Ressourcen (wie Selbstwirksamkeit, Resilienz, Kontrollüberzeugung) zu vergleichen. Die meisten Fragebogenergebnisse haben aber zu keinem zusätzlichen Erkenntnisgewinn geführt.

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass sich Schulleitungen, die emotional beansprucht sind im Umgang mit bestimmten situativen Fehlbelastungen, Unterstützungsfaktoren und Bewältigungsstrategien von wenig beanspruchten Schulleitungen unterscheiden. In Bezug auf die subjektive Bewertung waren die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen besonders ausgeprägt. Aus den Beschreibungen des transaktionalen Stresskonzepts wird zwar der Bewertung eine zentrale Bedeutung beigemessen, jedoch wird nicht in Betracht gezogen, dass diese in Bezug auf gesundheitliche Auswirkungen

sogar ausschlaggebender sein könnte als die effektiven Belastungen, Ressourcen und Bewältigungsstrategien. Daher könnte ein möglicher Ansatz für weitere Forschung sein, zu prüfen, ob die Bewertung nicht der zentrale Faktor darstellt in Bezug auf Beanspruchungsfolgen.

Weiter könnte interessant sein, die personalen Fehlbelastungen eingehender zu untersuchen gerade auch weil zu personalen Fehlbelastungen deutlich weniger Studien vorhanden sind (siehe Kapitel 2.1.1) als zu situativen.

Da sich bezüglich Erholungsfähigkeit so starke Unterschiede gezeigt haben und die Autorin aufgrund der Ergebnisse vermutet, dass die personalen Ressourcen besonders zentral sind, wäre auch hier Potenzial für weiterführende Untersuchungen vorhanden. Themen wie die Fähigkeit sich abzugrenzen und Vertrauen von und in andere, die induktiv entstanden sind, könnten zu weiteren interessanten Erkenntnissen im Hinblick auf die Schulleitungsgesundheit führen. Für die Untersuchung dieser Themen würde sich allenfalls eine quantitative Studie eignen, im Rahmen welcher z.B. Skalen zu Selbstwirksamkeit, Erholungsfähigkeit, Resilienz, Optimismus, Kontrollüberzeugung und Abgrenzung einbezogen werden könnten.

Als ein weiteres induktives Ergebnis wurde die Steuergruppe von fünf Schulleitungen als zentrale Ressource und grosse Entlastung genannt. Inwiefern solche Steuergruppen (und allenfalls weitere Formen von Teamstrukturen) Auswirkungen auf die Beanspruchung von Schulleitungen haben, wäre möglicher Gegenstand einer weiteren Untersuchung.

Eine Möglichkeit für die Praxis ergäbe sich beispielsweise durch Weiterbildungen zu Bewältigungsstrategien oder Stressmanagement für Schulleitungen und einer anschliessende Evaluation auf die effektive Wirkung des Angebots. In diesem Zusammenhang wäre es sicher hilfreich auch die subjektive Bewertung der Strategien durch die Schulleitungen in Betracht zu ziehen. Pietarinen, Pyhälho, Soini und Salmela-Aro (2013) konnte in ihrer Studie zeigen, dass Lehrpersonen Strategien lernen können, welche die emotionale Erschöpfung senken. Zu prüfen bleibt, ob sich solche und ähnliche Erkenntnisse auch auf Schulleitungen übertragen lassen.

7 Literaturverzeichnis

- Antoniou, A.S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education. The role of coping strategies. *Scientific Research, 4 (3A)*, 349-255.
- Bamberg, E., Busch, C., & Ducki, A. (2003). *Stress- und Ressourcenmanagement: Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt*. Bern: Huber.
- Baeriswyl, S., Dorsemagen, C., & Krause, A. (2013). *Schulleitung und Gesundheit. Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Binder, H.M., Trachsler, E., & Feller-Länzlinger, R. (2003). *Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungen in der Volksschule des Kantons St. Gallen*. Luzern: Interface, Institut für Politikstudien.
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Büssing, A. (2003). *Psychische Anforderungen und Belastungen in der Arbeit*. München: Lehrstuhl für Psychologie.
- Büssing, A., & Glaser, J. (1998). *Managerial Stress und Burnout. A Collaborative International Study (CISMS). Die deutsche Untersuchung*. München: Lehrstuhl für Psychologie.
- Dal Gobbo, S., & Peyer-Siegrist, V. (2000). *Schulleitungsrealität an Volksschulen der Deutschschweiz. Projektarbeit*. Luzern: Hochschule für Wirtschaft.
- Dorsemagen, C., Baeriswyl, S., & Krause, A. (2013). *Schulleitung und Gesundheit an Volksschulen des Kantons Aargau. Eine Expertise*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (2012). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Harazd, B., Gieske, M., & Gerick, J. (2010). *Gesundheitsförderliches Leitungshandeln in der Schule. Hinweise für gute gesunde Schulen*. Düsseldorf: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen.
- Harazd, B., Gieske, M., & Rolff, H.G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrer- und Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G., Reinhardt, C., & Wolfgramm, C. (2011). *Schulleitungshandeln: Arbeitsbelastungen und subjektive Arbeitsbeanspruchung - Ergebnisse aus der deutschsprachigen Schulleitungsstudie 2011*. Zug: Pädagogische Hochschule, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.

-
- Huber, S.G., Wolfgramm, C., & Kilic, S. (2013). *Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz*. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 259–271). Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2013a). *Forschung zu Belastung und Beanspruchung von Schulleitung*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 231–237). Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2013b). *Schulleitungsstudie 2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse zur Belastungs- und Beanspruchungssituation*. Vortrag beim Schulleitungssymposium 2013, veranstaltet vom IBB der PH Zug vom 26. bis 28.09.2013 in Zug.
- Krause, A., Deufel, A., & Grieger, A. (2014). *Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung bei der Sick AG – Transfer eines Pilotprojektes in die Fläche. Webanhang zu Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung. Erfahrungen und Empfehlungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kuckartz, U. (1997). *Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software*. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 584-598). Weinheim: Juventa Verlag.
- Jack, M. (2007). *Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten (FERUS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)*. Verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm> [14.06.2014].
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Laux, A. (2011). *Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit. Eine Studie zu der Gesundheit schulischer Führungskräfte und ihrer Rolle für die Lehrergesundheit*. Dissertation. Universität Potsdam.
- Landert, Ch., & Brägger, M. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009. Bericht zur Erhebung bei 5000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008-September 2009*. Zürich: Landert Partner.
- Landert, Ch. (2009). *Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Thurgau*. Evaluation. Zürich: Landert Partner.
- Lamnek, S. (2010). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mac Beath, J., O'Brian, J., & Gronn, P. (2012). *Drowning or waving? Coping strategies among Scottish head teachers*. *School Leadership & Management*, 32 (5), 421-437.

-
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. Deutsche Fassung von Barth, A. (1990). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Nido, M., Trachsler, E., Ackermann, K., Brügggen, S., & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008: Ergebnis der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Nübling, M., Stössel, U., Hasselhorn, H.M., Michaelis, M., & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen - Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ)* (1. Aufl.). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW, Verlag für neue Wissenschaft GmbH.
- Pietarinen, J., Pyhältho, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.
- Richter, P.G., & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung: Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.
- Rohmert, W., & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.
- Semmer, N.K., & Udris, I. (2002). *Bedeutung und Wirkung von Arbeit*. Bern: Huber.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauss, B., & Brähler, E. (2004). *Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal*. Verfügbar unter: <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/resilienzskala2.pdf> [14.06.2014].
- Tennstädt, K. C. (1985). Subjektive Aspekte des Lehrerberufs SAL. In ZUMA (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftlicher Skalen*. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften.
- Ulich, E., & Wülser, M. (2012). *Gesundheitsmanagement im Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.
- Zapf, D., & Semmer, N.K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In Schuler, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12, 475-498.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung*. Heidleberg: Springer Verlag.
- Wehner, T., Vollmer, A., Manser, T., & Burtscher, M. (2008). *Qualitative und quantitative Befunde zum Führungssystem «Geleitete Schule» im Kanton Zürich. Abschlussbericht*. Zürich: ETH.
-

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

Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> [14.06.2014].

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus.

8 Anhang

A) Abbildungen

Abbildung 1: Transaktionales Stressmodell

Abbildung 2: Vorgehen der strukturierenden Inhaltsanalyse

Abbildung 3: Clusteranalyse - Drei Gruppen von Beanspruchungstypen

B) Tabellen

Tabelle 1: Belastungen in Organisationen

Tabelle 2: Klassifikation gesundheitsförderlicher Faktoren unter dem Ressourcen-Aspekt

Tabelle 3: Beanspruchungsfolgen bzw. Stressreaktionen

Tabelle 4: Transkriptionsregeln

Tabelle 5: Übersicht zur Stichprobe der Schulleitungen

Tabelle 6: Hochrechnung der Wochenarbeitszeit von Schulleitungen auf 100 Prozent

C) Anhang

- Anhang A:** Tabelle 1: Belastungen in Organisationen
- Anhang B:** Tabelle 2: Klassifikation gesundheitsförderlicher Faktoren unter dem Ressourcen - Aspekt
- Anhang C:** Tabelle 3: Beanspruchungsfolgen bzw. Stressreaktionen
- Anhang D:** Kurzfragebogen Schulleitungsinterview
- Anhang E:** Postskriptum Interviewprotokoll
- Anhang F:** Interviewleitfaden Schulleitungsinterview
- Anhang G:** Abbildung 3: Clusteranalyse - Drei Gruppen von Beanspruchungstypen
- Anhang H:** E-Mail Anfrage für das Schulleitungsinterview
- Anhang I:** Bestätigungsmail Interviewtermin
- Anhang J:** Tabelle 4: Transkriptionsregeln
- Anhang K:** Ergebnisse zum Kurzfragebogen
- Anhang L:** Kodierleitfaden - Kategoriensystem
- Anhang M:** Tabelle 5: Übersicht Stichprobe Schulleitungen
- Anhang N:** Ergebnisse zu den sozialen Stressoren
- Anhang O:** Ergebnisse zur Schulleitungsrolle
- Anhang P:** Ergebnisse zum Handlungsspielraum
- Anhang Q:** Quellen der Items aus dem Kurzfragebogen
- Anhang R:** Fragebogen der PH Zug zu Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung und emotionaler Erschöpfung mit Skalendokumentation

Anhang A: Tabelle 1: Belastungen in Organisationen (in Anlehnung an Ulich & Wülser, 2012, S.67; Amstutz et al., 2010, S.17)

Quelle von Belastungen	Beispiele
Physikalische Umgebung	Lärm, Temperatur, Beleuchtung, Einrichtungsgegenstände, Lüftungsdesign, ergonomische Bedingungen
Arbeitsaufgabe und Arbeitsorganisation	Regulationsbehinderungen, Quantitative oder qualitative Überforderung/ Unterforderung
Rolle	Rollenkonflikte, Rollenambiguität
Zeitliche Dimension	Lange Arbeitszeiten
Soziales Umfeld	Soziale Konflikte, Privatsphäre
Gesamtbalance von Einsatz und Erfolg	Gratifikationskrisen, mangelnde Reziprozität
Kunden- und Klientenkontakt	Emotionale Dissonanz, Umgang mit schwierigen Kunden
Verhältnis zwischen der Erwerbsarbeit und anderen Lebensbereichen	"Work Life Conflict", Stress

Anhang B: Tabelle 2: Klassifikation gesundheitsförderlicher Faktoren unter dem Ressourcen-Aspekt (in Anlehnung an Richter & Hacker, 1998, S.25)

Ressourcen	
organisational (situativ)	Aufgabenvielfalt, Tätigkeitsspielraum, Qualifikationspotential, Partizipationsmöglichkeiten
sozial (situativ)	Unterstützung durch: Vorgesetzte, Arbeitskollegen, Lebenspartner, andere Personen
personal	Kognitive Kontrollüberzeugungen: Kohärenzerleben, Optimismus, Selbstkonzept (Kontaktfähigkeit, Selbstwertgefühl, Handlungsmuster), positive Selbstkonstruktionen (Situationsbemühen, Copingstile)

Anhang C: Tabelle 3: Beanspruchungsfolgen bzw. Stressreaktionen (in Anlehnung an Ulich & Wülser, 2012, S.75)

	Kurzfristige, aktuelle Reaktionen	Mittel bis langfristige, chronische Reaktionen
Psychisch, kognitiv-emotional	Anspannung, Nervosität, Frustration, Ärger, innere Unruhe, Ermüdungs-, Monotonie-, Sättigungsgefühle	Psychosomatische Beschwerden und Erkrankungen, Unzufriedenheit, Resignation, Depressivität, Emotionale Erschöpfung (Burnout)
Physiologisch, somatisch	Erhöhter Blutdruck, erhöhte Herzfrequenz, Ausschüttung von Cortisol und Adrenalin (Stresshormone)	
Verhalten	Leistungsschwankungen, Nachlassen von Konzentration, Fehlhandlungen, Hastigkeit, erhöhte Reizbarkeit, Konflikte, Rückzug, erhöhte Reizbarkeit, Konflikte, Mobbing, Streit, Aggressionen gegen andere, Rückzug	Vermehrter Nikotin-, Tabletten-, Alkoholkonsum, Fehlzeiten (Krankheitstage), innere Kündigung

Anhang D: Kurzfragebogen Schulleitungsinterview

Kurzfragebogen zum Schulleitungsinterview Nr. ____	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils-teils	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
A1) Im Allgemeinen macht mir meine Arbeit Spass.	1	2	3	4	5
A2) Mein Aufgabenpensum als Schulleitung ist insgesamt gut zu meistern.	1	2	3	4	5
A3) Es kommt oft vor, dass ich nicht genügend Zeit habe, um all meine Aufgaben zu erledigen.	1	2	3	4	5
A4) Bei meiner Arbeit werden häufig widersprüchliche Anforderungen an mich gestellt.	1	2	3	4	5
A5) Manchmal muss ich bei meiner Arbeit Dinge tun, die mir unnötig erscheinen.	1	2	3	4	5
A6) Ich fühle mich durch <u>Lehrerkollegen</u> häufig zu Unrecht kritisiert oder vor anderen blossgestellt.	1	2	3	4	5
A7) Ich fühle mich durch meine <u>Vorgesetzten</u> häufig zu Unrecht kritisiert oder vor anderen blossgestellt.	1	2	3	4	5
A8) Falls Sie über ein Sekretariat verfügen: Das Sekretariat entlastet mich sehr in Bezug auf administrative Tätigkeiten.	1	2	3	4	5
A9) Als Schulleitung verfüge ich über genügend Entscheidungskompetenzen.	1	2	3	4	5
A10) Ich kann in meinem Verantwortungsbereich alle notwendigen Entscheidungen selber treffen.	1	2	3	4	5
A11) Ich werde aktiv von meinen Lehrerkollegen unterstützt, was mir die Arbeit erleichtert.	1	2	3	4	5
A12) Von meinen Lehrerkollegen fühle ich mich und meine Arbeit anerkannt.	1	2	3	4	5
A13) Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	1	2	3	4	5
A14) Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	1	2	3	4	5
A15) Auch bei einer extremen emotionalen Erfahrung kann ich handlungsfähig bleiben.	1	2	3	4	5
A16) Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen.	1	2	3	4	5
A17) Normalerweise kann ich eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachten.	1	2	3	4	5
A18) Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Ziele und Pläne.	1	2	3	4	5
A19) Wenn ich an einer Situation nichts ändern kann, versuche ich das Bestmögliche daraus zu machen.	1	2	3	4	5

A20) Wenn ich einen Misserfolg habe, schaue ich mein Verhalten in allen Einzelheiten an und versuche zu verstehen, was schiefgelaufen ist.	1	2	3	4	5
A21) Um etwas Schwieriges zu erreichen, mache ich mir vorher klar, wie ich mich verhalten muss, um zum Ziel zu kommen.	1	2	3	4	5
A22) Ich nehme oft Gesundheitsrisiken in Kauf, um die geforderten Ergebnisse bei der Arbeit zu erreichen.	1	2	3	4	5
B1) Wie viel Prozent beträgt... - das gesamte Schulleitungspensum Ihrer Schule? _____ % - Ihr Schulleitungspensum? _____ %	B2) Was trifft auf Sie zu? <input type="radio"/> Einzelschulleitung <input type="radio"/> 2er Schulleitungsteam <input type="radio"/> 3er Schulleitungsteam Anderes:				
B3) Wie hoch ist Ihre gesamte Wochenarbeitszeit im Durchschnitt? _____ Std.	B4) Wie viele Stunden davon sind Schulleitungstätigkeit? _____ Std.				
B5) Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst tätig? <input type="radio"/> 0 - 5 Jahre <input type="radio"/> 6 - 11 Jahre <input type="radio"/> 12 - 17 Jahre <input type="radio"/> 18 - 23 Jahre <input type="radio"/> 24 und mehr Jahre	B6) Wie lange sind Sie bereits SchulleiterIn? <input type="radio"/> 0 - 5 Jahre <input type="radio"/> 6 - 11 Jahre <input type="radio"/> 12 - 17 Jahre <input type="radio"/> 18 - 23 Jahre <input type="radio"/> 24 und mehr Jahre				
B7) Wie viele Klassen werden an Ihrer Schule geführt? Wie viele SchülerInnen sind es insgesamt? _____ Anzahl Klassen _____ Anzahl SchülerInnen	B8) Wie viele Mitarbeitende insgesamt sind Ihnen unterstellt? (LP, Heilpäd. Schulsoz. etc.) <input type="radio"/> unter 10 <input type="radio"/> 10 - 30 <input type="radio"/> 31 - 50 <input type="radio"/> 51 - 70 <input type="radio"/> mehr als 70				
B9) Wie alt sind Sie? <input type="radio"/> bis 30 Jahre <input type="radio"/> 31 bis 40 Jahre <input type="radio"/> 41 bis 50 Jahre <input type="radio"/> 51 bis 60 Jahre <input type="radio"/> 61 und mehr Jahre	B10) Geschlecht: Ich bin... <input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/> männlich				
Falls Sie Interesse an den Ergebnissen haben, kreuzen Sie bitte hier an. <input type="radio"/>					

Anhang E: Postskriptum: Interviewprotokoll

Interviewprotokoll

Ort: _____

Datum: _____

Interviewbeginn: _____ **Interviewende:** _____

Räumlichkeit:

Atmosphäre

Beobachtungen

Weitere Bemerkungen

Anhang F: Interviewleitfaden Schulleitungsinterview

Leitfaden: Schulleitungsinterview

Angaben zum Interview	
Interviewnummer	
Code der Schulleitung	
Ort	
Datum	
Beginn/ Ende des Interviews	

Intervieweröffnung	
Begrüßung	kurzes Vorstellen Vielen Dank für die Teilnahme
Forschungsthema	- Kontaktdaten übers IBB - Situation von SL besser verstehen (Anforderungen und Belastungen im SL-Handeln, Zusammenhänge)
Interviewdauer	ca. 60 Minuten
Vorgehen	1) Interview 2) Kurzfragebogen mit <ul style="list-style-type: none">- Fragen zur Arbeit als Schulleitung- Angaben zur Person ➔ Kann z.T. Wiederholungen haben 3) Kann sein, dass ich unterbreche-> nicht verwirren lassen
Vertraulichkeit	- Daten werden vertraulich behandelt - Daten werden anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf Person gemacht werden können
Aufzeichnung des Gesprächs	- Fragen, ob es i.O. ist, wenn Gespräch aufgezeichnet wird - Interviewnotizen meinerseits als Hilfe für Interviewführung
Ergebnisse	- Wenn Interesse an den Ergebnissen der BA besteht, bitte am Schluss noch E-Mail Adresse angeben.
Fragen?	

Interview-Einstieg:

- Wie geht es Ihnen mit Ihrer Arbeit?
- Was empfinden Sie bei Ihrer Tätigkeit als belastend?
- Was empfinden Sie in Ihrer Arbeit als Schulleitung als unterstützend/stärkend?

Quantitative Überforderung (Belastung "Menge")

(Zeitliche Belastung, administrative Tätigkeiten, Einschätzung der zeitlichen/administrativen Belastung)

- In welchem Rahmen bewegt sich Ihre Wochenarbeitszeit?
Wie viele Lektionen pro Woche unterrichten Sie selber?
- Wie gehen Sie mit Zeitdruck um? (Wie häufig kommt das vor?)
- Wie hoch ist der Anteil an administrativen Tätigkeiten in Bezug auf Ihre Schulleitungstätigkeit?

-> Als wie hoch bewerten Sie diesen Anteil?

Rollenkonflikte

(Bestrebt, unterschiedliche Erwartungen zu befriedigen, Vermittlungsarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulbehörden, Rollenkonflikte)

- Wie gehen Sie mit unterschiedlichen Erwartungen an Sie um? (Erwartungen von LK, Behörden, Eltern)
- Wie wichtig ist es Ihnen, diese unterschiedlichen Erwartungen auch erfüllen zu können?
- Als SchulleiterIn leisten Sie auch Vermittlungsarbeit zwischen Lehrpersonen / Schulbehörden, Lehrpersonen/ Eltern. Wie gehen Sie damit um?

-> Welche Herausforderungen bringt das mit sich?

Soziale Stressoren/ Konflikte (z.B. Spannungen im Umgang mit Lehrpersonen, Konfliktpotential)

- Was sind für Sie Stressoren auf der sozialen Ebene?
- Inwiefern sind soziale Spannungen/Konflikte (z.B. mit Lehrpersonen, Behörden) ein Thema für Sie? (Wie häufig kommt das vor?)
- Wenn ja: Wie gehen Sie mit solchen Konflikten um?

Organisationale Ressourcen (Delegation von administrativen Aufgaben an das Sekretariat)

- Wodurch werden Sie am meisten entlastet in Ihrer Tätigkeit als Schulleitung? Weshalb?

-
- In welchem Bereich fällt es Ihnen leicht zu delegieren? Wo nicht? (An wen delegieren Sie?)

Handlungs- und Entscheidungsspielräume

- In welchen Bereichen wird Ihnen ein grosser Handlungsspielraum gewährt? In welchen eher weniger?
-> Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Handlungsspielraum/ Entscheidungskompetenzen?
- (Wie gehen sie damit um, dass Sie in gewissen Bereichen wenig Handlungsspielraum haben?)

Soziale Ressourcen (soziale Unterstützung durch Kollegen, soziales Miteinander)

- Wie ist das Klima unter und mit ihren Arbeitskolleginnen und -kollegen?
- Auf welche Art werden Sie von ihren Arbeits-Kollegen/Kolleginnen (LP) unterstützt? (genügend?)
- Welche Bedeutung hat soziale Unterstützung durch Arbeits-Kollegen im Schulalltag?
- (Welche Anforderungen stellen Sie an sich bezüglich sozialer Unterstützung? Was erwarten Sie von Ihren Kollegen? Wie gut gelingt das?)
-

Personale Ressourcen (Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Erholungsfähigkeit, Resilienz)

- Wie erholen Sie sich von Ihrer Arbeit? Wie gut gelingt Ihnen das?
- Inwiefern ist es ein Thema für Sie zur Arbeit zu gehen, obwohl Sie sich unwohl oder krank fühlen? Wie häufig kommt das vor?
- Über welche Ressourcen verfügen Sie als Person, die Ihnen in Ihrer Arbeit zu Gute kommen? Welche Ressourcen fehlen Ihnen allenfalls (vermissen sie an sich?)

Bewältigungsstrategien (Coping, Stressmanagement, persönliche Bewältigungsstrategien)

- Denken Sie an eine Situation, die im Schulleitungsalltag ab und zu mal vorkommt und bei Ihnen Stress auslöst.
Wie bewältigen Sie eine solche Situation?
- Welche Strategie/n erwiesen sich weiter als hilfreich, um stressige/schwierige Situationen bei der Arbeit zu bewältigen?
- Als wie effektiv schätzen Sie Ihre Bewältigungsstrategien ein?
- Schätzen Sie ihre Bewältigungsstrategien als ausreichend ein, um die Anforderungen in Ihrem Beruf zu bewältigen? Weshalb ja? Weshalb nein? *

Schlussfragen

- Was hat sich aus Ihrer Sicht in den letzten Jahren bezüglich Schulleitungstätigkeit verändert?
- Inwiefern sehen Sie für sich einen Zusammenhang zwischen Belastungen und Unterstützungsfaktoren und Ihrer Gesundheit?
- Was wünschen Sie sich, um bei Ihrer Arbeit als SchulleiterIn gesund zu bleiben?

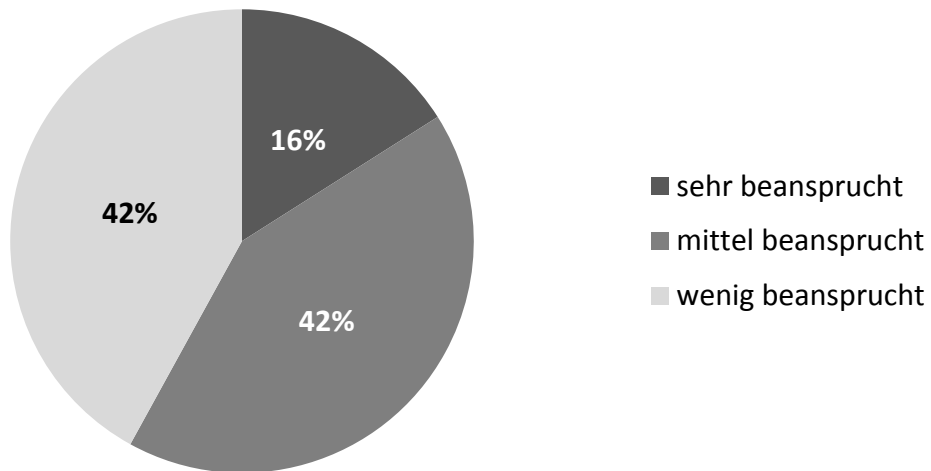
Abschluss

- Gibt es noch Fragen/Bemerkungen/Anliegen Ihrerseits?

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang G: Abbildung 3: Clusteranalyse - Drei Gruppen von Beanspruchungstypen (in Anlehnung an Huber, 2013b)

Drei Gruppen von Beanspruchungstypen



	Arbeitsbelastung	Emotionale Erschöpfung	Arbeitszufriedenheit
sehr beansprucht	M= 3.18, SD= .456	M= 2.76, SD= .420	M= 2.82, SD= .536
mittel beansprucht	M= 2.4, SD= .341	M= 2.27, SD= .349	M= 3.79, SD= .400
wenig beansprucht	M=1.69, SD= .327	M=1.75, SD= .312	M=4.49, SD= .711

Anhang H: E-Mail Anfrage für das Schulleitungsinterview

Betreff: Belastungserleben in der Schulleitung: Anfrage für ein Interview im Frühling 2013

Liebe Schulleiterin, lieber Schulleiter

Sie haben im vergangenen Jahr an unserer Schulleitungsstudie teilgenommen und damit einen grossen Beitrag dazu geleistet, dass wir zu neuen wichtigen Erkenntnissen gekommen sind. Dafür möchten wir uns noch einmal herzlich bei Ihnen bedanken.

Unser Ziel ist es, die steigenden Anforderungen an Sie in Ihrem Beruf und mögliche Konsequenzen davon (wie beispielsweise ein hohes Belastungserleben) möglichst genau zu erfassen, um für diese Thematik in der Gesellschaft und der Politik ein Bewusstsein zu schaffen und schliesslich auch positive Veränderungen herbeizuführen.

Gerne würden wir unsere Erkenntnisse zum Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schweizer Primarschulen noch weiter vertiefen und suchen deshalb Personen, die bereit sind, ein Interview zu geben. Dafür suchen wir sowohl Schulleitungen, die sich als "sehr hoch belastet" bezeichnen oder bereits einmal an einem Burnout erkrankt sind wie auch solche, die sich als "wenig bis gar nicht belastet" bezeichnen.

Wenn Sie bereit sind, an einem solchen Gespräch mit uns teilzunehmen, würden wir uns über eine kurze Email von Ihnen freuen: sl-belastung@schulleitung.net

Die Gespräche, die wir mit ihnen führen wollen, dauern maximal eine Stunde und werden von Ende Februar 2014 bis anfangs April 2014 durchgeführt. Ihre Daten werden vollständig anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf Ihre Person oder Ihre Schule gemacht werden können.

Wir wissen, dass Sie sehr beschäftigt sind und würden uns daher umso mehr freuen, wenn Sie sich als Interviewpartnerin oder Interviewpartner zur Verfügung stellen würden.

Nachdem Sie sich bei uns gemeldet haben, werden wir Sie kontaktieren und das weitere Vorgehen besprechen und auch sehr gerne allfällige Fragen beantworten.

Nun wünschen wir Ihnen eine schöne Vorweihnachtszeit und alles Gute!

Freundliche Grüsse

Anhang I: Bestätigungsmail für den Interviewtermin

Sehr geehrte Frau/Herr _____

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben am Interview teilzunehmen. Gerne bestätige ich Ihnen den bereits telefonisch vereinbarten Termin:

Datum:

Ort:

Zeit:

Interviewdauer: ca. 1 Stunde

Ich wäre froh, wenn Sie mir den Termin kurz per Email bestätigen könnten.

Nun wünsche ich Ihnen einen guten Start in den Frühling und freue mich auf unser Interview.

Freundliche Grüße

Selina Böschenstein

Anhang J: Tabelle 4: Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Mayring, 2002, S.92)

- Das Schweizerdeutsch wird ins Hochdeutsche übersetzt. Dialektausdrücke, die bei der Übersetzung ins Hochdeutsche einen anderen Sinn erhalten würden, werden übernommen.
- Die Transkription erfolgt vollständig und wörtlich. Unvollständigkeiten und Wiederholungen werden belassen.
- Äusserungen wie „ah“ oder „hm“ etc. werden notiert.

Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen	(lachen), (räuspern), (geht raus)
Kurze, mittlere, lange Pause	.., ..., (Pause)
Nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut	(Kommt es?)
unverständlich	(...)
Satzabbruch	-

Anhang K: Ergebnisse zum Kurzfragebogen

Kurzfragebogen zum Schulleitungsinterview Nr. 1-10	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils-teils	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
A1) Im Allgemeinen macht mir meine Arbeit Spass.	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
A2) Mein Aufgabenpensum als Schulleitung ist insgesamt gut zu meistern. (Quantitative Überforderung)	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	X	3	4	5
	1	2	X	4	5
	1	2	X	4	5
	1	2	X	4	5
	X	2	3	4	5
A3) Es kommt oft vor, dass ich nicht genügend Zeit habe, um all meine Aufgaben zu erledigen. (Quantitative Überforderung)	1	2	3	X	5
	1	X	3	4	5
	X	2	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	2	X	4	5
	1	2	X	4	5
	1	2	X	4	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
A4) Bei meiner Arbeit werden häufig widersprüchliche Anforderungen an mich gestellt. (Rollenkonflikte)	1	2	3	X	5
	1	X	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	2	X	4	5

	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	X	2	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	X	4	5
A5) Manchmal muss ich bei meiner Arbeit Dinge tun, die mir unnötig erscheinen.	1	X	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	2	X	4	5
	1	2	3	4	X
	1	X	3	4	5
	1	2	X	4	5
	1	2	X	4	5
	1	2	3	4	X
A6) Ich fühle mich durch <u>Lehrerkollegen</u> häufig zu Unrecht kritisiert oder vor anderen blossgestellt. (Soziale Konflikte)	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	X	3	4	5
	X	2	3	4	5
	1	X	3	4	5
	X	2	3	4	5
A7) Ich fühle mich durch meine <u>Vorgesetzten</u> häufig zu Unrecht kritisiert oder vor anderen blossgestellt. (Soziale Konflikte)	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	X
	1	X	3	4	5
	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
	X	2	3	4	5
A8) Falls Sie über ein Sekretariat verfügen: Das Sekretariat entlastet mich sehr in Bezug auf administrative Tätigkeiten.	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	X	4	5

	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
A9) Als Schulleitung verfüge ich über genügend Entscheidungskompetenzen. (Entscheidungskompetenzen)	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	X	4	5
	1	2	3	4	X
A10) Ich kann in meinem Verantwortungsbereich alle notwendigen Entscheidungen selber treffen. (Handlungskompetenzen)	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	X	3	4	5
	1	2	3	X	5
A11) Ich werde aktiv von meinen Lehrerkollegen unterstützt, was mir die Arbeit erleichtert. (Handlungskompetenzen)	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	X	4	5
A12) Von meinen Lehrerkollegen fühle ich mich und meine Arbeit anerkannt. (Soziale Ressourcen)	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5

	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
A13) Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe. (Selbstwirksamkeit)	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
A14) Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen. (Selbstwirksamkeit)	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	X	3	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
A15) Auch bei einer extremen emotionalen Erfahrung kann ich handlungsfähig bleiben. (Selbstwirksamkeit)	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
A16) Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen. (Resilienz)	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X

	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	X	4	5
	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
A17) Normalerweise kann ich eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachten. (Resilienz)	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
A18) Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Ziele und Pläne. (Kontrollüberzeugung)	1	X	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	2	3	X	5
	1	X	3	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	X	4	5
	1	X	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	X	3	4	5
	1	X	3	4	5
A19) Wenn ich an einer Situation nichts ändern kann, versuche ich das Bestmögliche daraus zu machen. (Coping)	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
A20) Wenn ich einen Misserfolg habe, schaue ich mein Verhalten in allen Einzelheiten an und versuche zu verstehen, was schiefge-	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5

laufen ist. (Coping)	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
A21) Um etwas Schwieriges zu erreichen, mache ich mir vor her klar, wie ich mich verhalten muss, um zum Ziel zu kommen. (Coping)	1	2	3	4	X
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X
A22) Ich nehme oft Gesundheitsrisiken in Kauf, um die geforderten Ergebnisse bei der Arbeit zu erreichen.	1	X	3	4	5
	X	2	3	4	5
	1	2	3	X	5
	1	X	3	4	5
	X	2	3	4	5
	1	2	3	4	X
	1	2	3	X	5
	1	2	X	4	5
	1	2	3	X	5
	1	2	3	4	X

<p>B1) Wie viel Prozent beträgt... - das gesamte Schulleitungspensum Ihrer Schule?</p> <p>_____ %</p> <p>- Ihr Schulleitungspensum?</p> <p>_____ %</p>	<p>1) 132% /66%</p> <p>2) 90% /30%</p> <p>3) 70% /70%</p> <p>4) 95% /95%</p> <p>5) 635% /80%</p> <p>6) 360% /100%</p> <p>7) 300% /100%</p> <p>8) 106% /54%</p> <p>9) 55% / 55%</p> <p>10) 32%/ 32%</p>	
<p>B2) Was trifft auf Sie zu?</p> <p><input type="radio"/> Einzelschulleitung</p> <p><input type="radio"/> 2er Schulleitungsteam</p> <p><input type="radio"/> 3er Schulleitungsteam</p> <p>Anderes:</p>	<p>1) 2er</p> <p>2) 2er</p> <p>3) Einzel</p> <p>4) Einzel</p> <p>5) 6er</p>	<p>6) 3er + Rektor</p> <p>7) 3er</p> <p>8) 2er</p> <p>9) Einzel</p> <p>10) Einzel</p>
<p>B3) Wie hoch ist Ihre gesamte Wochenarbeitszeit im Durchschnitt?</p> <p>_____ Std.</p>	<p>1) 55 Std = 100%</p> <p>2) 14 Std= 30%</p> <p>3) 42 Std =75%</p> <p>4) 40 Std = 95%</p> <p>5) 39 Std= 80%</p>	<p>6) 54 Std= 100%</p> <p>7) 52 Std=100%</p> <p>8) 42 Std= 100%</p> <p>9) 50 Std= 90%</p> <p>10)64 Std= 100%</p>
<p>B4) Wie viele Stunden davon sind Schulleitungstätigkeit?</p> <p>_____ Std.</p>	<p>1) 50 Std.</p> <p>2) 14 Std</p> <p>3) 36.5 Std</p> <p>4) 40 Std.</p> <p>5) 38-40 Std.</p>	<p>6) 54 Std.</p> <p>7) 52 Std.</p> <p>8) 35 Std.</p> <p>9) 44 Std</p> <p>10) 40 Std</p>
<p>B5) Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst tätig?</p> <p><input type="radio"/> 0 - 5 Jahre</p> <p><input type="radio"/> 6 - 11 Jahre</p> <p><input type="radio"/> 12 - 17 Jahre</p> <p><input type="radio"/> 18 - 23 Jahre</p> <p><input type="radio"/> 24 und mehr Jahre</p>	<p>1) 24+</p> <p>2) 24+</p> <p>3) 24+</p> <p>4) 24+</p> <p>5) 24+</p> <p>6) 24+</p>	<p>7) 18-23</p> <p>8) 24+</p> <p>9) 24+</p> <p>10) 24+</p>
<p>B6) Wie lange sind Sie bereits SchulleiterIn?</p> <p><input type="radio"/> 0 - 5 Jahre</p> <p><input type="radio"/> 6 - 11 Jahre</p> <p><input type="radio"/> 12 - 17 Jahre</p> <p><input type="radio"/> 18 - 23 Jahre</p> <p><input type="radio"/> 24 und mehr Jahre</p>	<p>1) 6-11</p> <p>2) 12-17</p> <p>3) 18-23</p> <p>4) 6-11</p> <p>5) 12-17</p>	<p>6) 12-17</p> <p>7) 12-17</p> <p>8) 12-17</p> <p>9) 6-11</p> <p>10) 18-23</p>

<p>B7) Wie viele Klassen werden an Ihrer Schule geführt? Wie viele SchülerInnen sind es insgesamt?</p> <p>_____ Anzahl Klassen</p> <p>_____ Anzahl SchülerInnen</p>	<p>1) 24/ ? 2) 20 /360 3) 12 /239 4) 16 / 300 5) 14/ ?</p>	<p>6) 47 / 900 7) 31/ 600 8) 24/ 370 9) 15 / 270 10) 7/ 140</p>
<p>B8) Wie viele Mitarbeitende insgesamt sind Ihnen unterstellt? (LP, Heilpäd. Schulsoz. etc.)</p> <p><input type="radio"/> unter 10 <input type="radio"/> 10 - 30 <input type="radio"/> 31 - 50 <input type="radio"/> 51 - 70 <input type="radio"/> mehr als 70</p>	<p>1) 51-70 2) 10-30 3) 31-50 4) 31-50 5) Anzahl31-50</p>	<p>6) 31-50 7) 51-70 8) 51-70 9) 10-30 10) 10-30</p>
<p>B9) Wie alt sind Sie?</p> <p><input type="radio"/> bis 30 Jahre <input type="radio"/> 31 bis 40 Jahre <input type="radio"/> 41 bis 50 Jahre <input type="radio"/> 51 bis 60 Jahre <input type="radio"/> 61 und mehr Jahre</p>	<p>1) 41-50 2) 61+ 3) 61+ 4) 41-50 5) 51-60</p>	<p>6) 41-50 7) 41-50 8) 51-60 9) 51-60 10) 51-60</p>
<p>B10) Geschlecht: Ich bin...</p> <p><input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/> männlich</p>	<p>1) m 2) w 3) m 4) w 5) w</p>	<p>6) m 7) m 8) m 9) m 10) m</p>

Herzlichen Dank für Ihre Zeit und Ihre Mitarbeit!

Anhang L: Kodierleitfaden - Kategoriensystem:

Kodierleitfaden: Kategoriensystem			
<i>*Von den Themen mit blau hinterlegtem Hintergrund sind die detaillierten Ergebnisse im Anhang zu finden.</i>			
Kategorien	Subkategorien	Ankerbeispiele	Regeln zur Abgrenzung
Stressoren (Situative Fehlbelastungen)			
Quantitative Fehlbelastungen			
Wochenarbeitszeit	Wochenarbeitszeit im Verhältnis zum Pensum	SL4: <i>Also ich habe eine Anstellung von 95%, das heisst, ich hätte 8 Stunden pro Tag und ich habe so, was wollen wir sagen, übers Jahr gesehen habe ich vielleicht 20-30 Überstunden. (Abs.9)</i>	Regel: <i>Nur Aussagen, welche die Arbeitszeit im Verhältnis zum Anstellungspensum wiedergeben</i>
<i>Definition:</i> <i>Aussagen über die Wochenarbeitszeit/ Wochenarbeitsstunden im Verhältnis zum Anstellungspensum</i>	Subjektive Deutung	SL4: <i>In den letzten 1.5 Jahren muss ich auch sagen, ist mir das Pensum auf 95% erhöht worden und seitdem ist es eigentlich gut, stimmt das Verhältnis Überzeit kompensieren im Schnitt vom Jahr. (Abs.9)</i>	
Zeitliche Belastung	Art der zeitlichen Belastungen	SL6: <i>Ich bin mitten in den Vorbereitungen fürs kommende Schuljahr, also die ganze Pensengeschichtsklä- rung, die ganze Stundenplanklä- rung, also ganz viel administrative Aufga- ben, wo aber auch gleichzeitig eng verknüpft sind mit so Personalent- scheidungen, wo es ja auch darum geht im Gespräch mit den Mitarbei- tenden zu versuchen gute Lösun- gen zu finden für alle Beteiligten, das for- dert im Moment stark.</i>	
<i>Definition:</i> <i>Aussagen darüber, welche Inhalte zeitlich belastend sind und wie hoch die zeitliche Be- lastung ist.</i>	Subjektive Deutung	SL3: <i>Und zeitlich Belastung, also, die empfinde ich, die ist gross, das ist keine Frage. (Abs.5)</i>	
Administrative Tätig- keiten	Anteil an administrati- ven Tätigkeiten	SL9: <i>Man kann sagen rund die Hälfte von der Arbeitszeit ist Administrati- on.</i>	Regel: <i>Aussagen, über die Menge der administ-</i>

<p><i>Definition:</i> Aussagen über das Ausmass der administrativen Tätigkeiten.</p>	Subjektive Deutung	<p><i>SL4: Extrem hoch, würd ich sagen. Also es schon fast nur noch ein Bürojob. Oder anders gesagt, man macht so viel Schreibaarbeit, dass man sich die Zeiten bewusst nehmen muss, wo man Schulbesuche macht, wo man Mitarbeitergespräche macht, wo man eben auch mal die schönen Seiten, sage ich mal, vom Schulleiter machen könnte. Also das muss man bewusst einplanen, sonst macht man wirklich nur Schreibaarbeit und Auswertungen und und und (Abs.17)</i></p>	<p>rativen Tätigkeiten.</p>
Qualitative Fehlbelastungen			
<p>Rolle als Schulleitung</p> <p><i>Definition:</i> Aussagen über die Rolle der Schulleitung im Umgang mit verschiedenen Parteien (Lehrerpersonen, Schulbehörden, Eltern)</p>	<p>Unterschiedliche Erwartungen an die Schulleitung</p>	<p><i>SL5: Wo es wahrscheinlich am schwierigsten manchmal ist, ist mit den Eltern, weil die Eltern haben Erwartungen an mich, dass ich sie stütze, dass ich ihre Anregungen ernst nehme und andererseits die Lehrperson, die dann vielleicht auf der anderen Seite steht, erwartet ja auch, dass ich sie stütze, oder. (Abs.28)</i></p>	<p><i>Regel:</i> Aussagen, die etwas über die unterschiedlichen Erwartungen der Schulleitung sagen, ihre Rolle als Vermittelnde oder zu Rollenkonflikten, die sich aus Lehrer- Schulleitertätigkeit ergeben.</p>
	<p>Rollenkonflikte</p>	<p><i>SL5: Hingegen mit Eltern, Lehrpersonen, Schüler-Schülerinnen, aber ja ich denke das ist halt meine Erfahrung. Diese Rolle habe ich gefunden und kann mich da auch in die verschiedenen Rollen reinsetzen. (Abs.28)</i></p>	
<p>Soziale Konflikte im Umgang mit Interaktionspartnern</p> <p><i>Definition:</i> Aussagen über soziale Konflikte mit Eltern, Kollegium, Behördenmitgliedern</p>	<p>Im Umgang mit dem Kollegium</p>	<p><i>SL6: Ich habe selber auch Auseinandersetzungen ab und zu mit Lehrpersonen. Auseinandersetzungen nicht im Sinn von Streit, sondern wenn ich halt feststelle, dass gewisse Mängel nicht behoben werden, Zielvereinbarungen nicht eingehalten werden, administrative Arbeiten einfach nicht abgegeben werden, dann kann ich auch ein bisschen ein Ekelzweig wer-</i></p>	<p><i>Regel:</i> Aussagen über Konflikte und Spannungen mit Partnern aus dem Schulkontext</p>

	<p>Im Umgang mit Eltern/Schülerinnen und Schülern</p> <p>Im Umgang mit Behördenmitgliedern</p>	<p><i>den, im Sinne mit Nachdruck darauf aufmerksam machen. (Abs.34)</i></p> <p><i>SL7:..also es gibt wirklich auch Themen, die über längere Zeit belastend sind, wie eine hartnäckige Mutter, die den Anwalt einem auf den Hals schickt, die Aufsichtsbeschwerden macht und so oder. Dann betrifft es plötzlich auch die Familie. (Abs.106)</i></p> <p><i>SL7: Und dieses kantonale Puzzle in Abhängigkeit von meinem System Schule als Schulleiter, das gibt immer wieder Konflikte. Das ist etwas ganz Schwieriges. (Abs.5)</i></p>	
<p>Soziale Stressoren ** (**wurde zusätzlich erhoben)</p> <p><i>Definition: Aussagen zum Belastungserleben durch soziale Stressoren.</i></p>	<p>Soziale Stressoren</p>	<p><i>SL2: Belastend ist für mich jetzt so im Rückblick vor allem die Situation gewesen, wo man die Lehrperson entlassen musste, die seit fast 40 Jahren an der Schule gewesen ist (Abs. 25)</i></p>	<p><i>Regel: Konflikte und Spannungen sind ausgenommen, da diese zum vorangehenden Code gehören.</i></p>
<p>Ressourcen</p>			
<p>Organisationale Ressourcen</p>			
<p>Schulsekretariat</p> <p><i>Definition: Aussagen darüber, inwiefern das Sekretariat zur organisationalen Unterstützung beiträgt.</i></p>	<p>Delegieren von administrativen Aufgaben</p> <p>Subjektive Bewertung des Sekretariats</p>	<p><i>SL4: Also sicher einmal die Sekretärin. Die kommt einmal einen Morgen zu mir. Wo ich direkt mit ihr arbeiten kann. Und sonst sind wir per Mail natürlich perfekt verbunden. Das ist natürlich ein Riesenvorteil. (Abs. 29)</i></p> <p><i>SL8: Ja, sicher ein riesen Hilfe ist das Sekretariat für mich jetzt. Ich habe die Zeit noch erlebt, als wir noch kein Sekretariat hatten. Da hatte ich praktisch nie eine Kaffeepause gehabt. Da ist nonstop immer etwas gewesen. Das ist sicher die grösste Entlastung. (Abs.36)</i></p>	

Handlungsspielraum			
<p><i>Definition:</i> Aussagen dazu, in welchen Bereichen eine Schulleitung über Handlungsspielraum verfügt oder eben nicht.</p>		<p><i>SL4: Personalpolitik, also dort habe ich von A-Z wirklich alles, was ich machen darf. Mir wird auch sonst nicht gross auf die Finger geschaut. (Abs. 40)</i></p>	<p><i>Regel:</i> Aussagen zum Handlungsspielraum oder zu Entscheidungskompetenzen.</p>
Soziale Ressourcen			
Kollegiale Unterstützung			
<p><i>Definition:</i> Aussagen darüber, wo soziale Unterstützung vorhanden ist und wie sich diese äussert.</p>	<p>Vorhandensein von kollegialer Unterstützung</p>	<p><i>SL4: Von dem her weiss man genau, wenn man ein Problem oder eine Schwierigkeit hat, man kann anklopfen und wird angehört und der andere hilft mit suchen, ja. (Abs. 51)</i></p> <p><i>SL4: Es ist schon vor allem das Gespräch, wo wir miteinander austauschen können. (Abs. 51)</i></p>	<p><i>Regel:</i> Kollegiale Unterstützung durch Lehrpersonen, Schulleitungen oder andere Leute aus dem Schulkontext. (Eltern sind ausgenommen)</p>
Personale Ressourcen			
Erholungsfähigkeit			
<p><i>Definition:</i> Aussagen über die Art der Erholung und die subjektive Bewertung der Erholungsfähigkeit.</p>	<p>Art der Erholung</p>	<p><i>SL1: Das heisst für mich, ich gehe einfach, wenn es möglich ist irgendwie raus, spazieren gehen oder in die Berge gehen oder Rad fahren gehen oder irgendetwas. Einfach wirklich bewegen. Ich mache noch Musik daneben, pflege noch ein bisschen Kultur und so. Also wirklich einfach raus, neben neben der beruflichen Tätigkeit, einfach Alternativen zu haben. Das denke ich, das ist das Wichtigste. (Abs.54)</i></p>	<p><i>Regel:</i> Es geht dabei um Erholung ausserhalb der Schulleitungstätigkeit.</p>
	<p>Subjektive Bewertung der eigenen Erholungsfähigkeit</p>	<p><i>SL4: Also von dort her habe ich den Eindruck, am Wochenende kann ich mich effektiv erholen und unter der Woche habe ich halt ein bisschen mehr zu tun. (Abs. 13)</i></p>	

Bewältigungsstrategien und deren Bewertung			
Bewältigungsstrategien <i>Definition: Aussagen über die Art und Wirkung von Bewältigungsstrategien der Schulleitungen und die subjektive Bewertung.</i>	Bei jemandem "abladen"	<i>SL6: Und dann habe ich einen ganz ganz einen guten Freund, ein ehemaliger Lehrerkollege ehm, wenn es denn gar nicht mehr geht, dann rufe ich dann dem an. (Abs.70)</i>	
	Abstand gewinnen (Auszeit)	<i>SL6: Es hat es auch schon gegeben, dass ich einfach rausgegangen bin. Die Türe geschlossen habe und rasch 20 Minuten laufen gegangen bin. (Abs. 70)</i>	
	Analysieren (nach Lösungen suchen)	<i>SL1: Auch wenn es dann noch viel zu tun gibt, aber es ist für mich eigentlich immer etwas vom ersten zu klären, um was geht es eigentlich und wo bin ich drin in meiner Rolle oder als Person. (Abs.68)</i>	
	Positive Einstellung zur Sache	<i>SL5:...ich probiere einfach ehm so ein bisschen eines ums andere zu machen. Also ich stecke mir so wie Zwischenziele und sage mir, schau, alles kannst du jetzt nicht erledigen, jetzt machst du das und dann machst du das. Probiere auch das, was ich erreicht habe, so als positiv zu sehen. Jetzt habe ich doch immerhin das schon erreicht und nun komm, mache ich das nächste. (Abs. 85)</i>	
	Rat holen, Coaching	<i>SL4: ...frage ich eben vielleicht bei der Schulleitungskollegin einmal nach und sage, du wie würdest du das machen. (Abs. 69)</i>	
	Subjektive Bewertung der Strategien	<i>SL5: Also eben jetzt im Lauf der Jahre hat sich das sicher sehr verbessert. Ich finde sie jetzt relativ, relativ gut. (Abs. 88)</i>	

Induktive Codes (diese haben sich aus der Arbeit heraus ergeben)	
<p>Steuergruppe als Entlastung (als eine weitere organisationale Ressource)</p>	<p>Ergebnis: Fünf Schulleitungen haben die Steuergruppe als eine für sie zentrale Ressource genannt.</p> <p><i>SL4: Doch und dann habe ich seit dem Sommer eine Steuergruppe gegründet. (...)Das entlastet auch, weil es ist nicht von mir allein, sondern es ist mit Leuten, die eben noch unterrichten und wirklich wissen, wo es brennt. (Abs. 99)</i></p> <p><i>SL1: Delegieren, wir haben eine Steuergruppe, also so in der Schulentwicklung, die einen Anteil von Schulentwicklung auch betreut, also Weiterbildungen übernimmt und solche Sachen oder für uns so eine Rückmeldungsinstanz ist, wo man nachfragen kann, bevor man das ganze Kollegium mit einer Thematik erfreut, gehen wir zuerst einmal in die Steuergruppe und sagen, ist das ein Thema, das die Leute beschäftigt.(Abs. 38)</i></p>
<p>Fähigkeit sich abzugrenzen (als eine weitere personale Ressource)</p>	<p>Ergebnis: Neun Schulleitungen sprechen von sich aus das Thema "Abgrenzung" an. Vier der WEB Gruppe geben an sich gut abgrenzen zu können und nennen auch Beispiele dazu während es einer Person nicht immer gelingt. Von der SEB Gruppe sind es drei Schulleitungen, die berichten, dass sie sich nicht oder ungenügend abgrenzen können und eine Person, die aussagt, dass sie sich gut abgrenzen kann und auch Beispiele dazu nennt. Weiter ist der Autorin aufgefallen, dass einige Schulleitungen der WEB Gruppe bei den Interviewtermin-Vereinbarungen weniger flexibel waren bezüglich Terminfindung und Dauer des Interviews als einige Schulleitungen der SEB-Gruppe, was daran liegen könnte, dass diese sich ihre Zeit minutiöser einteilen und sich so abzugrenzen. Während der 10 Interviews hat es bei drei Schulleitungen Störung durch eine Person oder Unterbrechungen durch einen Anruf gegeben, den sie entgegengenommen haben. Die drei Schulleitungen gehörten alle der Gruppe der SEB an. Bei einer der wenig beanspruchten Schulleitungen hat einmal das Telefon geklingelt, das sie aber nicht entgegengenommen hat. Dies könnte ein weiterer Hinweis darauf sein, dass sich wenig beanspruchte Schulleitungen besser abgrenzen können.</p> <p><i>SL7: Oder es ist eine Erwartung so und so viele Mitarbeitergespräche in der Zeit müssen geführt sein. Dann sag ich, mach ich gerne, aber dann hab ich aber das und das nicht zu machen. Ist das gut? (Abs. 35)</i></p> <p><i>SL8: Und dort muss man sich abgrenzen nachher. Das kann ich heute gut. (Abs. 34)</i></p> <p><i>SL5: Ich bin dann nicht der Typ der sagen kann, nein, für dich habe ich keine Zeit. Vielleicht wäre es manchmal klüger, man würde sagen, ich habe jetzt keine Zeit.(Abs. 85)</i></p> <p><i>SL10: Ich sehe auch ein bisschen die Fehler die ich gemacht habe nach der Zeit, wenn ich zurückblicke, ich habe das Kollegium natürlich ein bisschen verwöhnt, dadurch dass ich eben nicht meine offiziellen 32% da war sondern eigentlich täglich und eh, als Schullei-</i></p>

	<p><i>ter auch, das heisst eigentlich vom Morgen bis am Abend und dann am Abend weiss nicht bis wann, per Mail und SMS und weiss nicht was. (Abs. 3)</i></p>
<p>Vertrauen von und in andere (als weitere personale Ressource)</p>	<p>Ergebnis: Vier Schulleitungen geben an, dass das Vertrauen, das sie vom Kollegium, Eltern oder Behörden erhalten oder das Vertrauen, das sie geben, eine wichtige Ressource darstellt.</p> <p><i>SL6: Entlastend empfinde ich auch das Vertrauen, das mir die Behörde schenkt. (Abs. 9)</i></p> <p><i>SL5: Aber eben, ich denke. man muss das Klima, wichtig ist das man ein Klima des Vertrauens schafft. Und das braucht viel viel Zeit. Und wenn man das hat, dann ist noch Vieles möglich. (Abs. 7)</i></p> <p><i>SL4: Dann haben wir von den Ämtli her von den Lehrpersonen viele Sachen, die mich ein bisschen entlasten. Wo ich denke, da habe ich blindes Vertrauen, dass sie das wo sie zuständig sind, auch wirklich machen. Und da bin ich auch noch nie enttäuscht worden. (Abs. 31)</i></p>

Anhang M: Tabelle 5: Übersicht zur Stichprobe der Schulleitungen

	Wenig beanspruchte Schulleitungen	Emotional beanspruchte Schulleitungen
Geschlecht	3 Frauen 2 Männer	5 Männer
Alter	41-50 Jahre (2x) 51-60 Jahre (2x) 61+ Jahre (1x)	41-50 Jahre (2x) 51-60 Jahre (2x) 61+ Jahre (1x)
Dauer der Berufstätigkeit als Schulleitung	6-11 Jahre (2x) 12-17 Jahre (3x)	6-11 Jahre (1x) 12-17 Jahre (2x) 18-23 Jahre (2x)
Anzahl Klassen an der Schule	11-16 KL (2x) > 20 KL (3x)	< 10 KL (1x) 11-16 KL (2x) > 20 KL (2x)
Anzahl Mitarbeitende, die der SL unterstellt sind	10-30 MA (1x) 31- 50 MA (2x) 51-70 MA (2x)	10-30 MA (2x) 31-50 MA (2x) 51-70 MA (1x)

Anhang N: Ergebnisse zu den sozialen Stressoren

WEB Gruppe

Soziale Stressoren: Als häufigste soziale Stressoren werden persönliche Schicksale im Kollegium und Entlassungen von langjährigen Lehrpersonen genannt. Zwei Schulleitungspersonen bekräftigen, dass es vor allem "die menschlichen Sachen" sind, die belastend sind.

SL1: Die belastendsten Situationen inhaltlich denke ich, sind personelle Fragen. Also wenn es mit Lehrpersonen schwierige Situationen gibt, sei es qualitativ, sei es wenn es von den Seiten der Eltern Vorbehalte kommen. Das sind für mich sehr belastende Situationen, weil es doch oftmals Lehrpersonen sind, die ich lange kenne. Und dort irgendwie sauber zu bleiben und neutral zu bleiben oder im Beruf zu bleiben, das ist eine grosse Herausforderung. (Abs.5)

SL5: Und es kann auch belastend sein, wenn Lehrpersonen, ja wenn man halt sieht, da müsste man vielleicht muss man eingreifen oder. Oder einer Lehrperson geht es nicht gut oder kommt nicht zurecht mit der Situation. Das finde ich denn sehr belastend solche Sachen. (Abs. 5)

SEB Gruppe

Soziale Stressoren: Eine aus der Gruppe der emotional beanspruchten Schulleitungen sagt, dass sie viele Sorgen und Ängste von ihr anvertrauten Personen mitbringe, insbesondere auch von Kindern. Zwei Schulleitungen empfinden es als jeweils sehr belastend, wenn sie jemanden entlassen müssen.

SL6: Das ganze Menschliche sind für mich die grössten Belastungen. Und es gelingt mir nicht immer gleich gut. Die professionelle Distanz herzustellen, so nach dem Motto: Es ist Abend um 6 Uhr, jetzt bin ich zu Hause. Das gelingt mir nicht immer gleich gut. (Abs. 5)

SL3: Aber wenn ich ein Gespräch habe, wo ich jemandem sagen muss: Es geht bei uns nicht mehr. Das belastet mich schon. (Abs. 105)

Ein Schulleiter berichtet von mehreren Todesfällen in der letzten Zeit, die ihn sehr mitgenommen haben. Weiter nimmt er auch Belastungen wahr, die von Eltern, dem Kollegium oder einer Beratungsstelle ausgehen. Im Lehrerkollegium sei z.B. belastend, dass diese der Schulleitung eher skeptisch gegenüberstünden, was bedeute, dass alles ein bisschen erkämpft werden müsse. Das sei schon eine grosse Herausforderung. Bei den Beratungsstellen müsse man häufig zu lange auf Unterstützung warten.

SL9: Oder dass die KESB oder so einfach nicht vorwärtsarbeitet oder vor allem bei uns ist es so die kinderpsychologische Versorgungen relativ dünn. Also bis man dort jemand hat, der gut ist, vergeht immer extrem viel Zeit. Und solche Sachen, das zieht einen wirklich dann runter. (Abs. 37)

Sozial extrem schwierige Kinder und den teilweise schlechten Umgang, den Eltern untereinander haben, findet ein weiterer Schulleiter als eine besondere Belastung an der Schule. Betreffend Kollegium ist für ihn schwierig, dass an den Mitarbeitergesprächen jeweils Ziele vereinbart werden die nachher nicht umgesetzt werden. Die Anzahl schwieriger Situationen auf einmal, stellt für ihn die grösste Belastung dar.

SL10: *Das stresst mich nachher. Dass wir quasi hier alles drangeben, dass es klappt und nachher von der anderen Seite kommt nichts oder wenig. Und bei der Kollegiums-Seite, da kannst du MAGs führen und 6seitige Protokolle, wie sie ja vorgegeben sind, von der Erziehungsdirektion und danach, das ist wunderbar. Und Ziele formulieren und gewisse Sachen sagen, das könntest du jetzt. Und danach siehst du, dass da nichts passiert. Und dann merkst du eigentlich wie hilflos du bist, weil sanktionieren kannst du ja nicht. (Abs. 34)*

Anhang O: Ergebnisse zur Schulleitungsrolle

Qualitative Fehlbelastung: Schulleitungsrolle

A2a: Wenig beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von stark emotional beanspruchten Schulleitungen dadurch, dass sie...

- in geringerem Masse bestrebt sind unterschiedliche Erwartungen zu befriedigen
- sich seltener in einem Rollenkonflikt sehen

WEB Gruppe

Unterschiedliche Erwartungen/Rollenkonflikte: Alle Schulleitungen dieser Gruppe geben an, gut zurechtzukommen mit den unterschiedlichen Erwartungshaltungen an sie. Für eine Schulleitungsperson, die sich durch diese Erwartungen zunehmend weniger belastet fühlt, spielt das Thema Abgrenzung eine Rolle. Eine andere Schulleitung meint dazu, dass die Erwartungen und Forderungen an sie zwar gestiegen seien, sie jedoch von der Lehrerseite her nicht sagen könne, dass sie diese Erwartungen nicht erfüllen könne. Sie hat zudem Verständnis für die Unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Eltern, Lehrpersonen und Führungsebene), da sie selber in allen Rollen bereits einmal drin war. Auch zwei weitere Schulleitungspersonen, die mit den Erwartungen gut zurechtzukommen, vertreten die Meinung, dass man nicht allen gerecht werden könne und das akzeptieren müsse.

SL1: Bis jetzt habe ich relativ gute Erfahrungen gemacht im Umgang mit allen Playern. Manchmal muss man die Aufgaben vom Schulleiter auch wieder erklären. Was ist eigentlich meine Aufgabe. Was kann ich leisten und was nicht? Aber grundsätzlich habe ich das gern. Das ist eine Bereicherung wirklich mit verschiedensten Leuten zu haben. (Abs. 23)

SL5: Man kann nicht allen gerecht werden. ...Mit dem muss man lernen umzugehen. (lacht). (Abs. 30)

Bei den wenig beanspruchten Schulleitungen sind es zwei, die erwähnen, dass sie sich gut in die verschiedenen Rollen hineinversetzen können. Von Rollenkonflikten ist nicht die Rede. Die anderen drei machen dazu keine Aussagen, weder im positiven noch im negativen Sinn.

SL8: Dort merke ich, ich versuche einfach mit Analyse die auseinanderzunehmen und nachher muss ich wie, ich habe früher einmal, bin ich in einer Theatergruppe gewesen. Das kommt mir manchmal noch zu Gute oder. Das ich so in, ganz bewusst in eine Rolle schlüpfe oder auch, wenn ich mit Eltern arbeite oder auch wenn ich mit der Gemeindepräsidentin arbeite, dass ich, dass ich in eine andere Rolle gehe, als das ich es vielleicht in dem Sinn bin. Ohne dass ich etwas verleugne. Aber einfach manchmal zeige ich noch das, was sie sehen wollen. Es sind ja oft auch Projektionen, die passieren und das fällt mir relativ leicht. (Abs. 26)

SL5: Hingegen mit Eltern, Lehrpersonen, Schüler-Schülerinnen, aber ja ich denke das ist halt meine Erfahrung. Diese Rolle habe ich gefunden und kann mich da auch in die verschiedenen Rollen reinsetzen. (Abs. 28)

SEB Gruppe

Unterschiedliche Erwartungen/Rollenkonflikte: Vier Schulleitungen dieser Gruppe sehen Schwierigkeiten in den unterschiedlichen Erwartungen an sie und sind zudem in hohem Masse bestrebt, die Erwartungen an sie auch zu erfüllen. Eine Person beschreibt, wie sie einerseits die Meinung der Behörden gegenüber den Lehrpersonen vertreten muss z.B. wenn es um Geld oder Anschaffungen geht. Gleichzeitig muss sie auch die Sicht der Lehrpersonen gegenüber den Behörden vertreten, was sie als Herausforderung und zeitweise auch als belastend empfindet. Eine Schulleitung meint, dass sie eigentlich viele Erwartungen erfüllen könne, gibt aber dem Umfeld auch klar zu verstehen, wenn es sich um eine falsche Erwartung an sie handelt.

SL6:.. für mich ist mehr die Erwartung von meinem Gegenüber ein Problem. Ich spüre häufig grosse Erwartungen an uns Schulleiter oder an mich als Schulleiter, sei es von Lehrpersonen, sei es von Behörden, sei es von Eltern, sei es von Schülerinnen und Schüler und diesen Erwartungen gerecht zu werden, finde ich die viel grössere Herausforderung und da muss man auch wissen. Man kann nicht allen Erwartungen gerecht werden. ...und dann sind halt die Erwartungen von meiner Familie, die mir ganz, ganz wichtig ist. (Abs. 15)

SL9: Mir ist es glaub ich eben sehr wichtig, dass ich das mache. Weil ich definiere mich manchmal auch ein bisschen, dass ich von mir sagen kann, ich erfülle die Erwartungen von den Lehrpersonen, von den Eltern. (Abs. 33)

*SL10: Die sind relativ hoch, das habe ich gesagt. Ich habe sie (die Lehrpersonen, Anm. der Verf. *) vielleicht ein bisschen verwöhnt. Das kommt nicht von nichts. Das ist bei mir so. An und für sich möchte ich diesen Erwartungen auch genügen...und das hat sich bestätigt, dass mir das auch gelungen ist, weil sonst laufen dir die Leute davon. (Abs. 31)*

Zwei Schulleiter erleben einen Konflikt dadurch, dass sie einerseits in der Rolle der Schulleitung sind und andererseits in der Rolle eines Lehrerkollegen. Ein Schulleiter beschreibt es so, dass er immer ein bisschen zwischendrin ist. Das heisst, einerseits ist er Kollege (zu 70 Prozent) und andererseits ist er in der Führung (zu 30 Prozent), was für ihn so nicht stimmt. Der andere Schulleiter beschreibt seine beiden Rollen wie folgt:

SL10: Ich habe aber ein relativ kleines Pensum und dadurch bin ich noch Klassenlehrer und die 2 Berufe an und für sich miteinander zu verbinden ist sehr aufwändig. Ich stehe eigentlich andauernd im Clinch, arbeite ich jetzt als Schulleiter oder arbeite ich als Lehrperson. Von dem her ist das relativ aufwändig. Im Nachhinein denke ich, hättest du besser etwas für die Klasse gemacht, als irgendwie gewissen Sachen nachzugehen hier im Büro und ehm weiter kommt dazu, dass das Kollegium mich einerseits als Kollege erlebt und andererseits als Vorgesetzter. Das heisst, dieselben Sachen, die ich von ihnen erwarte, muss ich natürlich auch bringen. Das ist logisch. (Abs.3)

Schlussfolgerung: Schulleitungsrolle als qualitative Fehlbelastung

Die WEB Gruppe gibt an, gut zurechtzukommen mit den **Erwartungen** an sie, was sich durch die Erfahrung zunehmend verbessert hat. Bei den SEB hingegen sehen vier Schulleitungen Schwierigkeiten in den unterschiedlichen Erwartungen an sie und geben an, in hohem Masse bestrebt zu sein, diesen Erwartungen auch gerecht zu werden. Für Warwas (2009) ist es problematisch, wenn das Individuum

z.B. in der Rolle als Schulleitung bemüht ist, allen externen Erwartungen (auch unter Missachtung oder Vernachlässigung eigener Bedürfnisse) gerecht zu werden.

In der WEB Gruppe werden keine Aussagen zu **Rollenkonflikten** gemacht. Zwei Personen geben an, sich gut in die jeweilige Rolle hineinversetzen zu können. Bei den stark beanspruchten Schulleitungen sehen sich zwei in einem belastenden Rollenkonflikt dadurch, dass sie einerseits in der Schulleitungsfunktion und gleichzeitig Lehrerkollege sind.

Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass die SEB Gruppe in einem höheren Masse bestrebt ist, unterschiedliche Erwartungen zu erfüllen als die WEB Gruppe. Zudem werden in dieser Gruppe von zwei Personen Rollenkonflikte als stark belastend genannt im Gegensatz zu den WEB. Daher kann die **Annahme 2b bestätigt** werden, da die WEB Schulleitungen in geringerem Masse bestrebt sind unterschiedliche Erwartungen zu erfüllen und sich weniger in einem Rollenkonflikt sehen als die SEB Schulleitungen.

Anhang P: Ergebnisse zum Handlungsspielraum

Organisationale Ressource: Handlungsspielraum

A3b: Wenig beanspruchte Schulleitungen unterscheiden sich von stark emotional beanspruchten Schulleitungen durch...

- mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume
- eine positivere Bewertung der vorhandenen Handlungsspielräume

WEB Gruppe

Handlungsspielraum: Die Schulleitungen dieser Gruppe sind sich darüber einig, dass der Handlungsspielraum je nach Bereich sehr unterschiedlich ist. Das bedeutet beispielsweise, dass der Spielraum betreffend Personalpolitik gross, bei den Finanzen aber gering ist. Die Schulleitungen geben an, gerade bei Themen wie Personalentwicklung, Mitarbeitendengesprächen und Mitarbeitendenkultur über einen grossen Handlungsspielraum zu verfügen. Eine Schulleitung führt aus, dass bei personellen Angelegenheiten die Entscheidung zwar letztlich bei der Schulpflege sei, diese aber operativ nicht eingreife und sie daher viele Freiheiten habe. Sie kann das meiste selber entscheiden, wenn sie sich an die vorgegebenen Richtlinien hält. Zudem sind diese und eine weitere Schulleitung frei in der Einteilung ihrer Arbeitszeit bzw. Freizeit. Zwei Schulleitungen sind der Meinung, dass sie in der Unterrichtsentwicklung bzw. Unterrichtsgestaltung sehr frei seien, solange sie sich an die Lehrplanvorgaben hielten. Dem widerspricht eine weitere Schulleitung, die ansonsten viele Freiheiten geniesst, bei der aber die Lehrpläne, Pensen und Lektionentafeln vorgegeben sind.

SL4: Im Grund genommen, darf ich ja fast alles machen, die gesamte Personalpolitik, wo ich eigentlich alles selber entscheiden kann und der Vorstand ist eigentlich wirklich nur noch strategisch. (Abs.23)...Also ich habe den Eindruck, ich, ich darf sehr viel selber entscheiden. (Abs. 40)

SL5: Aber eh sie sind hoch, diese Entscheidungsfreiheiten. Das macht es ja auch so schön diese Arbeit, oder. (Abs. 62)

Im Bereichen Schul- und Qualitätsentwicklung bestehen nach Meinung von vier Schulleitungen hingegen viele Vorgaben und besonders bezüglich Finanzen ist der Spielraum sehr klein. Eine Schulleitung erklärt, dass sie punkto Finanzen sehr gut eingebettet sei und es deshalb keine grosse Rolle spiele, dass der Spielraum klein sei. Eine andere dagegen meint, dass das Korsett sehr eng sei und sie sich bezüglich Finanzen mehr Autonomie wünschte. Es sei aber schon einiges erreicht damit, dass sie ihre Anträge direkt an den Gemeinderat schreiben könne, was sehr kurze Wege mit sich bringe. Zudem bestehe ein guter Draht zu den Entscheidungsträgern. Zwei Personen betonen, bei infrastrukturellen Themen keinen Entscheidungsspielraum zu haben, da die Vorgaben in diesem Bereich sehr klar und eng sind.

SL8: Ehm leider habe ich in den Finanzen halt auch enge Korsetts, wie wahrscheinlich alle heute, sei es vom Kanton aber auch von der Gemeinde her. Dort wünschte ich mir noch mehr Autonomie, rein so als Vision, hätte ich sehr gerne oder wäre ich sehr gerne eigentlich mit einer Lehrplan-, mit einer Finanz-, einer Stundentafelautonomie unterwegs. (Abs. 40)

SEB Gruppe

Handlungsspielraum: Drei der emotional beanspruchten Schulleitungen geben an, dass der Handlungsspielraum je nach Bereich unterschiedlich gross sei. Diese sind aber zufrieden mit dem vorhandenen Spielraum, der besonders im Personalbereich sehr gross sei. Die anderen zwei Schulleitungen berichten, in ihrem Handlungsspielraum sehr eingeschränkt zu sein.

Ein Schulleiter, der mit seinem Handlungsspielraum zufrieden ist, führt aus, dass er im Personalgeschäft und wenn das Budget bewilligt sei, über einen grossen Spielraum verfüge. Bei den Finanzen sei das Gegenteil der Fall. Ein anderer Schulleiter gibt an, in jedem führungsrelevanten Bereich über einen sehr grossen Handlungsspielraum zu verfügen, womit Entscheidungen betreffend Schülerschaft, Finanzen, Ressourcen, pädagogische Arbeit, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Qualitätsmanagement gemeint sind. Formal lässt er aber alles von der vorgesetzten Stelle absichern. Auch ein weiterer Schulleiter findet, dass er grundsätzlich einen grossen Handlungsspielraum hat, den er aber auch immer wieder entdecken müsse. Dies deshalb, weil er im früheren Schulsystem noch viel mehr Freiheiten hatte als das momentan der Fall ist.

SL3: Im Prinzip interessiert die Politik im Moment nur die Finanzen. Und wenn ich unten etwas einhalte, wenn ich mich an diese Vorgaben halte, kann ich machen was ich will, finde ich. (Abs. 58)

SL7: Ja, im grossen und ganzen bin ich recht zufrieden. Es ist so, dass gewisse Kolleginnen, jetzt rede ich von der Primarstufe, sich daran gewöhnen müssen, dass die Schulleitung effektiv Entscheidungskompetenzen hat. Oder sie sagen "amig", ja die blöden Vorgesetzten, die uns das wieder antun, dass du so entscheiden musst. Und das ist nicht so. Wir entscheiden ja zum Teil wirklich tatsächlich (lacht) selber. Dort eh mit den Kompetenzen bin ich eigentlich im Grossen und Ganzen recht zufrieden. Wir haben viele, ich finde es sind genügend. (Abs. 79)

Ein Schulleiter, der mit seinem Handlungsspielraum nicht zufrieden ist, sagt, dass das meiste vom Kanton her geregelt sei, so z.B. die Finanzen, das Qualitätsmanagement und das Zeitbudget. Mit dem Zeitbudget sei das gesamte Schulleitungsteam eigentlich nicht einverstanden, was sich aber nicht ändern lasse. Auch Visitationen, Beurteilung von Lehrpersonen, SchülerInnen- und Elternfeedback sei klar von oben geführt und müsse von allen gleich durchgeführt werden. Handlungsspielraum erfahre er einzig in Schulentwicklungsprojekten oder bei der Gestaltung des Schuljahresprogramms.

Dem zweiten Schulleiter mit geringem Handlungsspielraum werden von zwei vorgesetzten Stellen Vorgaben gemacht, da seine Schule an zwei Gemeinden angegliedert ist. Zudem schreibt ihm auch die Bildungsbehörde vor, was für eine Richtung er einzuschlagen hat. Einzig was die Schulentwicklung betreffe, da könne er Schwerpunkte setzen und er dürfe Lehrpersonen selber einstellen, was er als positiv und wichtig erachte.

SL9: Und da find ich, leide ich ein bisschen, dass der nicht mehr so gross ist dieser Handlungsspielraum. Das ist wirklich so. (Abs. 55)

SL10: Das heisst ich versuche zu berücksichtigen, was Y vorschreibt und macht und versuche das auch einzubringen gegenüber den anderen Schulleitungen in Z, aber da bin ich eigentlich schon ein bisschen der Einzelkämpfer, weil das eine spezielle Situation ist. (Abs.5)

Schlussfolgerung: Handlungsspielraum als organisationale Ressource

Die WEB Gruppe gibt an, in den Bereichen Personalentwicklung, Mitarbeitendengesprächen und Mitarbeitendenkultur und teilweise in der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung über grosse Spielräume zu verfügen. Bei den Finanzen fühlen sich alle eingeschränkt und teilweise auch bei Schul- und Qualitätsentwicklung und Infrastruktur. Die WEB Schulleitungen geben aber allesamt an, grundsätzlich mit ihrem **Handlungsspielraum** zufrieden zu sein. Es fällt auf, dass der Handlungsspielraum je nach Bereich (z.B. gross im Personalbereich und klein bei den Finanzen) unterschiedlich gross ist. Bei der SEB Gruppe sind drei Schulleitungen mit ihrem Handlungsspielraum zufrieden, obwohl sie teilweise eingeschränkt sind, z.B. bei den Finanzen oder durch das Schulsystem. Zwei Schulleitungen, bei denen das meiste vorgegeben ist und die lediglich bei der Gestaltung des Schuljahresprogrammes oder der Einstellung von Lehrpersonen etwas zu sagen haben, sind mit dieser Situation unzufrieden. Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich darin, dass die WEB Gruppe viel ausführlicher über ihre "grossen" Handlungsspielräume berichtet während die Aussagen bei der SEB Gruppe aus verschiedenen Gründen relativiert werden. Daher **trifft die Annahme 3b zu**, die aussagt, dass wenig beanspruchte Schulleitungen über mehr Handlungsspielräume verfügen als emotional beanspruchte Schulleitungen und diese auch positiver bewerten.

Anhang Q: Quellen der Items aus dem Kurzfragebogen

Frage:	In Anlehnung an...
A1) Im Allgemeinen macht mir meine Arbeit Spass.	Ganzheitliche Gefährdungsbeurteilung (GBB MA, SICK, Krause, Deufel & Grieger, 2014, S.12, D5)
A2) Mein Aufgabenpensum als Schulleitung ist insgesamt gut zu meistern.	Ganzheitliche Gefährdungsbeurteilung (GBB MA, SICK, Krause, Deufel & Grieger, 2014, S.4, A21)
A3) Es kommt oft vor, dass ich nicht genügend Zeit habe, um all meine Aufgaben zu erledigen.	Psychosoziale Belastungen am Arbeitsplatz (COPSOQ, BAuA, Nübling, Stössel, Hasselhorn, Michaelis & Hofmann, 2005, S.2, B1.3, Quant. Anforderungen)
A4) Bei meiner Arbeit werden häufig widersprüchliche Anforderungen an mich gestellt.	Psychosoziale Belastungen am Arbeitsplatz (COPSOQ, BAuA, Nübling, Stössel, Hasselhorn, Michaelis & Hofmann, 2005, S.4, B6.8, Rollenkonflikte)
A5) Manchmal muss ich bei meiner Arbeit Dinge tun, die mir unnötig erscheinen.	Psychosoziale Belastungen am Arbeitsplatz (COPSOQ, BAuA, Nübling, Stössel, Hasselhorn, Michaelis & Hofmann, 2005, S.4, B6.10, Rollenkonflikte)
A6) Ich fühle mich durch <u>Lehrerkollegen</u> häufig zu Unrecht kritisiert oder vor anderen blossgestellt.	Ganzheitliche Gefährdungsbeurteilung (GBB MA, SICK, Krause, Deufel & Grieger, 2014, S.5, A28)
A7) Ich fühle mich durch meine <u>Vorgesetzten</u> häufig zu Unrecht kritisiert oder vor anderen blossgestellt.	Ganzheitliche Gefährdungsbeurteilung (GBB MA, SICK, Krause, Deufel & Grieger, 2014, S.5, A29)
A8) Falls Sie über ein Sekretariat verfügen: Das Sekretariat entlastet mich sehr in Bezug auf administrative Tätigkeiten.	Eigene Frage
A9) Als Schulleitung verfüge ich über genügend Entscheidungskompetenzen.	Eigene Frage
A10) Ich kann in meinem Verantwortungsbereich alle notwendigen Entscheidungen selber treffen.	Ganzheitliche Gefährdungsbeurteilung (GBB FK SICK, Krause, Deufel & Grieger, 2014, S.7, B11)
A11) Ich werde aktiv von meinen Lehrerkollegen unterstützt, was mir die Arbeit erleichtert.	Ganzheitliche Gefährdungsbeurteilung (GBB FK SICK, Krause, Deufel & Grieger, 2014, S.8, B23)
A12) Von meinen Lehrerkollegen fühle ich mich und meine Arbeit anerkannt.	Ganzheitliche Gefährdungsbeurteilung (GBB FK SICK, Krause, Deufel & Grieger, 2014, S.8, B24)
A13) Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE, Jerusalem & Schwarzer, 1981, F2)
A14) Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE, Jerusalem & Schwarzer, 1981, F3)
A15) Auch bei einer extremen emotionalen Erfahrung kann ich handlungsfähig bleiben.	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE, Jerusalem & Schwarzer, 1981, F5)
A16) Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen.	Resilienzskala (RS-11, Schumacher, Leppert, Guntzelmann, Strauss & Brähler, 2004, F5)
A17) Normalerweise kann ich eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachten.	Resilienzskala (RS-11, Schumacher, Leppert, Guntzelmann, Strauss & Brähler, 2004, F9)
A18) Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung	Kompetenz und Kontrollüberzeugung (FKK, Krampen,

meiner Ziele und Pläne.	1991, F10)
A19) Wenn ich an einer Situation nichts ändern kann, versuche ich das Bestmögliche daraus zu machen.	Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten (FERUS, Jack, 2007, F11)
A20) Wenn ich einen Misserfolg habe, schaue ich mein Verhalten in allen Einzelheiten an und versuche zu verstehen, was schiefgelaufen ist.	Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten (FERUS, Jack, 2007, F4)
A21) Um etwas Schwieriges zu erreichen, mache ich mir vorher klar, wie ich mich verhalten muss, um zum Ziel zu kommen.	Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten (FERUS, Jack, 2007, F7)
A22) Ich nehme oft Gesundheitsrisiken in Kauf, um die geforderten Ergebnisse bei der Arbeit zu erreichen.	Ganzheitliche Gefährdungsbeurteilung (GBB MA,SICK, Krause, Deufel & Grieger, 2014, S.12, D16)

Anhang R: Fragebogen der PH Zug zu Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung und emotionaler Erschöpfung mit Skalendokumentation (unveröffentlicht)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

Arbeitszufriedenheit

Bitte jeweils ein Kästchen pro Zeile ankreuzen!

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft zu
1 Insgesamt bin ich mit der Arbeitssituation an meiner Schule zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Manchmal überlege ich mir morgens, nicht auf die Arbeit zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Ich finde meine Arbeit toll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Meine Arbeit ist unterm Strich eine große Bereicherung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

Arbeitsbelastung

Bitte jeweils ein Kästchen pro Zeile ankreuzen!

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft zu
1 Mein Beruf macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 In meinem Beruf wird man ständig überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Ich habe das Gefühl, auch vor Kollegen ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten die mich belasten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Ich fühle mich häufig überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schülern gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Diese Aussage trifft auf mich zu...

Emotionale Erschöpfung

Bitte jeweils ein Kästchen pro Zeile ankreuzen!

	nie	selten	häufig	fast immer	immer
1 Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Ich habe das Gefühl, mit meinem Latein am Ende zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skalendokumentation zum Fragebogen der PH Zug:

Bezeichnung	9 Arbeitszufriedenheit	
Variablenlabel	zufr_	
Theoretischer Hintergrund		
Literatur		
Anmerkungen	nur bei TABS-BaWü und CH	
Anzahl der Items	5	
Frage	Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	
Anweisung	Bitte markieren Sie in jeder Zeile eine Antwort!	
Antwortformat/ Kodierung	5 trifft zu 4 trifft eher zu 3 teils, teils 2 trifft eher nicht zu 1 trifft nicht zu	
Quelle	Tennstädt, K. C. (1985). Subjektive Aspekte des Lehrerberufs SAL. In ZUMA (Hrsg.), Handbuch Sozialwissenschaftlicher Skalen. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften. Modifiziert durch Harazd (2009)	
Item-Nr.	Pol.	Itemformulierung
zufr_1	pos	Insgesamt bin ich mit der Arbeitssituation an meiner Schule zufrieden.
zufr_2	pos	Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.
zufr_3	neg	Manchmal überlege ich mir morgens, nicht auf die Arbeit zu gehen.
zufr_4	pos	Ich finde meine Arbeit toll.
zufr_5	pos	Meine Arbeit ist unterm Strich eine große Bereicherung.

Bezeichnung	10 Berufliche Belastung	
Variablenlabel	belast_	
Theoretischer Hintergrund		
Literatur		
Anmerkungen	nur bei TABS-BaWü und CH	
Anzahl der Items	15	
Frage	Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	
Anweisung	Bitte markieren Sie in jeder Zeile eine Antwort!	
Antwortformat/ Kodierung	1 trifft gar nicht zu 2 trifft wenig zu 3 trifft mittelmäßig zu 4 trifft über-wiegend zu 5 trifft völlig zu	
Quelle	Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.	
Item-Nr.	Pol.	Itemformulierung
last_1	neg	Mein Beruf macht mir Spaß.
last_2	pos	In meinem Beruf wird man ständig überfordert.
last_3	pos	Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.
last_4	neg	Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden.

last_5	pos	Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.
last_6	pos	Ich habe das Gefühl, auch vor Kollegen ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.
last_7	neg	Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf.
last_8	pos	Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten die mich lasten.
last_9	pos	Ich fühle mich häufig überfordert.
last_10	pos	Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.
last_11	neg	Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.
last_12	pos	Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schülern gegenüber.
last_13	pos	Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.
last_14	pos	Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.
last_15	pos	Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.

Bezeichnung	11 Burnout – Emotionale Erschöpfung	
Variablenlabel	burn_	
Theoretischer Hintergrund		
Literatur		
Anmerkungen	nur bei TABS-BaWü und CH	
Anzahl der Items	6	
Frage	Diese Aussage trifft auf mich zu...	
Anweisung	Bitte markieren Sie in jeder Zeile nur eine Antwort!	
Antwortformat/ Kodierung	1 (fast) immer 2 häufig 3 selten 4 nie	
Quelle	Original: Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). Maslach Burnout Inventory Manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. Deutsche Fassung von Barth, A. (1990). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.	
Item-Nr.	Pol.	Itemformulierung
burn_1	neg	Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.
burn_2	pos	Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.
burn_3	pos	Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.
burn_4	neg	Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.
burn_5	pos	Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.
burn_6	pos	Ich habe das Gefühl, mit meinem Latein am Ende zu sein.