

Erfolgreicher dank Qualifikation und Mentoring? Analysen von Determinanten des beruflichen Erfolgs von Schulleitungen in Deutschland

Pierre Tulowitzki  · Marcus Pietsch  · Ella Grigoleit  ·
Sara Köferli 

Eingegangen: 5. Dezember 2022 / Überarbeitet: 25. Oktober 2023 / Angenommen: 25. Oktober 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Mangels an Schulleitungen in Deutschland erscheint es von zentraler Bedeutung, dass Schulleitungen sich als erfolgreich in ihrem Amt wahrnehmen (subjektiver Berufserfolg) und auch anhand von Faktoren wie Gehalt als erfolgreich erachtet werden können (objektiver Berufserfolg), da sich diese Faktoren auf das Belastungserleben sowie die Motivation auswirken können. Ziel der Studie war es, für Deutschland zu ermitteln, welche Determinanten aus den Bereichen Soziodemographie, (objektiviertes) Humankapital und (organisationale) Förderungsmaßnahmen den Berufserfolg von Schulleitungen beeinflussen. Die Studie nutzt Daten der Studie Leadership in German Schools 2020 (Cramer et al. 2020), die durch die forsa Politik- und Sozialforschung GmbH zwischen September und November 2019 erhoben wurden. Die Grundgesamtheit für die Befragung umfasste alle Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. In dieser Gruppe wurde eine zufällig ausgewählte und für Deutschland repräsentative Stichprobe von insgesamt $n = 405$ Schulleitungen mithilfe eines standardisierten und pilotierten Onlinefragebogens befragt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass zwischen dem wahrgenommenen Erfolg und universitären Qualifikationen

✉ Prof. Dr. Pierre Tulowitzki · Ella Grigoleit · Sara Köferli
Professur für Bildungsmanagement und Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule der
Fachhochschule Nordwestschweiz, Bahnhofstraße 6, 5210 Windisch, Schweiz
E-Mail: pierre.tulowitzki@fhnw.ch

Ella Grigoleit
E-Mail: ella.grigoleit@fhnw.ch

Sara Köferli
E-Mail: sara.koeflerli@fhnw.ch

Prof. Dr. Marcus Pietsch
Professur für Bildungswissenschaft, insb. Bildungsmanagement und Qualitätsentwicklung, Leuphana
Universität Lüneburg, 21335 Lüneburg, Deutschland
E-Mail: marcus.pietsch@leuphana.de

und Qualifikationen an einem Landesinstitut ein tendenzieller Zusammenhang besteht. Zwischen Einkommen und Qualifikationsmaßnahmen und Mentoring konnte hingegen kein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden werden. Weibliche Schulleitungen haben, auch nach Kontrolle einer Vielzahl von Kovariaten, ein geringeres Einkommen als männliche.

Schlüsselwörter Gehalt · Karriere · Schulführung · Lohnlücke · Qualifikation

More successful thanks to qualifications and mentoring? Analysis of determinants of the career success of school principals in Germany

Abstract Against the background of an increasing shortage of school principals in Germany, it appears to be of central importance that school principals perceive themselves as successful in their position (subjective career success) and can also be considered successful on the basis of factors such as salary (objective career success), as these factors can have an impact on the experience of stress and motivation. The aim of the study was to analyze, which determinants from the areas of socio-demographics, (objectified) human capital and (organizational) support measures influence the career success of German school principals. The study uses data from the Leadership in German Schools 2020 (Cramer et al. 2020) study, which was collected by the Forsa Institute for Social Research and Statistical Analysis between September and November 2019. The population for the survey comprised all school leaders at general education schools in Germany. In this group, a randomly selected sample of $n = 405$ school principals, representative of Germany, was surveyed using a standardized and piloted online questionnaire. The results indicate that there is a link between the perceived career success and university qualifications and qualifications at a state institute. In contrast, no statistically significant correlation was found between income and qualification measures and mentoring. Female principals have a lower income than male principals, even after controlling for a large number of covariates.

Keywords Salary · Career · Educational Leadership · Gender pay gap · Qualification

1 Einleitung

Vieles deutet darauf hin, dass in Deutschland seit Jahren ein Mangel an Bewerberinnen und Bewerbern für das Schulleitungsamt besteht (siehe z.B. Peters 2021) und ein solches von Lehrkräften als eher wenig attraktive Position wahrgenommen wird (Müller et al. 2015). Verschärft wird diese Lage durch häufige Schulleitungswechsel (Pietsch et al. 2019). Auch gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass Schulleitungen in Deutschland großen Belastungen ausgesetzt sind (z.B. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2020); diese Belastungssituation hat sich im Zuge der Corona-Pandemie verschärft (Feldhoff et al. 2022). In Deutschland überlegen sich

ca. 20 Prozent der Schulleitungen, ihren Arbeitsplatz zu wechseln (Cramer et al. 2021).

Schutzfaktoren gegen Wechselabsichten von Schulleitungen und gegen eine fehlende Attraktivität des Amtes bei Lehrkräften könnten Arbeitszufriedenheit und Berufserfolg darstellen: Personen, die objektiv erfolgreich sind und sich subjektiv erfolgreich fühlen, bleiben eher in ihrem Amt (z. B. Stumpf 2014). Darüber hinaus deuten verschiedene Befunde aus dem internationalen Kontext auf die Relevanz von Qualifikations- und Mentoring-Maßnahmen für die Karriere von Schulleitungen hin (Yirci et al. 2023). Jedoch liegen bislang für den deutschsprachigen Raum kaum Erkenntnisse vor, ob sich Schulleitungen im Amt als beruflich erfolgreich einschätzen und inwiefern sie – basierend auf externen Kriterien – als beruflich erfolgreich erachtet werden können. Ebenso sind mögliche karriereförderliche Effekte von Qualifikations- und Mentoring-Maßnahmen bisher nicht für den deutschen Kontext untersucht worden. Vor diesem Hintergrund geht die in diesem Beitrag vorgestellte Studie möglichen Zusammenhängen zwischen Qualifikations- und Mentoring-Maßnahmen von Schulleitungen und ihrem objektiven und subjektiven Berufserfolg nach.

Im Folgenden werden zunächst Indikatoren und Prädiktoren beruflichen Erfolgs allgemein erläutert und anschließend auf den Kontext der Schulleitung bezogen. Es folgt ein knapper Überblick über relevante Studien aus dem Bereich der Schulleitungsforschung, bevor Design und Stichprobe der vorliegenden Untersuchung vorgestellt werden. Daran knüpft die Präsentation der Ergebnisse an, gefolgt von ihrer Diskussion.

2 Beruflicher Erfolg

Beruflicher Erfolg lässt sich generell definieren als die für eine Person akkumulierten positiven Ergebnisse und die psychologischen Resultate, die sich aus ihren

Tab. 1 Modell zur Bestimmung des beruflichen Erfolgs (Dette et al. 2004, S. 174)

		Datenart	Datenquelle Akten/ Dokumente	Fremdurteil	Selbstbericht
Bezugs- krite- rium	Spezifische Arbeit	Neutrale Kenn- zahlen	z. B. Stück- zahlen	–	z. B. Stückzahlen
		Vergleich mit Bezugsstandards	–	z. B. Leis- tungsbeurtei- lung	z. B. Leistungseinschät- zung
		Zufriedenheit	–	–	z. B. Zufriedenheit mit der Tätigkeit
	Globale Laufbahn	Neutrale Kenn- zahlen	z. B. Ge- halt	–	z. B. Gehalt
		Vergleich mit Bezugsstandards	–	z. B. Beför- derungswür- digkeit	z. B. Erfolg im Vergleich zu Kolleginnen und Kol- legen
		Zufriedenheit	–	–	z. B. Zufriedenheit mit der Laufbahn

Arbeitserfahrungen ergeben (Ng et al. 2005; Seibert et al. 1999). Beruflicher Erfolg lässt sich insofern auch als Laufbahnerfolg definieren (Spurk 2019). Beruflicher Erfolg kann dabei anhand einer Vielzahl von Dimensionen beschrieben werden (Dette et al. 2004). Uneinheitliche Begriffsverwendungen und z. T. implizite, zugrundeliegende Annahmen erschweren jedoch den systematischen Zugang und Vergleich von Studien zur Erfassung des Berufserfolgs (Abele et al. 2011). Nachfolgend werden zunächst relevante Befunde zu Indikatoren beruflichen Erfolgs aus dem nicht-schulischen Bereich knapp erörtert. Anschließend werden relevante Befunde zum beruflichen Erfolg schulischer Akteure sowie zum Mentoring als Unterstützung von Schulleitungen skizziert.

2.1 Indikatoren beruflichen Erfolgs

Eine häufig vorzufindende Differenzierung erfolgt entlang *subjektiver* und *objektiver* Parameter des beruflichen Erfolgs. Zur Messung des *subjektiven Berufserfolgs* werden in der Regel Zufriedenheitsurteile (selbst-referenziell) über den beruflichen Werdegang und den Karrierestatus, aber auch über die eigene Entwicklung bzw. die eigene Situation im Kontext bestimmter Bezugsstandards (fremd-referenziell) herangezogen (vgl. Abele et al. 2011; Ng et al. 2005; Spurk et al. 2013). Solche Urteile in Bezug auf die eigene Arbeit spielen eine wichtige Rolle in der Bewertung der allgemeinen Lebenszufriedenheit (Dette 2005).

Als Indikatoren des *objektiven Berufserfolgs* berücksichtigen frühere Untersuchungen unter anderem Lohn, Aufstieg und Hierarchieebene (vgl. u. a. Bruggemann et al. 1975; Mumford 1983). Die Relevanz derart gelagerter Schwerpunkte bei der Auswahl geeigneter objektiver und subjektiver Indikatoren zeigt sich indes auch in aktuelleren Untersuchungen (vgl. u. a. Kühne 2009, S. 50f). Eine weitere Herangehensweise zur Erfassung des beruflichen Erfolgs erfolgt anhand einer Bestimmung mittels *Bezugsstandards*, die sich in die Bereiche *Zielerreichung*, *andere Personen* und *Normen* differenzieren lassen (Dette et al. 2004).

Unter dem Bezugs Kriterium der *spezifischen Arbeit* fassen Dette et al. (2004, S. 172–173) Erfolg als zeitlich umgrenzt und klar bestimmbar und beziehen den Zufriedenheitsgrad in Bezug auf einzelne Tätigkeiten als auch auf die längerfristige Arbeitsleistung ein. Das Bezugs Kriterium *globale Laufbahn* berücksichtigt zeit- und arbeitsübergreifende Entwicklungen, die empfundene sowie objektive Erfolge umfassen. Zusammenfassend lassen sich im Modell nach Dette et al. (2004) *Bezugskriterien*, *Datenart* und *Datenquelle* als zentrale Ordnungsparameter zur Bestimmung beruflichen Erfolgs ableiten (siehe Tab. 1).

Zu beachten bleibt jedoch, dass die Passung der Parameter zur Bestimmung des beruflichen Erfolgs unter anderem von der Art der Beschäftigung (z. B. Aufstiegschancen bei Selbstständigen), der Branche (z. B. spezifische Statuspassagen) oder innerorganisatorischen Förderungsmaßnahmen beeinflusst wird (vgl. u. a. Abele 2002; Dette et al. 2004). Somit ist eine berufsspezifische Betrachtung nötig (Abele et al. 2011; Sturges 1999).

2.2 Theoretische Zugänge und empirische Befunde zu Determinanten beruflichen Erfolgs

Zur Diagnose des beruflichen Erfolgs lassen sich unterschiedliche theoretische Zugänge diskutieren. So bestehen *individuelle Ansätze*, die Bildungsstand und berufliche Erfahrungen fokussieren, die zusammen betrachtet von Smidt et al. (2017) als Humankapital bezeichnet werden, *verhaltensbezogene Ansätze*, die sich mit dem Verfolgen von berufsbezogenen Strategien auseinandersetzen und *strukturelle Einflussgrößen*, die die Bedeutung organisationaler Ressourcen unterstreichen (vgl. Smidt et al. 2017).

Ng et al. (2005) identifizierten aufbauend auf empirischen Befunden wie auch auf theoretischen Strukturierungen vier übergeordnete Prognosekategorien und untersuchten diese im Rahmen einer Metaanalyse. Unter *Humankapital* fallen ihrer Lesart folgend bildungs- und arbeitsbezogene Erfahrungen einer Person wie Qualifikationsmaßnahmen, erworbenes Wissen und Expertisen sowie die Dauer der Beschäftigungsverhältnisse und Anzahl der Arbeitsstunden. Die untersuchten Variablen wiesen überwiegend positive Zusammenhänge mit dem beruflichen Erfolg auf. Außerdem war die Dauer der Betriebszugehörigkeit eher negativ als positiv mit der Beförderung verbunden. *Organisationale Förderungsmaßnahmen* umfassen Aufwendungen von Organisationen zur beruflichen Förderung der Mitarbeitenden wie Trainings- und Entwicklungsmöglichkeiten, Mentoring, organisationale Ressourcen und die Unterstützung durch Vorgesetzte. Die untersuchten Prädiktoren organisationaler Förderungsmaßnahmen wiesen die erwarteten positiven Zusammenhänge mit Berufserfolg auf. Die Möglichkeiten der Weiterbildung und Kompetenzentwicklung waren schwach mit Beförderung verbunden. *Soziodemographische Maße* beziehen sich auf die Variablen Geschlecht, soziale Herkunft, Migration, Alter und Familienstand. Entsprechend der erwarteten Effekte wirkten sich „Ehe“ und „Alter“ positiv aus, während die Variablen „weiblich“ und „nicht weiße Hautfarbe“ negativ mit beruflichem Erfolg zusammenhängen. *Stabile individuelle Unterschiede* beschreiben überdauernde Faktoren, Dispositionen und Merkmale wie Intelligenz, Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Offenheit gegenüber Erfahrungen, die weitgehend positive Zusammenhänge aufzeigten. Theoretische Zugänge sind jedoch stets unter bestehenden Einschränkungen in Bezug auf Übertragbarkeit zu betrachten.

Spurk et al. (2013) stellen dar, dass neben den unterschiedlich genauen Prognosekategorien subjektiver und objektiver Prädiktoren auch eine Schnittmenge jener Prädiktoren des beruflichen Erfolgs besteht, „die relativ gut sowohl objektiven als auch subjektiven Berufserfolg vorhersagen können (z.B. selbstregulatorische Fähigkeiten wie Selbstwirksamkeit und Zielsetzungsprozesse, Sozialkapital, Karriereunterstützung, Trainingsmöglichkeiten, Neurotizismus, agentische Eigenschaften)“ (Spurk et al. 2013, S. 6).

2.3 Der berufliche Erfolg von Lehrkräften und Schulleitungen

Objektive oder neutrale Kennzahlen wie das Gehalt, die Anzahl der Mitarbeitenden, das Arbeitsniveau und erfolgsabhängige Gehaltssteigerung sowie die Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs unterliegen im öffentlichen Dienst spezifischen Bestim-

mungen (Dette et al. 2004), die im Vergleich zum privatwirtschaftlichen Sektor Unterschiede in der Einschätzung des beruflichen Erfolgs implizieren. Der berufliche Erfolg schulischer Akteurinnen und Akteure wurde bisher kaum erforscht. Im deutschsprachigen Kontext deuten Befunde von Abele (2011), darauf hin, dass objektiver und subjektiver Erfolg durch das Selbstkonzept der Lehrkräfte beeinflusst werden und miteinander zusammenhängen. Befunde von Gubler et al. (2020) zeigen, dass Lehrkräfte beruflichen Erfolg vor allem an einer für sie stimmigen Work-Life Balance und dem Gefühl positiver Einflussnahme (*Positive Impact*) festmachen, während finanzieller Erfolg (Lohn) eine eher untergeordnete Rolle spielt. Als Prädiktoren für objektiven beruflichen Erfolg von Erzieherinnen und Erziehern machen Smidt et al. (2017) u. a. das Ausbildungsniveau aus. Zu einem ähnlichen Schluss kommt Wolf (2017) in ihrer Untersuchung zu Prädiktoren für den Berufserfolg von Lehrkräften. Diese Befunde erscheinen relevant, da Schulleitungen in Deutschland bis heute aus der Lehrerschaft rekrutiert werden. Jedoch wurden bisher auch die beruflichen Laufbahnen von Schulleitungen sowie Faktoren des beruflichen Erfolgs von Schulleitungen kaum erforscht, obwohl deren Handeln bedeutsam für die Sicherung des Schulerfolgs ist (vgl. u. a. Leithwood und Louis 2012; Wang et al. 2018).

Auch scheinen die Art und Qualität der Vorbereitung auf schulische Leitungspositionen relevante Faktoren in der Einschätzung der Zufriedenheit und des beruflichen Erfolgs darzustellen (vgl. u. a. Hohberg 2015). In einer der wenigen Studien, in welcher die Wahrnehmung des beruflichen Erfolgs von Schulleitungen explizit erfasst wurde, kamen die Verfassenenden zu dem Ergebnis, dass eine große Mehrheit der Schulleitungen sich insgesamt als erfolgreich wahrnimmt (vgl. Schwanenberg et al. 2018). Dabei ist der subjektiv berichtete Berufserfolg bei langjährigen Schulleitungen auch an den Erfolg der von ihnen geleiteten Schulen gekoppelt, z. B. an ein verbessertes Schulklima (Oplatka 2010).

Erhebungen im Bereich soziodemographischer Determinanten zeigen zudem, dass die Kategorie des Geschlechts sich im Hinblick auf Statuspassagen als strukturierendes Merkmal im Karriereverlauf erweist. So finden Aufstiegs- und Karrierebestrebungen weiblicher Lehrkräfte weniger Unterstützung aus dem Kollegium und der schulischen Führungsebene als jene der männlichen Kollegen (vgl. u. a. Bobeth-Neumann 2013). Einen positiven Effekt auf den Berufserfolg und die Arbeitszufriedenheit scheint hingegen eine hohe Selbstwirksamkeit zu haben: Spurr und Abele (2014) stellen fest, dass sich insbesondere Selbstwirksamkeit und Berufserfolg gegenseitig verstärken.

2.4 Mentoring als Unterstützungsmaßnahme für den Berufserfolg von Schulleitungen

Befunde aus der internationalen Schulleitungsforschung unterstreichen, dass Schulleitungen in ihren ersten Amtsjahren angesichts der Komplexität der Schulleitungsrolle, die neu amtierende Schulleitungen überfordern kann, in der Regel rund um den Berufseinstieg und die berufliche Entwicklung unterstützt werden müssen (Gimbel und Kefor 2018; Silver et al. 2009; Yirci und Kocabas 2010; vgl. Bolam et al. 1995). In diesen Kontexten wird häufig Mentoring als wirksame Unterstützung empfohlen

bzw. als Beitrag zur erfolgreichen Qualifizierung angesehen (Yirci et al. 2023). Blickle et al. (2003) definieren Mentoring wie folgt:

Personen, die ein persönliches Interesse daran haben, einer weniger erfahrenen Person bei ihrer beruflichen Entwicklung zu helfen, nennt man Mentoren. Mentoren dienen als Vorbild, bieten Unterstützung und Orientierung und geben Rückmeldung in Bezug auf die Karriereplanung und persönliche Entwicklung. Ein Mentor/Eine Mentorin erteilt Ratschläge, lehrt die beruflichen Kniffe und macht die beruflichen Leistungen für Personen in führenden Positionen sichtbar. (Blickle et al. 2003, S. 121).

Mentoring beschreibt demnach die Beziehung zwischen einer erfahrenen Person als Mentorin bzw. Mentor und einer weniger erfahrenen Person, die darauf abzielt, die persönliche und/oder berufliche Entwicklung letztgenannter Person zu unterstützen (vgl. Gimbel und Kefor 2018). Eine Form von Mentoring ist etwa das Hospitieren bei erfahrenen Schulleitungen durch werdende oder unerfahrene Schulleitungen (vgl. Service et al. 2016). Daresh (2004) betont, dass neue Schulleitungen, die Mentoring erfahren haben, ihren Start ins Schulleitungsamt als erfolgreicher empfinden als Schulleitungen ohne Mentoring (ähnlich siehe Silver et al. 2009). In Deutschland wird Mentoring in vielen Bundesländern als Fortbildungs- bzw. Entwicklungsmaßnahme für angehende wie auch erfahrene Schulleitungen angeboten (vgl. Anderegg et al. 2020; Klein und Tulowitzki 2020). Allerdings stellt Mentoring – in den meisten Bundesländern – keinen Teil der verpflichtenden Qualifikation für Schulleitungen dar (vgl. Tulowitzki et al. 2019; vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2021).

Schulleitungen, die an Coaching bzw. Mentoring teilgenommen haben bzw. regelmäßig teilnehmen, nehmen größtenteils einen positiven Zusammenhang zwischen diesen Maßnahmen und ihrem beruflichen Erfolg wahr (Wise und Cavazos 2017). Gimbel und Kefor (2018; vgl. Service et al. 2016) sehen im Mentoring auch einen Weg, um hohe Schulleitungswechselraten zu reduzieren. Gemäß Yirci und Kocabas (2010) kann Mentoring zu einer erhöhten Berufszufriedenheit führen, wodurch Schulleitungen potenziell länger im Amt bleiben. Weitere Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass Mentoring sich positiv auf das Selbstkonzept, die eigenen Kompetenzen, das Selbstvertrauen sowie die Motivation von Schulleitungen auswirken kann (Bolam et al. 1995; James-Ward 2013; Rhodes 2012). Daraus lässt sich ableiten, dass Mentoring den subjektiven Berufserfolg von Schulleitungen positiv beeinflussen könnte. Dies würde im Einklang mit allgemeiner Forschung zu den Effekten von Mentoring (Wihler 2017) stehen.

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, im Anschluss an die internationale und nationale Diskussion zum Thema Berufserfolg erstmalig für Deutschland zu ermitteln, welche Determinanten aus den Bereichen Soziodemographie, (objektiviertes) Humankapital und (organisationale) Förderungsmaßnahmen den Berufserfolg von Schulleitungen beeinflussen. Dabei geht es insbesondere darum, zu klären, ob, und falls ja welchen

Einfluss formale und informelle Förderungsmaßnahmen auf den objektiven sowie subjektiven Berufserfolg von Schulleitungen haben und ob diese differenzielle Effekte nach sich ziehen. Folgende Fragen stehen im Zentrum der Untersuchung:

1. Welche Zusammenhänge zwischen Qualifikationsmaßnahmen und Mentoring von Schulleitungen und ihrem objektiven Berufserfolg lassen sich identifizieren?
2. Welche Zusammenhänge zwischen Qualifikationsmaßnahmen und Mentoring von Schulleitungen und ihrem subjektiven Berufserfolg lassen sich identifizieren?

Im Zusammenhang mit den Forschungsfragen sind folgende Hypothesen leitend:

H1 Qualifikationsmaßnahmen zur Vorbereitung auf das Schulleitungsamts weisen einen Zusammenhang mit dem objektiven und subjektiven beruflichen Erfolg auf.

Im Rahmen der Schulleitungsqualifizierung und -professionalisierung existieren abhängig von den regionalen Begebenheiten und Regularien unterschiedliche Modalitäten (Klein und Tulowitzki 2020; Tulowitzki et al. 2019), die in puncto Verpflichtung und Umfang variieren. Da die Berufsauffassung und das berufliche Selbstbild einen Einfluss auf das Belastungsempfinden sowie Zufriedenheitsurteile haben (Languth 2006), ist zu erwarten, dass entsprechende Qualifikations- und Professionalisierungsmaßnahmen, die den Übergang vom Lehrberuf in die Führungsrolle mit erweitertem Aufgabenfeld begleiten, sich auf den beruflichen Erfolg auswirken.

H2 Mentoring korreliert mit objektivem und subjektivem Berufserfolg.

Internationale Befunde deuten darauf hin, dass Schulleitungen, die vor oder zu Beginn der Übernahme ihres Amtes an Mentoring teilnahmen, beruflich davon profitierten (Wise und Cavazos 2017). Organisationale Förderungsmaßnahmen wie die Unterstützung durch Vorgesetzte und/oder berufserfahrene Kolleginnen und Kollegen stellten sich auch in anderen Untersuchungen als relevant heraus (vgl. u. a. Bolam et al. 1995; Ng et al. 2005).

H3 Berufserfahrung korreliert mit subjektivem und objektivem Berufserfolg.

Bei erfahrenen Leitungskräften ist von gewissen Gewöhnungseffekten im Umgang mit und in der Bewältigung von alltäglichen Herausforderungen auszugehen, was sich auf den subjektiven Berufserfolg auswirkt. Im deutschen Lohnsystem orientiert sich die Bezahlung schulischer Leitungskräfte zudem an Seniorität; ein höheres Maß an Berufserfahrung sollte sich daher auf den Lohn auswirken.

H4 Beruflicher Erfolg ist für verschiedene Personengruppen unterschiedlich ausgeprägt.

Beruflicher Erfolg basiert auf dem erfolgreichen Durchschreiten von Statuspassagen (Dausien 2012). Soziodemographische Einflussgrößen wie das Geschlecht oder der Migrationshintergrund können sich auf das Maß an Zuspruch des Kollegiums,

die Unterstützung durch Vorgesetzte, das berufliche Selbstverständnis und die Wahrnehmung führungsbezogener Aufgaben auswirken (vgl. u. a. Bobeth-Neumann 2013; Fahrenwald 2011; Warwas 2012) und das Durchschreiten von Statuspassagen begünstigen oder erschweren.

4 Datengrundlage und Methoden

Die Studie nutzt Daten der Studie Leadership in German Schools 2020 (Cramer et al. 2020, 2021), die durch die forsa Politik- und Sozialforschung GmbH zwischen September und November 2019 erhoben wurden. Die Grundgesamtheit für die Befragung umfasst alle Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. In dieser Gruppe wurde eine zufällig ausgewählte und für Deutschland repräsentative Stichprobe von insgesamt $n=405$ Schulleitungen mithilfe eines standardisierten und pilotierten Onlinefragebogens befragt. Vor der Haupterhebung wurden alle Fragebögen jeweils einem Feldpretest unterzogen. Neben der Überprüfung der einzelnen Fragen wurde der Fragebogen zusätzlich insgesamt – mithilfe einiger kurzer Feedback-Fragen am Ende der Befragung – auf seine Akzeptanz oder mögliche Unklarheiten hin überprüft. Die Auswahl und Rekrutierung der Schulleitungen selbst erfolgte über die Screeningfragen im Rahmen der täglichen bevölkerungsrepräsentativen Mehrthemenumfrage von forsa, bei der werktäglich bundesweit 1000 Personen befragt werden. Bei der Erhebung wurden komplexe Fragebogenprogrammierungen eingesetzt und beispielsweise Items und/oder Frageblöcke in randomisierter Reihenfolge angezeigt, um Effekte (z. B. Reihenfolgeeffekte und Ermüdungseffekte) des Instruments auf die Analysen zu minimieren.

4.1 Variablen und Operationalisierung zur Untersuchung des Berufserfolgs von Schulleitungen

4.1.1 Abhängige Variablen

Die abhängigen Variablen in unserer Untersuchung nehmen den Berufs- bzw. Laufbahnerfolg von Schulleitungen in Deutschland in den Blick. Da verschiedene Untersuchungen gezeigt haben (Abele und Spurk 2009; Ng et al. 2005; zur Übersicht siehe Spurk 2019), dass sich Berufserfolg in eine subjektive und eine objektive Dimension unterteilen lässt und sich dabei wiederum Unterschiede dieser beiden Maße des Berufserfolgs finden, führen wir die nachfolgenden Analysen für beide Variablen durch. Dabei wird der objektive Berufserfolg im Rahmen unserer Untersuchung über das Bruttojahreseinkommen der Schulleitungen bestimmt. Dieses wurde mithilfe einer offenen Frage erfasst (Item: „Wie hoch ist Ihr jährliches Bruttoeinkommen?“). Im Mittel lag das jährliche Bruttoeinkommen der Befragten bei 66.175,56 € (SD: 13.790,13).

Das Kriterium Gehalt eignet sich im Zusammenhang mit der Bewertung des objektiven beruflichen Erfolgs im Berufsfeld Schule nur sehr eingeschränkt, da die Besoldungspraxis durch starre Tarifregelungen fixiert ist. Jedoch existieren Hinweise, dass das Gehalt auch in Systemen mit festen Gehaltsstrukturen variieren

kann: So kommen Mudrack und Stoffels (2019) in einer Analyse von Gehältern im öffentlichen Dienst zu dem Schluss, dass der persönliche Verdienst vermutlich „trotz einheitlicher Tarifbestimmungen nicht nur von der ausgeführten Tätigkeit, sondern auch vom Ort und weiteren Bestimmungsfaktoren abhängig ist“ (Mudrack und Stoffels 2019, S. 118). Auch spielt der Faktor Geschlecht eine Rolle: In Bezug auf mögliche geschlechtsspezifische Gehaltsunterschiede wurde wiederholt eine Verdienstlücke zwischen Männern und Frauen im öffentlichen Dienst identifiziert, die jedoch geringfügiger ausfiel als in der Privatwirtschaft (Boll und Lagemann 2018). Nach Angaben des statistischen Bundesamtes liegt der mittlere Gender Pay Gap im öffentlichen Dienst in Deutschland bei sieben Prozent, wobei entsprechende Unterschiede ausschließlich in den sogenannten alten Bundesländern feststellbar sind (DESTATIS 2023).

Der subjektive Berufserfolg wurde mit drei Items erfasst, die in Anlehnung an Turban und Dougherty (1994), Abele und Spurk (2009) sowie Greenhaus et al. (1990) entwickelt wurden. Um an den internationalen und nationalen Diskurs zum subjektiven Berufserfolg anzuschließen, folgen wir dabei der Konzeption von Spurk et al. (2013, S. 434):

Kriterien des subjektiven Berufserfolgs sind zum einen Zufriedenheitsurteile, z.B. Zufriedenheit mit dem Verlauf der eigenen Karriere oder Zufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsplatz (d.h. selbst-referentiell: Abele et al. 2011), zum anderen Vergleichsurteile, bei denen sich eine Person mit bestimmten Standards vergleicht, z.B. Vergleich des eigenen Berufserfolgs mit dem von Kolleginnen und Kollegen oder aber auch Vergleich des erreichten Berufserfolgs zu fremdgesetzten Zielen oder üblichen Statuspassagen innerhalb des Berufes (d.h. fremd-referentiell: Abele et al. 2011; Heslin 2003).

Entsprechend setzt sich die Skala ($\omega = 0,85$) aus einem fremd-referenziellen Item („Verglichen mit meinen ehemaligen Studienkolleginnen und -kollegen war mein bisheriger Karriereverlauf erfolgreich.“) einem selbst-referenziellen Item („Ich bin mit den Erfolgen, die ich in meiner bisherigen Berufslaufbahn erzielt habe, zufrieden.“) sowie einem zeit-referenziellen Item („Ich bin mit den Fortschritten in meinem bisherigen Karriereverlauf zufrieden.“) zusammen.

4.1.2 Unabhängige Variablen

Da die vorliegende Studie – im Anschluss an die nationale und internationale Forschung zu Determinanten des Berufserfolgs – untersucht, welche Faktoren den Berufserfolg von Schulleitungen beeinflussen, wird in Anlehnung an Ng et al. (2005) sowie Spurk et al. (2013) zwischen Prädiktoren aus den Bereichen *Soziodemographie*, (*objektiviertes*) *Humankapital* und (*organisationale*) *Förderungsmaßnahmen* unterschieden.

Mit Blick auf soziodemographische Merkmale werden in den vorliegenden Analysen die Merkmale Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich, 2 = divers) und Alter (metrisch) berücksichtigt. Im Mittel betrug das Alter der Befragten 53,96 Jahre (SD: 7,70). 43,7 % der befragten Schulleitungen waren männlich, 55,8 % weiblich und 0,5 % identifizierten sich als ‚divers‘. Das Alter der Personen, die sich als weiblich

identifizierten, und derjenigen, die sich als männlich identifizierten, unterscheidet sich nicht signifikant. Erhoben wurde darüber hinaus, ob ein Migrationshintergrund vorhanden ist oder nicht. Jedoch bejahten nur drei der $n=405$ befragten Schulleitungen diese Frage, so dass wir aufgrund der geringen Fallzahl ($<1\%$) im Rahmen der Analysen auf diese Variable verzichten, ebenso auf eine Analyse der Personen, die sich als ‚divers‘ identifizierten.

Als Faktoren aus dem Bereich des (objektivierten) Humankapitals nutzen wir die folgenden Variablen: Berufserfahrung als Schulleitung in Jahren (metrisch), Wochenarbeitszeit in Stunden (metrisch) sowie Wechselbereitschaft, indiziert über die Anzahl der Arbeitsplatzwechsel vor Erreichen der aktuellen Position (metrisch). Die Befragten übten das Amt der Schulleitung zum Zeitpunkt der Befragung im Mittel seit 10,55 Jahren (SD: 9,66) aus und gaben an, im Schnitt 50,34 h (SD: 12,57) pro Woche zu arbeiten. Bis zum Erreichen der gegenwärtigen Position hatten die Befragten durchschnittlich 2,86-mal (SD: 1,94) den Arbeitsplatz gewechselt.

Zur Bestimmung (organisationaler) Förderungsmaßnahmen nutzen wir als Variablen drei binär kodierte Items. Die ersten beiden Items nehmen die formale Qualifikation von Schulleitungen in Deutschland in den Blick:

Ob die Schulleitungen eine Vorbereitungsqualifikation an einer Hochschule durchlaufen haben, wurde erhoben mit dem Item „Haben Sie bevor Sie Schulleiterin/Schulleiter wurden eine systematische Vorbereitungsqualifikation durchlaufen, die von einer Hochschule verantwortet wurde (z.B. Weiterbildungs-Masterprogramm im Bereich Schulmanagement)?“. Dieses Item wurde binär (0 = nein, 1 = ja) kodiert. 18,5 % der Befragten gaben an, eine solch universitäre Vorbereitungsqualifikation durchlaufen zu haben. 81 % gaben hingegen an, dass dies nicht der Fall gewesen sei und 0,5 % machten keine Angabe.

Ob die Schulleitungen eine Vorbereitungsqualifikation an einem Landesinstitut durchlaufen haben, wurde erhoben mit dem Item „Haben Sie bevor Sie Schulleiterin/Schulleiter wurden eine systematische Vorbereitungsqualifikation durchlaufen, die von einer Landesinstitution verantwortet wurde (z.B. Qualifizierung zur Schulleitung an einem Landesinstitut/an einer Landesakademie)?“. Dieses Item wurde ebenfalls binär (0 = nein, 1 = ja) kodiert. Bei dieser Frage gaben 45,2 % der Befragten an, an einem Landesinstitut auf die Tätigkeit als Schulleitung vorbereitet worden zu sein. 54,6 % der befragten Schulleitungen verneinten dies jedoch; 0,5 % machten keine Angabe.

Erhoben wurde ferner, ob eine Schulleitung informell durch Mentorinnen oder Mentoren auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurde. Hierfür wurde die Kurzform (Blickle und Boujataoui 2005) eines von Blickle et al. (2003) entwickelten Instruments genutzt und den Schulleitungen in einem ersten Schritt die von Blickle et al. (2003) genutzte Definition von Mentoring (siehe Abschn. 2.4) vorgelegt.

In einem nächsten Schritt wurden die befragten Schulleitungen dann gebeten, folgende Frage, die erneut binär kodiert wurde (0 = nein, 1 = ja), zu beantworten: „Hatten Sie in Ihrer bisherigen beruflichen Laufbahn mindestens eine Mentorin bzw. einen Mentor in diesem Sinne?“ Sofern die Befragten angaben, in ihrer beruflichen Laufbahn durch ein Mentoring gefördert worden zu sein, wurde die konkrete Art der Unterstützung erfragt (Basisfrage: „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf die für Sie wichtigste Mentorin/den für Sie wichtigsten Mentor zu?“) und die

Schulleitungen konnten auf einer vierstufigen Skala (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu) die Art der Unterstützung für die folgenden drei Bereiche angeben: (1) Karriereunterstützung (3 Items, $\omega = 0,95$, Beispielitem: „Diese Person überträgt/übertrug mir Aufgaben, die mich auf höhere Positionen vorbereiten.“), (2) Emotionale Unterstützung (2 Items, $\omega = 0,99$, Beispielitem: „Diese Person unterstützt/e mich emotional und macht/e mir Mut in stressigen Zeiten.“), (3) Rollenmodell (2 Items, $\omega = 0,99$, Beispielitem: „Ich versuche/te, die Arbeitsweise dieser Person zu übernehmen.“). Insgesamt gaben 43,7 % der befragten Schulleitungen an, im Laufe Ihrer beruflichen Laufbahn von einer Mentorin oder einem Mentor unterstützt worden zu sein. 55,6 % der Befragten verneinten dies und 0,7 % machten keine Angabe.

Da in Deutschland insbesondere die Höhe des Einkommens von Schulleitungen auch von anderen Faktoren als der Qualifizierung abhängt und entsprechend mit anderen Merkmalen konfundiert ist bzw. sein kann, haben wir in den Analysen weiterhin noch die folgenden Kontrollvariablen berücksichtigt: Tätig an einer öffentlichen oder privaten Schule (0 = öffentlich, 1 = privat), Schulform (dummykodiert – 0/1 – und unterteilt in die Schulformen: Grundschule, Haupt- und/oder Realschule, Gymnasium, integrierte Gesamtschule, Schule mit mehreren Bildungsgängen und Förderschule), Schulgröße, indiziert über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an der Schule (metrisch) sowie die Anzahl der Lehrkräfte an der Schule (metrisch).

4.2 Analysemethoden

Die Daten wurden mithilfe der Software MPlus 8.3 (Muthén und Muthén 2019) analysiert. Da in der Literatur nicht ausreichend geklärt ist, wie objektiver und subjektiver Berufserfolg zusammenhängen – in den vorliegenden Daten korrelieren die beiden Maße des Berufserfolgs latent mit $r = 0,221$ ($p < 0,001$) – wurde auf den Einsatz von Strukturgleichungsmodellen, die beide Variablen simultan in einem Modell berücksichtigen, verzichtet. Zum Einsatz kamen stattdessen sowohl latente Korrelations- als auch latente Regressionsanalysen für die abhängigen Variable objektiver sowie subjektiver Berufserfolg. Hierbei wurde eine sequenzielle Modellierung (Gelman und Hill 2007) gewählt: Das Basismodell 1 untersucht den Einfluss von (organisationalen) Förderungsmaßnahmen auf den Berufserfolg von Schulleitungen; Modell 2 berücksichtigt darüber hinaus Faktoren des (objektivierten) Humankapitals und in Modell 3 wurden weiterhin noch soziodemographische Faktoren berücksichtigt. Um die Stabilität der Modellparameter zu prüfen, wurde abschließend jeweils ein viertes Modell berechnet, in dem auch verschiedene Kontextvariablen berücksichtigt wurden, die einen Einfluss auf die abhängigen Variablen haben können. Dabei fehlten im genutzten Datensatz insgesamt 4,2 % aller Werte. Um mit diesem Datenausfall angemessen umzugehen, wurden die fehlenden Daten modellspezifisch für alle Variablen im Datensatz 100-fach multipel imputiert und anschließend mit diesen Daten die Schätzung der finalen Korrelations- und Regressionsmodelle vorgenommen (vgl. Carpenter et al. 2023).

Tab. 2 Determinanten des objektiven Berufserfolgs von Schulleitungen in Deutschland (standardisierte Regressionskoeffizienten und zweiseitige Signifikanz)

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>
Förderungsmaßnahmen								
<i>Universität</i>	−0,060	0,741	−0,082	0,642	−0,030	0,853	−0,074	0,562
<i>Landesinstitut</i>	−0,050	0,618	−0,034	0,720	−0,061	0,486	−0,039	0,574
<i>Mentoring</i>	−0,136	0,124	−0,105	0,226	−0,059	0,469	0,020	0,760
Karriereunterstützung	0,005	0,970	0,069	0,630	0,094	0,473	0,084	0,484
Emotionale Unterstützung	−0,149	0,332	−0,086	0,555	−0,061	0,656	−0,031	0,807
Rollenvorbild	0,287	0,130	0,145	0,450	0,135	0,443	0,071	0,672
<i>Universität * Landesinstitut</i>	0,182	0,349	0,166	0,370	0,130	0,445	0,085	0,530
<i>Universität * Mentoring</i>	−0,069	0,752	−0,079	0,702	−0,120	0,521	−0,061	0,652
<i>Landesinstitut * Mentoring</i>	0,084	0,517	0,068	0,593	0,081	0,483	0,035	0,679
<i>Universität * Landesinstitut * Mentoring</i>	−0,018	0,937	0,020	0,924	0,087	0,666	0,086	0,545
Humankapital								
<i>Berufserfahrung als Schulleitung (Jahre)</i>	–	–	0,044	0,517	−0,060	0,401	0,047	0,521
<i>Anzahl Arbeitsplatzwechsel</i>	–	–	0,078	0,220	0,072	0,204	0,069	0,138
<i>Wochenarbeitszeit (Stunden)</i>	–	–	0,278	0,000	0,249	0,000	0,287	0,000
Soziodemographische Merkmale								
<i>Alter</i>	–	–	–	–	0,221	0,002	0,124	0,046
<i>Geschlecht^a</i>	–	–	–	–	−0,319	0,000	−0,147	0,004
Kontrollvariablen								
<i>Anzahl Schüler*innen an der Schule</i>	–	–	–	–	–	–	0,287	0,000
<i>Anzahl Lehrkräfte an der Schule</i>	–	–	–	–	–	–	0,014	0,799
<i>Privatschule^b</i>	–	–	–	–	–	–	0,171	0,000
<i>Haupt- und/oder Realschule^c</i>	–	–	–	–	–	–	0,023	0,636
<i>Gymnasium^c</i>	–	–	–	–	–	–	0,260	0,000
<i>Integrierte Gesamtschule^c</i>	–	–	–	–	–	–	0,023	0,607
<i>Schule mit mehreren Bildungsgängen^c</i>	–	–	–	–	–	–	0,099	0,039
<i>Förderschule^c</i>	–	–	–	–	–	–	0,151	0,003
R²	0,093		0,167		0,313		0,509	

^aReferenzkategorie: männlich^bReferenzkategorie: staatliche Schule^cReferenzkategorie: Grundschule

5 Ergebnisse

5.1 Determinanten des objektiven Berufserfolges von Schulleitungen

Zunächst waren wir daran interessiert, inwieweit sich die Qualifikation von Schulleitungen auf deren objektiven Berufserfolg, gemessen anhand des Bruttojahreseinkommens, auswirkt. Wie berichtet, gaben 45,2 % der befragten Schulleitungen an, dass sie an einem Landesinstitut auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden. 18,5 % der Befragten haben sich im Rahmen eines Universitätsstudienganges auf ihre Rolle als Schulleitung vorbereitet. Jedoch stellt Letzteres für die meisten Schulleitungen eine Form der Zusatzqualifikation dar: Denn nur knapp drei Prozent der befragten Schulleitungen gaben an, dass sie ausschließlich eine universitäre Vorbereitungsqualifikation durchlaufen haben. Demnach wurden rund 52 % der Befragten weder an einem Landesinstitut noch an einer Universität auf ihr Amt vorbereitet. Entsprechend wurden im Modell 1 noch Interaktionsterme mit aufgenommen, um zu prüfen, ob sich ggf. die Kopplung verschiedener (organisationaler) Förderungsmaßnahmen positiv auf den Berufserfolg von Schulleitungen in Deutschland auswirkt.

Wie Tab. 2 zeigt, findet sich in unseren Daten kein statistisch nachweisbarer Zusammenhang von Qualifikationsmaßnahmen, Mentoring und Einkommen (Modell 1). Die größten positiven Effekte finden wir für ein Mentoring, in dessen Rahmen die Mentorin bzw. der Mentor als Rollenvorbild wahrgenommen wird ($\beta = 0,287$, $p = 0,130$), sowie für den Interaktionsterm aus universitärer Berufsqualifikation und einer Qualifikation an einem Landesinstitut ($\beta = 0,182$, $p = 0,349$), wobei jedoch beide Effekte statistisch nicht signifikant sind. Berücksichtigt man darüber hinaus Faktoren des (objektivierten) Humankapitals (Modell 2), zeigt sich, dass das Einkommen statistisch nachweisbar mit der Wochenarbeitszeit der Befragten zusammenhängt ($\beta = 0,278$, $p = 0,000$). Dieser Befund bleibt *grosso modo* stabil, wenn man weiterhin die soziodemographischen Merkmale Alter und Geschlecht berücksichtigt (Modell 3), wobei wir auch für diese beiden Determinanten Assoziationen mit dem objektiven Berufserfolg von Schulleitungen nachweisen können. So zeigt sich, dass Schulleitungen in Deutschland mit zunehmendem Alter mehr Geld verdienen ($\beta = 0,221$, $p = 0,002$), aber auch, dass weibliche Führungskräfte, unter Berücksichtigung von Alter und Wochenarbeitszeit, ein geringeres Bruttojahreseinkommen haben als ihre männlichen Kollegen ($\beta = -0,319$, $p = 0,000$). Letzteres ist ein Zusammenhang, der auch nach Kontrolle verschiedener Kovariaten (Modell 4) stabil, wenngleich weniger stark ausgeprägt, bleibt ($\beta = -0,147$, $p = 0,004$). Darüber hinaus macht das letzte Modell deutlich, dass auch die Größe einer Schule ($\beta = 0,287$, $p = 0,000$), die Tätigkeit an einer Privatschule ($\beta = 0,171$, $p = 0,000$) sowie die Schulform, an der eine Schulleitung tätig ist, eine Rolle für deren objektiven Berufserfolg spielt. So verfügen, auch unter Kontrolle von Schulgröße, Berufserfahrung und Wochenarbeitszeit, insbesondere Schulleitungen an Gymnasien in Deutschland über ein deutlich höheres Bruttojahreseinkommen als Schulleitungen an Grundschulen.

Tab. 3 Determinanten des subjektiven Berufserfolgs von Schulleitungen in Deutschland (standardisierte Regressionskoeffizienten und zweiseitige Signifikanz)

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>
Förderungsmaßnahmen								
<i>Universität</i>	−0,198	0,247	−0,248	0,149	−0,243	0,155	−0,264	0,120
<i>Landesinstitut</i>	−0,025	0,777	−0,042	0,627	−0,041	0,637	−0,048	0,575
<i>Mentoring</i>	−0,024	0,771	−0,035	0,667	−0,023	0,775	−0,016	0,839
Karriereunterstützung	0,073	0,575	0,068	0,602	0,064	0,616	0,075	0,556
Emotionale Unterstützung	0,126	0,449	0,144	0,394	0,120	0,473	0,172	0,323
Rollenvorbild	0,122	0,523	0,098	0,612	0,144	0,447	0,066	0,734
<i>Universität * Landesinstitut</i>	0,259	0,148	0,295	0,101	0,296	0,098	0,287	0,104
<i>Universität * Mentoring</i>	0,201	0,249	0,235	0,177	0,234	0,176	0,238	0,168
<i>Landesinstitut * Mentoring</i>	0,085	0,430	0,089	0,408	0,080	0,455	0,056	0,596
<i>Universität * Landesinstitut * Mentoring</i>	−0,224	0,218	−0,238	0,190	−0,236	0,190	−0,202	0,260
Humankapital								
<i>Berufserfahrung als Schulleitung (Jahre)</i>	–	–	−0,079	0,172	−0,146	0,033	−0,105	0,128
<i>Anzahl Arbeitsplatzwechsel</i>	–	–	−0,061	0,313	−0,082	0,178	−0,080	0,184
<i>Wochenarbeitszeit (Stunden)</i>	–	–	0,064	0,278	0,065	0,276	0,050	0,405
Soziodemographische Merkmale								
<i>Alter</i>	–	–	–	–	0,117	0,089	0,075	0,288
<i>Geschlecht^a</i>	–	–	–	–	0,080	0,169	0,136	0,027
Kontrollvariablen								
<i>Anzahl Schüler*innen an der Schule</i>	–	–	–	–	–	–	0,010	0,904
<i>Anzahl Lehrkräfte an der Schule</i>	–	–	–	–	–	–	−0,018	0,763
<i>Privatschule^b</i>	–	–	–	–	–	–	0,021	0,714
<i>Haupt- und/oder Realschule^c</i>	–	–	–	–	–	–	0,067	0,297
<i>Gymnasium^c</i>	–	–	–	–	–	–	0,183	0,024
<i>Integrierte Gesamtschule^c</i>	–	–	–	–	–	–	0,031	0,608
<i>Schule mit mehreren Bildungsgängen^c</i>	–	–	–	–	–	–	−0,086	0,162
<i>Förderschule^c</i>	–	–	–	–	–	–	0,005	0,260
R²	0,087		0,095		0,121		0,158	

^aReferenzkategorie: männlich^bReferenzkategorie: staatliche Schule^cReferenzkategorie: Grundschule

5.2 Determinanten des subjektiven Berufserfolges von Schulleitungen

Wie Tab. 3 zeigt, findet sich mit Blick auf den subjektiven Berufserfolg von Schulleitungen in Deutschland kein Zusammenhang mit Qualifikationsmaßnahmen und Mentoring (Modell 1). Den größten positiven Effekt finden wir für den Interaktionsterm aus universitärer Berufsqualifikation und einer Qualifikation an einem Landesinstitut ($\beta=0,259$, $p=0,148$), wobei dieser Effekt auch hier nicht statistisch signifikant ist. Anders als beim objektiven Berufserfolg finden wir keinen statistisch nachweisbaren Zusammenhang mit Faktoren des (objektivierten) Humankapitals (Modell 2). Weder die Berufserfahrung als Schulleitung noch die Wochenarbeitszeit in Stunden oder die Anzahl der Arbeitsplatzwechsel, die zur aktuellen Position führten, spielen demnach eine Rolle dabei, wie erfolgreich eine Schulleitung sich selbst in ihrem Beruf wahrnimmt. Jedoch zeigt sich bei Kontrolle dieser Variablen im Modell ein tendenzieller Zusammenhang (einseitig, 5 %-Niveau) des subjektiven Berufserfolges mit dem Interaktionsterm aus universitärer Berufsqualifikation und Qualifikation an einem Landesinstitut ($\beta=0,295$, $p=0,101$).

Dieser Zusammenhang bleibt bei Hinzunahme soziodemographischer Merkmale (Modell 3) bestehen und verfestigt sich ($\beta=0,295$, $p=0,098$). Darüber hinaus finden sich in diesem Modell auch Zusammenhänge mit der Berufserfahrung als Schulleitung sowie dem Lebensalter, was dafür spricht, dass diese beiden Merkmale miteinander konfundiert sind. So beurteilen Schulleitungen ihren beruflichen Erfolg mit zunehmendem Alter positiver ($\beta=0,117$, $p=0,089$), beurteilen ihn jedoch negativer, je länger sie das Amt als Schulleitung bereits ausüben ($\beta=-0,146$, $p=0,033$). Bei Hinzunahme weiterer Kontrollvariablen (Modell 4) zeigt sich jedoch die Instabilität dieser Faktoren; einzig der Interaktionsterm aus universitärer Berufsqualifikation und Qualifikation an einem Landesinstitut ($\beta=0,287$, $p=0,104$) bleibt in etwa auf demselben Niveau als Einflussfaktor nachweisbar, wobei auch hier die statistische Signifikanz unter das 5 %-Niveau sinkt. Die einzigen Faktoren, die in diesem Modell einen statistisch nachweisbaren Einfluss auf den subjektiven Berufserfolg von Schulleitungen in Deutschland haben, sind deren Geschlecht (weiblich, $\beta=0,136$, $p=0,027$) sowie die Tatsache, dass sie ein Gymnasium leiten ($\beta=0,183$, $p=0,024$).

6 Diskussion und Fazit

Qualifizierende Maßnahmen zur Ergreifung des Schulleitungsamts sowie Mentoring zeigen keine signifikanten Effekte auf den subjektiven und objektiven beruflichen Erfolg von Schulleitungen in Deutschland in der vorliegenden Studie. Somit können H1 und H2 nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung legen jedoch nahe, dass mit zunehmendem Alter und hoher Berufserfahrung auch die monetäre Entlohnung ansteigt (H3), die eigene Einschätzung des beruflichen Erfolgs jedoch sinkt, umso länger Schulleitungen ihr Amt innehaben. Dies stützt die These von Abele (2011), wonach Personen des öffentlichen Dienstes ihren beruflichen Erfolg (auch) an anderen Quellen als Gehalt und Status festmachen.

Das Merkmal Geschlecht erweist sich als maßgeblich strukturierender Faktor im Kontext des subjektiven und objektiven beruflichen Erfolgs schulischer Führungskräfte (H4). So verzeichnen Schulleiterinnen auch nach Hinzunahme der Kontrollvariablen ein geringeres Bruttojahreseinkommen als ihre männlichen Kollegen, fühlen sich aber dennoch erfolgreicher. Der wahrgenommene, subjektive Erfolg korrespondiert also nicht mit dem objektiven Erfolg. Dieser Befund birgt Ähnlichkeiten mit solchen aus anderen Erhebungen: In Untersuchungen des beruflichen Selbstverständnisses, der Beanspruchung und der Bewältigung schulischer Führungskräfte räumten Schulleiterinnen unter dem Aspekt der sozialen Anerkennung im Beruf der Werte-dimension *Entfaltung in einem anerkannten Berufsfeld* eine höhere Wichtigkeit zu als männliche Schulleitungen (Warwas 2012). Nach unserem Kenntnisstand lässt sich so erstmals für Schulleitungen in Deutschland feststellen, dass es hier systematische Unterschiede mit Blick auf den objektiven Berufserfolg gibt. Dabei decken sich unsere Befunde mit denjenigen aus generellen Studien, die auf strukturelle Unterschiede im Einkommen von Beschäftigten und Beamten im öffentlichen Dienst (Boll und Lagemann 2018) sowie zwischen Beschäftigten im öffentlichen Dienst und der Privatwirtschaft hinweisen (Kroos und Tepe 2010). Da es Hinweise gibt, dass entsprechende Lohneinbußen im Lebensverlauf in Deutschland vor allem infolge von Mutterschaft entstehen (Lott und Eulgem 2019) und auf (längere) Elternzeiten zurückzuführen sind (Schmelzer et al. 2015), ist unseres Erachtens zu klären, inwieweit derartige Aspekte die beobachteten Unterschiede im objektiven Berufserfolg von Schulleitungen ebenfalls erklären könnten. In diesem Zusammenhang erscheint es uns zentral, dass künftige derartig ausgerichtete Studien auch die Einflüsse gruppenspezifischer Präferenzen sowie gesellschaftlich habitualisierter Machtstrukturen bestmöglich berücksichtigen, da geschlechtsspezifische Unterschiede und habituelle Passungsverhältnisse sich maßgeblich auf die berufliche Situation auswirken können (Steber 2008; Fahrenwald und Porter 2007) und möglicherweise zur Erklärung schulartspezifischer Disparitäten beitragen können. Auch wäre zu überprüfen, inwiefern sich Qualifikations-, Professionalisierungs- und Unterstützungsmaßnahmen geschlechtsspezifisch auf den Karriereverlauf und den beruflichen Erfolg von Schulleitungen auswirken.

Auffällig ist ferner die Beziehung zwischen Qualifikation bzw. Professionalisierung und subjektivem und objektivem Berufserfolg (H1): Das „Draufsatteln“ eines Studiums auf die Qualifizierung an einem Landesinstitut führt zumindest tendenziell zu einem höheren subjektiven Berufserfolg. Dies schlägt sich jedoch nicht monetär nieder. Diese beiden Erkenntnisse entsprechen den Befunden von Ng et al. (2005), deren Metaanalyse zufolge Humankapitalvariablen zwar positive Zusammenhänge mit dem subjektiven Berufserfolg aufweisen, aber nur schwache bis moderate Effekte auf das Gehalt haben. Eine etwas stärkere (oder überhaupt in Ansätzen vorhandene) Verknüpfung zwischen Qualifizierung und Gehalt(-sentwicklung) oder auch offiziellem Berufsstatus erscheint sinnvoll, um die Anreize für prospektive Schulleitungen zu erhöhen, entsprechende Qualifikationsmaßnahmen zu durchlaufen. Womöglich könnte dies auch dabei helfen, Qualifikationen stärker mit subjektivem Erfolg zu verknüpfen. Gleichwohl erscheint es ratsam, die Ursachen für den kaum vorhandenen Zusammenhang zwischen Qualifikationen und subjektivem beruflichen Erfolg näher zu untersuchen. Möglicherweise handelt es sich hierbei um eine Facette ei-

nes umfangreicheren strukturellen Defizits, nämlich einer fehlenden strukturellen Kopplung zwischen Qualifikations- und Weiterqualifikationssystem und beruflichen Laufbahnen im Schulwesen.

Für Mentoring konnten keine signifikanten Effekte auf den subjektiven oder beruflichen Erfolg gefunden werden (H2). Mögliche Erklärungsansätze hierfür könnten sein, dass Mentoring seitens teilnehmender Schulleitungen eher als Unterstützung für die erfolgreiche Bewältigung des Berufs denn als Weg der Karriereförderung erachtet wird (vgl. Hansford und Ehrich 2006). Darüber hinaus wird Mentoring von einigen Landesinstituten als Weg positioniert, die eigene Motivations- und Interessenslage in Bezug auf den Beruf der Schulleitung zu klären (z.B. LI 2022; QUA-LiS 2023); ein derartiges „Framing“ erscheint für Prozesse der beruflichen Selbstfindung relevant, weniger jedoch für die Entwicklung des beruflichen Erfolgs. Hilfreich wären systematische Untersuchungen der Mentoring-Angebote für Schulleitungen und Lehrkräfte in Deutschland, um Erkenntnisse zu intendierten Wirkungen und wahrgenommenem Nutzen zu generieren.

7 Limitationen

Die vorliegende Studie weist verschiedene Limitationen auf: So basiert unsere Studie auf querschnittlich erhobenen Selbstauskünften von Schulleitungen. Auch wurden ausschließlich Schulleitungen befragt, so dass kein Vergleichsmaßstab zu anderen Berufsgruppen vorhanden ist. In der Folge ist es unmöglich, berufliche Entwicklungen nachzuvollziehen und auf die Generalisierbarkeit der Befunde zu schließen. Die Unmöglichkeit, objektive bzw. direkte Maße als Kriterium für den Berufserfolg zu nutzen, kann die Validität der Aussagen über den Berufserfolg einschränken (Donaldson und Grant-Vallone 2002). Vor diesem Hintergrund wäre es wichtig, in zukünftigen Studien a) die berufliche Entwicklung von Schulleitungen im Längsschnitt, b) parallel zu denjenigen anderer Professionen, und c) die Maße des objektiven Berufserfolgs unabhängig von Selbstauskünften, z.B. durch die Nutzung von Daten der amtlichen Statistik (Fickermann und Weishaupt 2019), zu untersuchen.

Die Betrachtung weiterer relevanter soziodemographischer Einflussgrößen wie beispielsweise eines möglichen Migrationshintergrunds war aufgrund der Beschaffenheit der Stichprobe nicht möglich. Dies berücksichtigen zu können wäre jedoch relevant, da empirische Befunde aus dem internationalen Raum auf einen entsprechenden Zusammenhang hindeuten (Farsi 2014; Rotter 2014). Eine differenziertere Betrachtungsweise, wie sie beispielsweise im *Modell des doppelten Einflusses von Geschlecht* als Teilmodell des BELA-M Modells vorgenommen wird (Abele 2002), scheint vor diesem Hintergrund sinnvoll. Beispielsweise wäre auch zu untersuchen, wie sich die Kategorien des biologischen, psychologischen und sozialen Geschlechts auf den beruflichen Werdegang sowie den Berufserfolg auswirken.

Insgesamt erklären die genutzten Indikatoren des Humankapitals den Berufserfolg von Schulleitungen nur eingeschränkt. Dies kann u. a. daran liegen, dass diese in der Regel auch mit sozial-psychologischen Aspekten interagieren, und vermittelt über individuelle psychologische Prozesse wirken. Das Modell von Ng. et al. (2005) umfasst neben den hier untersuchten Dimensionen hinaus noch stabile individuel-

le Unterschiede (z. B. Extraversion, Neurotizismus). Diese wurden in vorliegender Studie jedoch nicht berücksichtigt. Ebenso konnten nur wenige schulspezifische Faktoren berücksichtigt werden, was die Passung der Befragung zum schulischen Kontext und die Aussagekraft der Ergebnisse (weiter) einschränkt.

Förderung Diese Studie wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie durch das Heisenberg-Programm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert (451458391(PI 618/4-1)).

Funding Open access funding provided by FHNW University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland

Interessenkonflikt P. Tulowitzki, M. Pietsch, E. Grigoleit und S. Köferli geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53(3), 109–118. <https://doi.org/10.1026//0033-3042.53.3.109>.
- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 674–694. <https://doi.org/10.25656/01:8791>.
- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). How do objective and subjective career success interrelate over time? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 803–824. <https://doi.org/10.1348/096317909X470924>.
- Abele, A. E., Spurk, D., & Volmer, J. (2011). The construct of career success: measurement issues and an empirical example. *Journal for Labour Market Research*, 43(3), 195–206. <https://doi.org/10.1007/s12651-010-0034-6>.
- Anderegg, N., Stricker, T., Iberer, U., & Rosenau, T. (2020). Mentoring für Schulleiterinnen und Schulleiter: Netter Gimmick oder essenzieller Bestandteil einer nachhaltigen Professionalisierung? *Erziehung & Unterricht*, 170(1–2), 185–194.
- Blickle, G., & Boujataoui, M. (2005). Mentoren, Karriere und Geschlecht: Eine Feldstudie mit Führungskräften aus dem Personalbereich. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 49(1), 1–11. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.49.1.1>.
- Blickle, G., Kuhnert, B., & Rieck, S. (2003). Laufbahnförderung durch ein Unterstützungsnetzwerk. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2(3), 118–128. <https://doi.org/10.1026//1617-6391.2.3.118>.
- Bobeth-Neumann, W. (2013). *Karriere „Grundschulleitung“. Über den Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg ins Schulleitungsamt*. transcript.
- Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K., & Weindling, D. (1995). Mentoring for new headteachers: recent British experience. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 29–44. <https://doi.org/10.1108/09578239510098518>.

- Boll, C., & Lagemann, A. (2018). *Verdienstlücke zwischen Männern und Frauen im öffentlichen Bereich und in der Privatwirtschaft – Höhe, Entwicklung 2010–2014 und Haupteinflussfaktoren* (Paper 2017; HWWI Policy). Hamburgisches WeltWirtschaftsinstitut. https://www.hwwi.org/fileadmin/hwwi/Publikationen/Publikationen_PDFs_2018/HWWI_Policy_Paper_107.pdf
- Bruggemann, A., Groskurth, P., & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Huber.
- Carpenter, J. R., Bartlett, J. W., Morris, T. P., Wood, A. M., Quartagno, M., & Kenward, M. G. (2023). *Multiple Imputation and its Application* (2. Aufl.). Wiley.
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2020). Leadership in German Schools (LineS2020). <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2021). Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2021(2), 132–148. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.02>.
- Daresh, J. (2004). Mentoring School Leaders: Professional Promise or Predictable Problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495–517. <https://doi.org/10.1177/0013161X04267114>.
- Dausien, B. (2012). Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In B. Aulenbacher & B. Riegraf (Hrsg.), *Erkenntnis und Methode* (S. 157–177). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18675-7_9.
- DeStatis (2023). *Geschlechtsspezifischer Verdienstabstand im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft (unbereinigt) ab 2014*. DeStatis. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Verdienste/Verdienste-GenderPayGap/Tabellen/ugpg-05-oed-privat-ab-2014.html>
- Detle, D. E. (2005). Berufserfolg und Lebenszufriedenheit. Eine längsschnittliche Analyse der Zusammenhänge [Dissertation]. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:29-opus-1626>
- Detle, D. E., Abele, A. E., & Renner, O. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg: Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(4), 170–183. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.3.4.170>.
- Donaldson, S. I., & Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245–260. <https://doi.org/10.1023/A:1019637632584>.
- Fahrenwald, C. (2011). Frauen, Schule und Führung – ein transatlantischer Vergleich. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung* (S. 245–253). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93298-9_21.
- Fahrenwald, C., & Porter, M. (2007). Die Genderperspektive als Modernisierungsstrategie: Frauen in pädagogischen Führungspositionen im transatlantischen Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29(2), 231–247. <https://doi.org/10.25656/01:4188>.
- Farsi, A. (2014). *Migranten auf dem Weg zur Elite?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01564-0>.
- Feldhoff, T., Radisch, F., Maag Merki, K., Jude, N., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Maaz, K., Arndt, M., Habeck, L., Suter, F., Wüst, O., Rettinger, T., Reschke, K., & Selcik, F. (2022). Erfahrungen von Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie „S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen“. www.s-clever.org
- Fickermann, D., & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2019). *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:17456>.
- forsa Politik- und Sozialforschung (2020). Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen und Digitalisierung an Schulen. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-03-05_Bericht_SL-2020_Bund.pdf
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge University Press.
- Gimbel, P., & Kefor, K. (2018). Perceptions of a Principal Mentoring Initiative. *NASSP Bulletin*. https://vc.bridgew.edu/second_ed_fac/25
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *The Academy of Management Journal*, 33(1), 64–86. <https://doi.org/10.2307/256352>.
- Gubler, M., Eggenhofer-Rehart, P., Andresen, M., Mandel, D., Mayrhofer, W., Lehmann, P., Schleicher, N. E., & Schramm, F. (2020). Are teachers 'same same but different'?—The meaning of career success across occupations. *Teacher Development*, 24(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1691643>.

- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36–52. <https://doi.org/10.1108/09578230610642647>.
- Heslin, P. A. (2003). Self- and Other-Referent Criteria of Career Success. *Journal of Career Assessment*, 11(3), 262–286. <https://doi.org/10.1177/1069072703254500>
- Hohberg, I. (2015). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen*. Springer VS. <http://s://doi.org/10.1007/978-3-658-08398-4>.
- James-Ward, C. (2013). The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 21–33. <https://doi.org/10.1108/20466851311323069>.
- Klein, E. D., & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(03), 257–276. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.02>.
- Kroos, D., & Tepe, M. (2010). Lukrativer Staatsdienst? Lohndifferenzen zwischen öffentlichem Dienst und Privatwirtschaft. *WSI-Mitteilungen*, 63(1), 3–10. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2010-1-3>.
- Kühne, M. (2009). *Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91542-5>.
- Languth, M. (2006). *Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Studie zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Georg-August-Universität. <https://doi.org/10.53846/goediss-3106>.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- LI (2022). *Mentoring*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. <https://li.hamburg.de/resource/blob/629244/00522920f134f5d3fcd75f990cdc4b36/flyer-mentoring-data.pdf>
- Lott, Y., & Eulgem, L. (2019). Lohnnachteile durch Mutterschaft (WSI-Report 49). https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_49_2019.pdf
- Mudrack, T., & Stoffels, M. (2019). Gleicher Lohn für gleiche Arbeit im öffentlichen Dienst? *Zeitschrift Für Wirtschaftspolitik*, 68(2), 93–120. <https://doi.org/10.1515/zfw-2019-2009>.
- Müller, U., Hancock, D. R., & Wang, C. (2015). „Schulleitung – Nein Danke?“ – Vergleichende Untersuchungen zur Motivation, Schulleitungspositionen zu übernehmen und in der Führungsfunktion zu verbleiben. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 1–23). Raabe.
- Mumford, M. D. (1983). Social comparison theory and the evaluation of Peer evaluations: a review and some applied implications. *Personnel Psychology*, 36(4), 867–881. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1983.tb00516.x>.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2019). *Mplus (version 8.3)*. Muthén & Muthén. Computer Software
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367–408. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>.
- Oplatka, I. (2010). Principals in late career: toward a conceptualization of principals’ tasks and experiences in the pre-retirement period. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 776–815. <https://doi.org/10.1177/0013161X10380905>.
- Peters, F. Mangel an Schuldirektoren: „Im ganzen Land fehlt es an Schulleitungen“. DIE WELT. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article231515477/Mangel-an-Schuldirektoren-Im-ganzen-Land-fehlt-es-an-Schulleitungen.html> (Erstellt: 1. Juni 2021).
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Hartig, J. (2019). Examining the effect of principal turnover on teaching quality: A study on organizational change with repeated classroom observations. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 333–355. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1672759>.
- QUA-LiS (2023). Mentoring. Schulmanagement. <https://www.qua-lis.nrw.de/schulmanagement/mentorin/index.html>
- Rhodes, C. (2012). Mentoring and coaching for leadership development in schools. In *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (S. 243–256). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446247549.n17>.
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03817-5>.
- Schmelzer, P., Kurz, K., & Schulze, K. (2015). Einkommensnachteile von Müttern im Vergleich zu kinderlosen Frauen in Deutschland. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(4), 737–762. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0346-1>.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D., & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie?* SHIP Working Paper Reihe, Bd. 03. Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/duepublico/47202>.

- Seibert, S. E., Crant, J. M., & Krammer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 416–427. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.3.416>.
- Service, B., Dalgic, G. E., & Thornton, K. (2016). Implications of a shadowing/mentoring programme for aspiring principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 253–271. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0031>.
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 215–232. <https://doi.org/10.1080/13611260903050148>.
- Smidt, W., Roux, S., & Fiala, C. (2017). Prädiktoren für den Berufserfolg von früh- und kindheitspädagogischen Fachkräften. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 179–210). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15023-5_9.
- Spurk, D. (2019). Konzeptualisierung und Messung von beruflichem Laufbahnerfolg. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 329–359). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_15.
- Spurk, D., & Abele, A. E. (2014). Synchronous and time-lagged effects between occupational self-efficacy and objective and subjective career success: Findings from a four-wave and 9-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 84(2), 119–132. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.12.002>.
- Spurk, D., Volmer, J., & Abele, A. E. (2013). Prognose von Berufserfolg: Überblick und aktuelle Trends. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsforschung* (S. 434–441). wbv.
- Steber, C. (2008). Die Konstruktion von Bildungs- und Berufsbiographien. Eine empirische Untersuchung zu Karrieren von Schulleiterinnen. [Dissertation, Universität Augsburg]. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:384-opus-14304>
- Stumpf, S. A. (2014). A longitudinal study of career success, embeddedness, and mobility of early career professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 180–190. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.06.002>.
- Sturges, J. (1999). What it means to succeed: personal conceptions of career success held by male and female managers at different ages. *British Journal of Management*, 10(3), 239–252. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00130>.
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 149–170. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.04>.
- Turban, D. B., & Dougherty, T. W. (1994). Role of Protégé personality in receipt of mentoring and career success. *The Academy of Management Journal*, 37(3), 688–702. <https://doi.org/10.2307/256706>.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten*. Waxmann. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-224135>
- Wang, F., Pollock, K., & Hauseman, C. (2018). School principals' job satisfaction: the effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 73–90.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19300-7>.
- Wihler, A. (2017). Mentoring von Erwerbstätigen in Organisationen. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 1–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6_29-1.
- Wise, D., & Cavazos, B. (2017). Leadership coaching for principals: a national study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(2), 223–245. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1327690>.
- Wolf, K. (2017). Prädiktoren für den multikriterialen Berufserfolg von Lehrkräften: Zum Zusammenhang zwischen Abiturdurchschnittsnote, Studienerfolg und Berufserfolgsmaßen. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16819-3>.
- Yirci, R., & Kocabas, I. (2010). The importance of mentoring for school principals: a conceptual analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(2), 1–7.
- Yirci, R., Karakose, T., Kocabas, I., Tülübaş, T., & Papadakis, S. (2023). A bibliometric review of the knowledge base on mentoring for the professional development of school administrators. *Sustainability*, 15(4), 3027. <https://doi.org/10.3390/su15043027>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.