

Schulleitungsmonitor Deutschland 2025

Befunde zu datengestütztem Arbeiten, interner und externer
Zusammenarbeit und Attraktivität des Berufs – Gesamtbericht



**schulleitungs
monitor**

schulleitungs monitor deutschland

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung
Bahnhofstrasse 6
CH-5210 Windisch

Autorinnen und Autoren:

Lea Ruf, Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

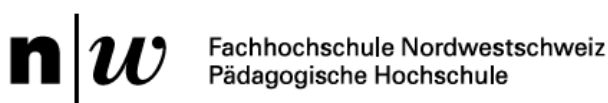
Prof. Dr. Pierre Tulowitzki, Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

Prof. Dr. Marcus Pietsch, Leuphana Universität Lüneburg, Deutschland

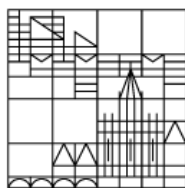
Windisch, Juni 2026 – V2

Danksagung

Der Schulleitungsmonitor Deutschland wurde von der Wübben Stiftung Bildung bei der Fachhochschule Nordwestschweiz in Auftrag gegeben und wurde mit Mitteln der Wübben Stiftung Bildung gefördert. Das Projekt wird als Kooperationsprojekt mit der Leuphana Universität Lüneburg, der Universität Konstanz und der Pädagogischen Hochschule Thurgau durchgeführt. Der Schulleitungsmonitor Deutschland knüpft inhaltlich an das Forschungsprojekt LineS an (<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>). Unser Dank gilt der Wübben Stiftung Bildung für die Förderung und Unterstützung. Unser größter Dank gilt den vielen engagierten Schulleitungen, die sich am Projekt beteiligt und es so erst möglich gemacht haben.



Universität
Konstanz



PH TG
Pädagogische Hochschule
Thurgau

**WÜBBEN
STIFTUNG
BILDUNG**

Zitationshinweis

Ruf, L., Tulowitzki P., Pietsch, M. (2026). *Schulleitungsmonitor Deutschland 2025 – Befunde zu datengestütztem Arbeiten, interner und externer Zusammenarbeit und Attraktivität des Berufs – Gesamtbericht*. Pädagogische Hochschule FHNW. <https://doi.org/10.26041/fhnw-16339>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Beschreibung der Stichprobe	9
2.1	<i>Stichprobe und Gewichtung</i>	9
2.2	<i>Schultypen</i>	10
2.3	<i>Standort der Schulen</i>	11
2.4	<i>Altersverteilung der Schulleitungen</i>	11
2.5	<i>Geschlechterverteilung der Schulleitungen</i>	12
2.6	<i>Soziale Lage der Schulen</i>	13
2.6.1	<i>Einschätzung der Schulleitung</i>	13
2.6.2	<i>Teilnahme an Startchancen-Programm</i>	13
2.6.3	<i>Soziale Herkunft der Schüler*innen</i>	14
2.7	<i>Gruppenunterscheidung Schulen in herausfordernder Lage</i>	16
3	Umgang mit Daten und Evidenzen	18
3.1	<i>Persönliche Datennutzung der Schulleitung</i>	18
3.2	<i>Institutionelle Datennutzung im Schulalltag</i>	19
3.3	<i>Einstellungen gegenüber datengestütztem Arbeiten</i>	19
3.4	<i>Einschätzung der persönlichen Kompetenzen im Umgang mit Daten</i>	21
3.5	<i>Einstellung zur Orientierung an wissenschaftlichen Evidenzen</i>	22
3.6	<i>Voraussehendes Denken Schulleitungen</i>	23
3.7	<i>Innovative Teamkultur im Schulkollegium</i>	24
4	Interne und externe Zusammenarbeit	25
4.1	<i>Kooperation mit externen Einrichtungen</i>	25
4.2	<i>Unterstützung durch Kollegium, Schulaufsicht und Schulträger</i>	26
4.3	<i>Vertrauen in Kollegium, Schulaufsicht und Schulträger</i>	27
4.4	<i>Häufigkeit des Kontakts mit der Schulaufsicht</i>	28
4.5	<i>Arbeitsbeziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen</i>	30
4.6	<i>Wahrgenommene Unterstützung der Schulaufsicht für die Schulentwicklung</i>	31
4.7	<i>Wahrgenommenes Führungsverhaltens der Schulaufsicht</i>	31
5	Schulische Merkmale	33
5.1	<i>Anzahl Schüler*innen</i>	33
5.2	<i>Anzahl Lehrpersonen</i>	33
5.3	<i>Relation von Schüler*innen zu Lehrpersonen</i>	34
5.4	<i>Anteil Seiten- und Quereinsteiger*innen</i>	35

6	Tätigkeit Schulleitung	36
6.1	<i>Wochenarbeitszeit der Schulleitungen</i>	36
6.2	<i>Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche der Schulleitungen</i>	36
6.3	<i>Tätigkeitsverteilung der Schulleitungen</i>	37
6.4	<i>Berufsverlauf der Schulleitungen</i>	38
6.5	<i>Qualifizierung als Schulleitung.....</i>	40
7	Einschätzung der Arbeitssituation	41
7.1	<i>Zufriedenheit und Engagement</i>	41
7.2	<i>Job-Crafting.....</i>	41
7.3	<i>Quantitative und emotionale Arbeitsanforderungen</i>	42
7.4	<i>Berufsbezogener Stress und Übercommitment.....</i>	43
7.5	<i>Symptome psychischer Beanspruchung</i>	44
7.6	<i>Veränderungen Arbeitszufriedenheit, berufsbezogener Stress und Wochenarbeitszeit</i>	45
8	Wechselabsichten und Wechselmotive von Schule und Beruf.....	47
8.1	<i>Wechselabsichten Schule</i>	47
8.2	<i>Wechselabsichten Beruf</i>	47
8.3	<i>Motive für Berufswechsel.....</i>	48
8.4	<i>Steigerung der Attraktivität des Schulleitungsamts</i>	49
9	Anhang.....	52
9.1	<i>Umgang mit Daten und Evidenzen</i>	52
9.2	<i>Interne und externe Zusammenarbeit.....</i>	53
9.3	<i>Schulische Merkmale.....</i>	56
9.4	<i>Tätigkeit Schulleitung.....</i>	57
9.4.1	<i>Qualifizierung als Schulleitung</i>	57
9.5	<i>Einschätzung der Arbeitssituation.....</i>	59
9.5.1	<i>Veränderungen Arbeitszufriedenheit, Berufsbezogener Stress und Wochenarbeitszeit ..</i>	60
9.6	<i>Wechselabsichten und Wechselmotive von Schule und Beruf</i>	61
9.6.1	<i>Wechselabsichten Schule</i>	61

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schultyp	10
Abbildung 2: Standort der Schule	11
Abbildung 3: Altersverteilung der Schulleitungen	11
Abbildung 4: Geschlechterverteilung der Schulleitungen nach Schulform	12
Abbildung 5: Soziale Lage der Schule	13
Abbildung 6: Teilnahme am Startchancen-Programm	13
Abbildung 7: Anteil Schüler*innen mit nicht-deutscher Familiensprache	14
Abbildung 8: Anteil Schüler*innen aus Familien mit Anspruch auf SGB II-Leistungen.....	15
Abbildung 9: Beschreibung Gruppenzuordnung Schulen in herausfordernder Lage	16
Abbildung 10: Datennutzung der Schulleitung	18
Abbildung 11: Institutionelle Datennutzung im Schulalltag	19
Abbildung 12: Kognitive Einstellung zum datengestützten Arbeiten	20
Abbildung 13: Affektive Einstellung zum datengestützten Arbeiten	21
Abbildung 14: Einschätzung der persönlichen Kompetenzen im Umgang mit Daten	22
Abbildung 15: Einstellung gegenüber der Orientierung an wissenschaftlichen Evidenzen	23
Abbildung 16: Voraussehendes Denken der Schulleitung	23
Abbildung 17: Innovative Teamkultur im Schulkollegium	24
Abbildung 18: Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen	25
Abbildung 19: Zufriedenheit mit Unterstützung	26
Abbildung 20: Vertrauen in Mitarbeitende.....	27
Abbildung 21: Vertrauen in Kontaktperson(en) der Schulaufsicht	28
Abbildung 22: Vertrauen in Kontaktperson(en) beim Schulträger	28
Abbildung 23: Häufigkeit des Kontakts mit der Schulaufsicht	29
Abbildung 24: Häufigkeit der Schulbesuche durch die Schulaufsicht	29
Abbildung 25: Arbeitsbeziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen	30
Abbildung 26: Wahrgenommene Unterstützung der Schulaufsicht für die Schule	31
Abbildung 27: Wahrnehmung des transformationalen Verhaltens der Schulaufsicht.....	32
Abbildung 28: Anzahl Schüler*innen.....	33
Abbildung 29: Anzahl Lehrpersonen	34
Abbildung 30: Relation von Schüler*innen zu Lehrpersonen	34
Abbildung 31: Anteil Quer- und Seiteneinsteiger*innen an öffentlichen Schulen	35
Abbildung 32: Wochenarbeitszeit der Schulleitungen	36
Abbildung 33: Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche der Schulleitungen.....	36

Abbildung 34: Tätigkeitsverteilung Schulleitung	37
Abbildung 35: Berufsverlauf der Schulleitungen.....	39
Abbildung 36: Qualifizierung Schulleitung	40
Abbildung 37: Zufriedenheit und Engagement	41
Abbildung 38: Job-Crafting.....	42
Abbildung 39: Quantitative Arbeitsanforderungen	42
Abbildung 40: emotionale Arbeitsanforderungen	43
Abbildung 41: Berufsbezogener Stress	43
Abbildung 42: Übercommitment.....	43
Abbildung 43: Symptome Burnout	44
Abbildung 44: Symptome Irritation.....	44
Abbildung 45: Entwicklung Arbeitszeit	45
Abbildung 46: Entwicklung Arbeitszufriedenheit, Berufsbezogener Stress	46
Abbildung 47: Absicht Schulleiter*in an der aktuellen Schule zu bleiben	47
Abbildung 48 Intentionen für Berufswechsel	47
Abbildung 49 Berufswechselmotive	48
Abbildung 50: Vorschläge zur Steigerung der Attraktivität des Schulleitungsamts.....	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung Bundesländer vor und nach Gewichtung	9
Tabelle 2: Verteilung Schulformen vor und nach Gewichtung	10
Tabelle 3: Datennutzung und Evidenzorientierung, Ergebnisse unabhängiger t-Test	52
Tabelle 4: Kooperation mit externen Einrichtungen, Ergebnisse unabhängiger t-Test	53
Tabelle 5: Unterstützung durch Kollegium, Schulaufsicht und Schulträger, Ergebnisse unabhängiger t-Test.....	53
Tabelle 6: Vertrauen in Kollegium, Schulaufsicht und Schulträger, Ergebnisse unabhängiger t-Test	53
Tabelle 7: Häufigkeit direkter Kontakt mit der Schulaufsicht, Ergebnisse Chi-Quadrat-Test..	54
Tabelle 8: Häufigkeit Schulbesuche durch die Schulaufsicht, Ergebnisse Chi-Quadrat-Test.	54
Tabelle 9: Arbeitsbeziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen (Leader-Member Exchange), Ergebnisse unabhängiger t-Test.....	55
Tabelle 10: Wahrgenommene Unterstützung der Schulaufsicht für die Schulentwicklung, Ergebnisse Chi-Quadrat Test	55
Tabelle 11: Wahrgenommenes Führungsverhalten der Schulaufsicht (MLQ), Ergebnisse unabhängiger t-Test.....	55
Tabelle 12: Anzahl Schüler*innen, Anzahl Lehrpersonen, Ergebnisse unabhängiger t-Tests	56
Tabelle 13: Relation von Schüler*innen zu Lehrpersonen und Anteil Quer- und Seiteneinsteigende im Lehrkörper, Ergebnisse Mann-Whitney U Tests	56
Tabelle 14: Wochenarbeitszeit und Unterrichtstätigkeit, Ergebnisse unabhängiger t-Tests ...	57
Tabelle 15: Tätigkeitsverteilung der Schulleitungen, Ergebnisse unabhängiger t-Tests.....	57
Tabelle 16: Berufsverlauf der Schulleitungen, Ergebnisse unabhängiger t-Tests.....	57
Tabelle 17: Zufriedenheit und Engagement, Ergebnisse unabhängiger t-Tests	59
Tabelle 18: Job Crafting, Ergebnisse unabhängiger t-Test.....	59
Tabelle 19: Quantitative und emotionale Arbeitsanforderungen	59
Tabelle 20: Berufsbezogener Stress und Übercommitment	59
Tabelle 21: Symptome psychischer Beanspruchung, Ergebnisse unabhängiger t-Tests	60
Tabelle 22: Veränderungen der Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung und Wochenarbeitszeit, Ergebnisse Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodell	60
Tabelle 23: Wechselabsichten Beruf, Ergebnisse unabhängiger t-Test	61

1 Einleitung

Der „Schulleitungsmonitor Deutschland“ ist ein Projekt, das die Arbeitssituation, das berufliche Handeln von Schulleitungen in Deutschland sowie ihre Perspektiven auf bildungsbezogene Entwicklungen systematisch untersucht. Zu diesem Zweck wurde im Jahr 2019 zunächst das Forschungsprojekt „Leadership in German Schools“ (LineS¹) initiiert, an das der Schulleitungsmonitor Deutschland ab 2022² inhaltlich anknüpfte. Mit dem Schulleitungsmonitor Deutschland 2025 wurde die fünfte bundesweit repräsentative online Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland durchgeführt.

Die Erhebung fand zwischen dem 30. September und dem 24. Oktober 2025 statt. Alle Schulleitungen wurden durch das Markt- und Meinungsforschungsinstitut forsa im Rahmen einer Zufallsstichprobe rekrutiert und ausgewählt. Bei den vorliegenden Daten handelt es sich um ein Teilpanel mit Refreshment Sample. Schulleitungen, die bereits an früheren Erhebungen im Rahmen von LineS bzw. dem Schulleitungsmonitor 2022 teilgenommen haben, wurden – sofern möglich – erneut zur Teilnahme eingeladen. Um Panelmortalität zu, wurden zusätzlich neue Schulleitungen in die Befragung aufgenommen. Informationen zu den verwendeten Befragungsinstrumenten, den Methoden und zum Projekt sind in einer separaten Dokumentation verfügbar (Ruf et al., 2026).³

Die Stichprobe sollte mindestens 250 Schulleitungen enthalten, die an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland in einer sozial benachteiligten Lage tätig sind. Die Identifizierung dieser Gruppe von Schulleitungen erfolgte gleich zu Beginn des Fragebogens mithilfe einer geeigneten Einschätzungsfrage (vgl. 2.6.1 in diesem Bericht). In der finalen Nettostichprobe sind 185 Schulleitungen an Schulen in stark sozial benachteiligter Lage und 301 Schulleitungen an Schulen in eher sozial benachteiligter Lage enthalten, also insgesamt 486 Schulleitungen an Schulen in sozial benachteiligter Lage. Da diese Zahl bereits durch das erste Sampling erreicht wurde, gibt es keinen Hinweis darauf, dass Schulen in sozial benachteiligten Lagen durch das Sampling überrepräsentiert sind. Insgesamt haben 1 357 Schulleitungen an der Befragung teilgenommen. Da die Beantwortung aller Fragen optional war, kann die Anzahl der Rückmeldungen pro Frage fluktuieren.

Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Tätigkeiten von Schulleitungen, ihre beruflichen Anforderungen sowie die Rahmenbedingungen schulischer Führung. In der Befragung 2025 ist ein besonderer Fokus auf das datengestützte Arbeiten gelegt worden. Hier geht es zum einen um die Einstellungen und Kompetenzen der Schulleitungen in diesem Bereich und zum anderen darum, wie das datengestützte Arbeiten an den Schulen institutionell verankert ist. Weitere Themen der Erhebung sind die Berufszufriedenheit und die Bewertung der Rahmenbedingungen, die die Schulleitungen innerhalb der Schule und in der Zusammenarbeit mit übergeordneten Instanzen vorfinden.

Nachfolgend werden die Ergebnisse anhand der Themenbereiche „Umgang mit Daten und Evidenzen“, „Abbildungsverzeichnis“, „Interne und externe Zusammenarbeit“, „Schulische Merkmale“, „Tätigkeit Schulleitung“, „Einschätzung der Arbeitssituation“ und „Wechselabsichten und Wechselmotive von Schule und Beruf“ vorgestellt. Deskriptive

¹ <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>

² <https://doi.org/10.26041/fhnw-5748>

³ Ruf, L., Abel, I. S., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2026). *Schulleitungsmonitor Deutschland 2025. Skalendokumentation*. Pädagogische Hochschule FHNW. <https://doi.org/10.26041/fhnw-16344>

Kennwerte werden für alle teilnehmenden Schulleitungen ausgewiesen. Nach jedem Abschnitt folgt zudem ein Hinweis auf die entsprechenden Gruppenvergleiche zwischen Schulen in herausfordernder und nicht-herausfordernder Lage.

2 Beschreibung der Stichprobe

2.1 Stichprobe und Gewichtung

Durch das angewandte Prinzip der Zufallsauswahl bei der Rekrutierung der Schulleitungen war a priori eine gute Repräsentativität der Ergebnisse sichergestellt. Um verbleibende Abweichungen der Stichprobenstruktur von der Grundgesamtheit auszugleichen, wurden die erhobenen Befragungsdaten mit einem Gewichtungsfaktor ausgewertet. Dieser wurde durch das Markt- und Meinungsforschungsinstitut forsa basierend auf den aktuellen Daten des Statistischen Bundesamtes zu den allgemeinbildenden Schulen (Schuljahr 2023/2024) berechnet und ermöglicht eine Anpassung nach Schulform und Bundesland.

In der ungewichteten Stichprobe am stärksten vertreten sind die Bundesländer Baden-Württemberg (27,8 Prozent) und Nordrhein-Westfalen (20,0 Prozent) die zusammen 47,8 Prozent der Stichprobe ausmachen. Weitere relevante Anteile entfallen auf Niedersachsen (9,4 Prozent), Bayern (8,1 Prozent), Schleswig-Holstein (7,3 Prozent) sowie Rheinland-Pfalz (5,1 Prozent). Die übrigen Bundesländer sind mit Anteilen unter 5 Prozent vertreten: Brandenburg (3,9 Prozent), Berlin (3,4 Prozent), Sachsen (3,3 Prozent), Sachsen-Anhalt (2,8 Prozent), Hessen (2,5 Prozent) und Thüringen (2,3 Prozent). Mecklenburg-Vorpommern (1,4 Prozent) sowie die Stadtstaaten Hamburg (1,5 Prozent) und Bremen (0,6 Prozent) weisen nur geringe Fallzahlen auf, ebenso das Saarland (0,6 Prozent).

Tabelle 1: Verteilung Bundesländer vor und nach Gewichtung

Bundesland	Häufigkeit vor Gewichtung	Anteil vor Gewichtung	Häufigkeit nach Gewichtung	Anteil nach Gewichtung
Schleswig-Holstein	99	7,3%	43	3,2%
Hamburg	20	1,5%	21	1,5%
Niedersachsen	128	9,4%	136	10,0%
Bremen	8	0,6%	9	0,7%
Nordrhein-Westfalen	272	20,0%	251	18,5%
Hessen	34	2,5%	93	6,9%
Rheinland-Pfalz	69	5,1%	75	5,5%
Baden-Württemberg	377	27,8%	209	15,4%
Bayern	110	8,1%	229	16,9%
Saarland	8	0,6%	15	1,1%
Berlin	46	3,4%	39	2,9%
Brandenburg	53	3,9%	44	3,2%
Mecklenburg-Vorpommern	19	1,4%	28	2,1%
Sachsen	45	3,3%	79	5,8%
Sachsen-Anhalt	38	2,8%	43	3,2%
Thüringen	31	2,3%	43	3,2%
Total	1357	100%	1357	100%

Grundschulen machen mit 53,6 Prozent über die Hälfte der ungewichteten Stichprobe aus. Es folgen Gymnasien (13,2 Prozent), Schulen mit mehreren Bildungsgängen (10,5 Prozent) sowie Förder- oder Sonderschulen (9,2 Prozent). Realschulen sind mit 6,7 Prozent vertreten, während integrierte Gesamtschulen (3,2 Prozent) und Hauptschulen (2,3 Prozent) nur geringe Anteile aufweisen.

Tabelle 2: Verteilung Schulformen vor und nach Gewichtung

Schulform	Häufigkeit vor Gewichtung	Anteil vor Gewichtung	Häufigkeit nach Gewichtung	Anteil nach Gewichtung
Grundschule	727	53,6%	735	54,2%
Hauptschule	31	2,3%	75	5,5%
Realschule	91	6,7%	75	5,5%
Gymnasium	179	13,2%	143	10,5%
Integrierte Gesamtschule	43	3,2%	99	7,3%
Schule mit mehreren Bildungsgängen (z.B. Stadtteilschule oder Gemeinschaftsschule)	139	10,2%	85	6,3%
Förder- oder Sonderschule	125	9,2%	124	9,1%
Sonstige Schulformen	22	1,6%	20	1,5%
Total	1357	100%	1357	100%

Die Gewichtung führt zu gezielten Korrekturen der Stichprobenstruktur nach Bundesland und Schulform. Auf Länderebene wurden insbesondere Baden-Württemberg (-12,4 Prozentpunkte), Schleswig-Holstein (-4,1 Prozentpunkte) und Nordrhein-Westfalen (-1,6 Prozentpunkte) nach unten gewichtet, während Bayern (+8,8 Prozentpunkte), Hessen (+4,4 Prozentpunkte) und Sachsen (+2,5 Prozentpunkte) nach oben angepasst wurden.

In der Gewichtung nach Schulform werden integrierte Gesamtschulen (+4,1 Prozentpunkte) und Hauptschulen (+3,2 Prozentpunkte) aufgewertet. Nach unten korrigiert wurden Schulen mit mehreren Bildungsgängen (-4,0 Prozentpunkte), Gymnasien (-2,7 Prozentpunkte) und Realschulen (-1,2 Prozentpunkte). Grundschulen (+0,6 Prozentpunkte). Förder- oder Sonderschulen (-0,1 Prozentpunkte) sowie sonstige Schulformen (-0,2 Prozentpunkte) bleiben durch die Gewichtung nahezu unverändert.

2.2 Schultypen

Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulleitungen ist an öffentlichen Schulen tätig (94,1 Prozent), während 5,9 Prozent der Teilnehmenden angeben, eine private Schule zu leiten.

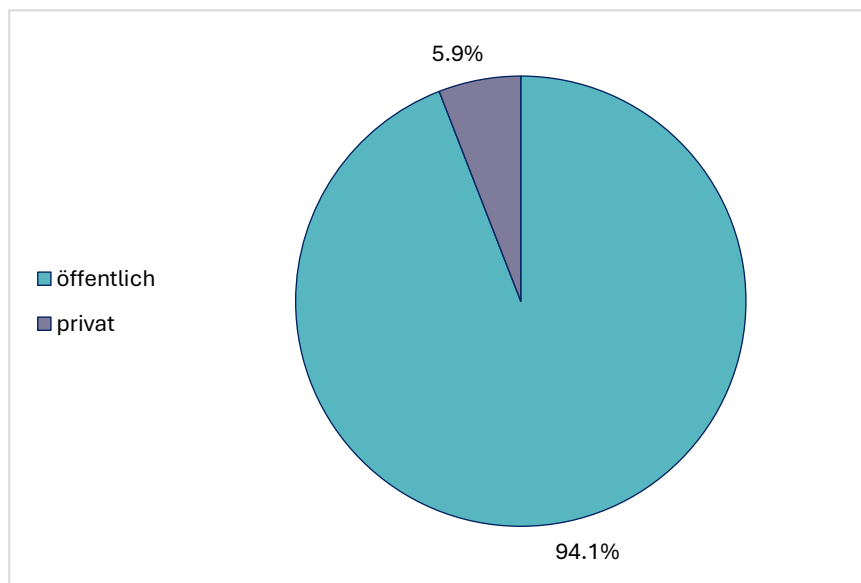


Abbildung 1: Schultyp
N = 1356

2.3 Standort der Schulen

Hinsichtlich der geografischen Lage zeigt sich, dass knapp ein Drittel der befragten Schulleitungen an Schulen in kleineren Städten zwischen 15 000 und 99 999 Einwohnern tätig sind (32,5 Prozent). Weitere 26,9 Prozent der Schulleitungen sind an Schulen aus Ortschaften mit 3 000 bis 14 999 Einwohnern tätig. In größeren Städten sind 20,1 Prozent der Schulleitungen beschäftigt, während Schulen aus Dörfern (11,7 Prozent) und Metropolen (8,8 Prozent) die kleineren Anteile der Stichprobe ausmachen.

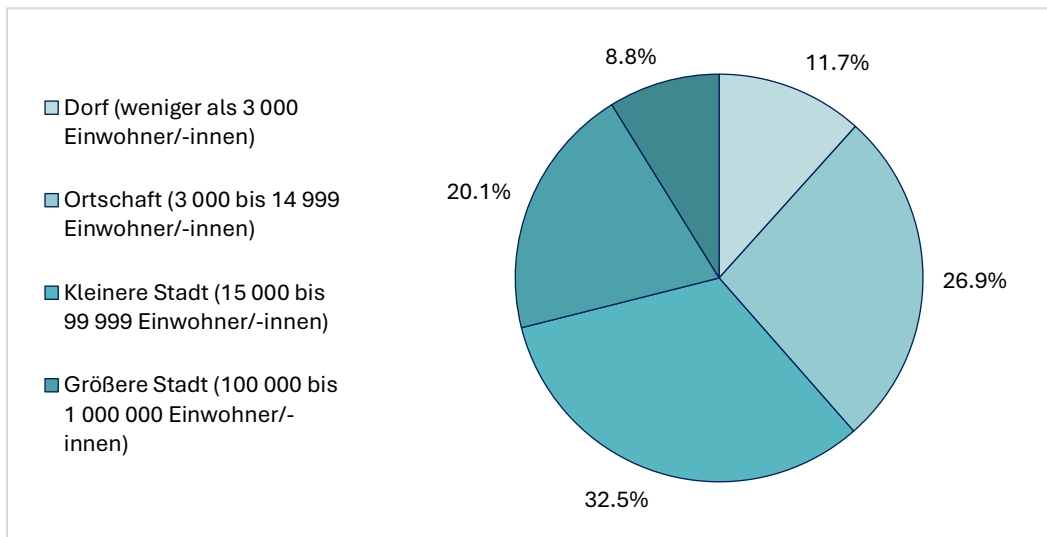


Abbildung 2: Standort der Schule
N = 1343

2.4 Altersverteilung der Schulleitungen

Die befragten Schulleitungen sind im Durchschnitt 53,4 Jahre alt ($SD = 7,1$). 95,2 Prozent der Befragten geben an, älter als 40 Jahre zu sein. Den größten Anteil bildet laut Erhebung die Alterskohorte der 50- bis 59-Jährigen mit 52,7 Prozent. 19,9 Prozent der Schulleitungen berichten, 60 Jahre oder älter zu sein. Dem mittleren Alterssegment der 40- bis 49-Jährigen ordnen sich gemäß Befragung 22,6 Prozent der Teilnehmenden zu, während Schulleitungen bis 39 Jahre mit einem Anteil von 4,7 Prozent nur selten vertreten sind.

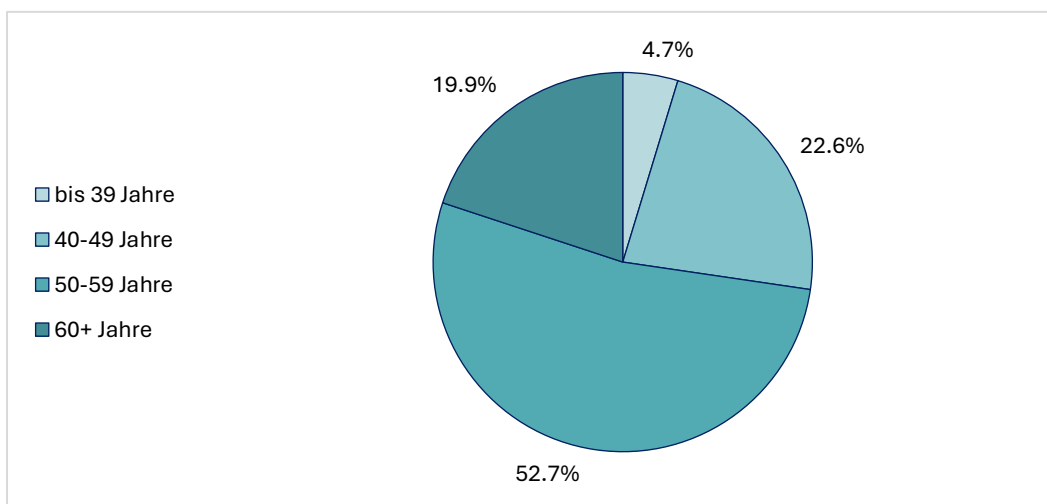


Abbildung 3: Altersverteilung der Schulleitungen
N = 1228

2.5 Geschlechterverteilung der Schulleitungen

Mit knapp 66,7 Prozent sind die befragten Schulleitungen überwiegend weiblich.⁴ Die Geschlechterverteilung der Schulleitungen variiert deutlich nach Schulform. Die Geschlechterverteilung unterscheidet sich jedoch deutlich nach Schulform: Während an Grundschulen 81,7 Prozent der Teilnehmenden weiblich sind und der Frauenanteil an Hauptschulen 72,1 Prozent beträgt, liegt der Anteil weiblicher Schulleitungen an Gymnasien bei 43,7 Prozent und an integrierten Gesamtschulen bei 37,1 Prozent. Realschulen, Förder- und Sonderschulen sowie Schulen mit mehreren Bildungsgängen weisen annähernd ausgeglichene Geschlechterverhältnisse auf. Aufgrund der teilweise kleinen Fallzahl in den einzelnen Schulformen sind die Angaben mit Vorsicht zu interpretieren.

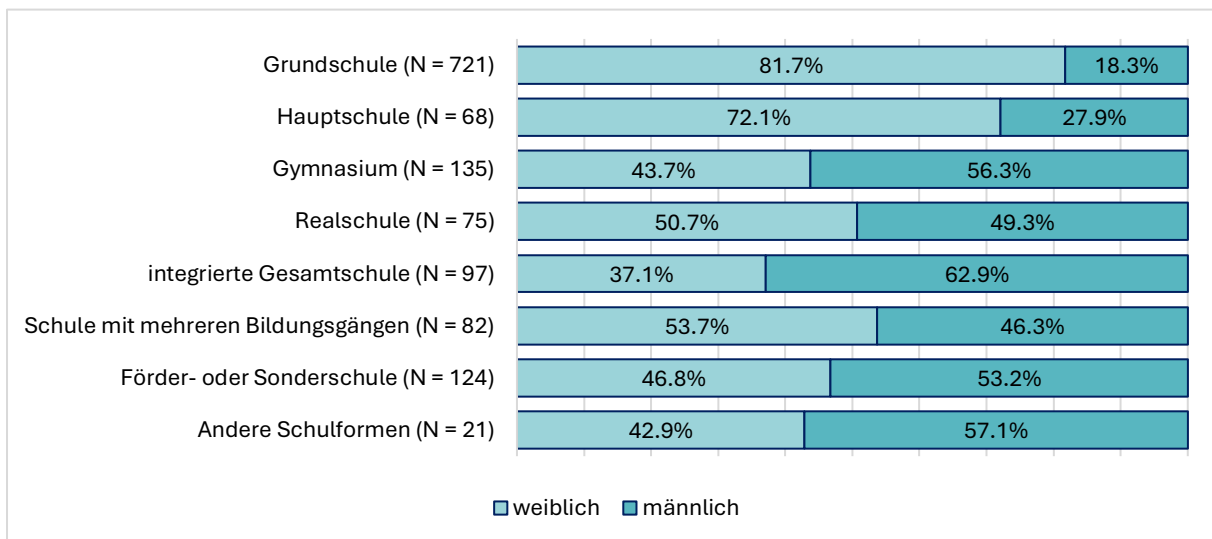


Abbildung 4: Geschlechterverteilung der Schulleitungen nach Schulform

⁴ Die Option als Geschlecht „divers“ anzugeben wurde von einer Schulleitung gewählt. 34 Schulleitungen machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Beide Kategorien wurden bei der Berechnung der Anteile nicht berücksichtigt.

2.6 Soziale Lage der Schulen

2.6.1 Einschätzung der Schulleitung

Hinsichtlich der sozialen Lage ordnet die Mehrheit der Schulleitungen (39,5 Prozent) ihre Schule als weder sozial benachteiligt noch sozial privilegiert ein. Die Anteile der Schulen in eher sozial benachteiligter (22,8 Prozent) und eher sozial privilegierter Lage (19,8 Prozent) halten sich mit jeweils rund einem Fünftel annähernd die Waage. Ein deutlicher Kontrast in der Häufigkeit zeigt sich zwischen Schulleitungen, die angeben eine Schule in stark sozial benachteiligter Lage (14,0 Prozent) oder in stark sozial privilegierter Lage (3,9 Prozent) zu leiten.

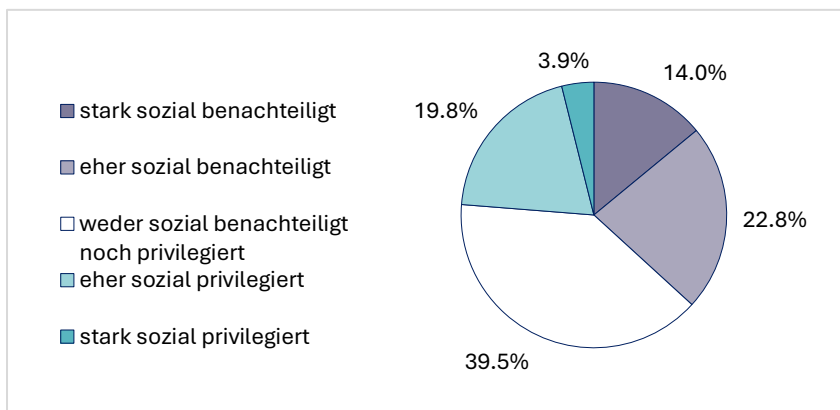


Abbildung 5: Soziale Lage der Schule
N = 1337

2.6.2 Teilnahme an Startchancen-Programm

Seit dem Schuljahr 2024/25 werden ausgewählte Schulen mit besonderen Herausforderungen im Startchancen-Programm unterstützt. Ziel des Bund-Länder-Programms ist es, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu reduzieren. Schulen mit den höchsten Belastungen werden durch die jeweiligen Bundesländer identifiziert: Die Mindestkriterien sind die Armutsgefährdung und der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler.⁵ 16,0 Prozent der Schulleitungen, welche an der Befragung teilgenommen haben, leiten eine Schule, welche Teil des Startchancen-Programm ist.

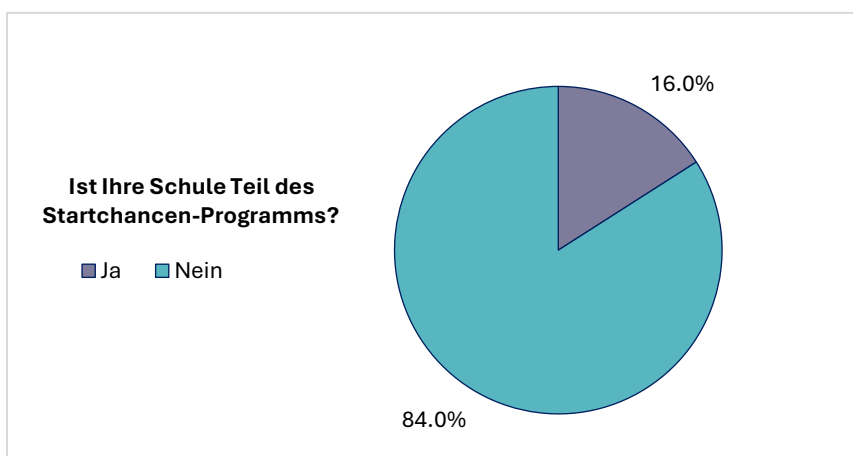


Abbildung 6: Teilnahme am Startchancen-Programm

⁵ weitere Informationen: Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2026): <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/bildung/schule/startchancen-programm-274440>

N = 1344

2.6.3 Soziale Herkunft der Schüler*innen

Zur weiteren Einschätzung der sozialen Lage der Schule wurden die Schulleitungen nach dem Anteil der Schüler*innen gefragt, welche zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, sowie nach dem Anteil der Schüler*innen, deren Familie SGB-II-Leistungen beziehen.

84,1 Prozent der Schulleitungen haben eine Angabe zum Anteil der Schüler*innen an ihrer Schule gemacht, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Der minimale Anteil liegt bei 0,3 Prozent, der höchste Anteil bei 98,5 Prozent. Dabei besteht eine erhebliche Streuung um den Mittelwert ($M = 30,4$, $SD = 24,6$). Bei rund einem Viertel der Schulen (26,3 Prozent) liegt der Anteil der Schüler*innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch bei höchstens 10 Prozent. Weitere 18,7 Prozent der Schulleitungen schätzen den Anteil an ihrer Schule zwischen 11 und 20 Prozent und 13,3 Prozent der Schulleitungen geben Anteile zwischen 21 und 30 Prozent an. An 20,3 Prozent der Schulen beträgt der Anteil zwischen 31 und 50 Prozent. 6,8 Prozent der Schulleitungen berichten von einem Anteil zwischen 51 und 60 Prozent, während höhere Anteile von über 60 Prozent von 14,6 Prozent der Schulleitungen angegeben werden.

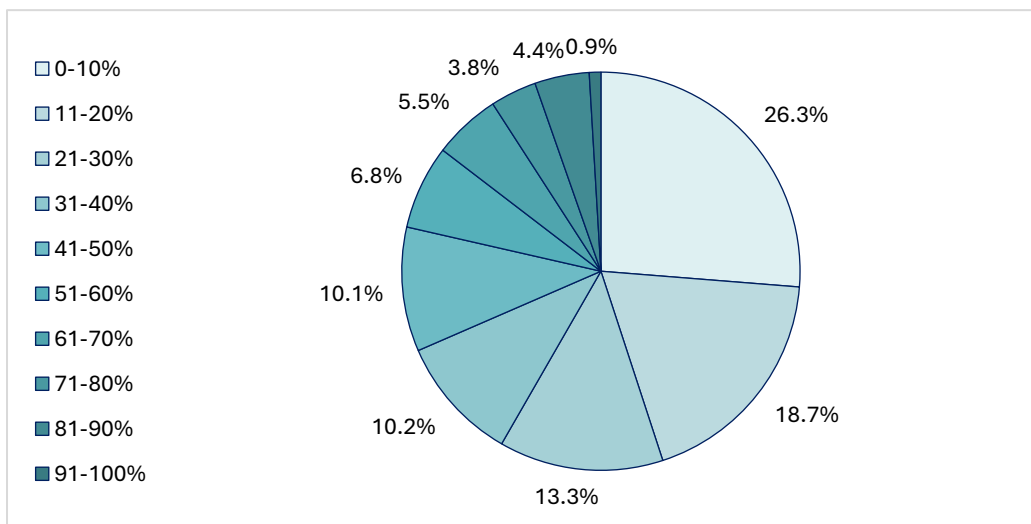


Abbildung 7: Anteil Schüler*innen mit nicht-deutscher Familiensprache
N = 1141

Für 47,6 Prozent der Schulen liegen zudem Informationen darüber vor, wie viele Schüler*innen aus Familien stammen, welche SGB-II-Leistungen (Bürgergeld) beziehen. Die Anteile der Schüler*innen deren Familien SGB-II-Leistungen beziehen liegen zwischen 0,1 Prozent und 93,0 Prozent, der durchschnittliche Anteil liegt bei 27,2 Prozent, wobei auch hier eine große Streuung der Daten um den Mittelwert besteht ($SD = 23,0$). Bei knapp einem Drittel der Schulen (30,8 Prozent) liegt der Anteil bei höchstens 10 Prozent. Weitere 19,0 Prozent berichten von einem Anteil zwischen 11 und 20 Prozent. 13,8 Prozent der Schulleitungen von Anteilen zwischen 21 bis 30 Prozent. An 10,0 Prozent der Schulen beträgt der Anteil 31 bis 40 Prozent. Anteile von über 50 Prozent werden von insgesamt 17,9 Prozent der Schulleitungen angegeben.

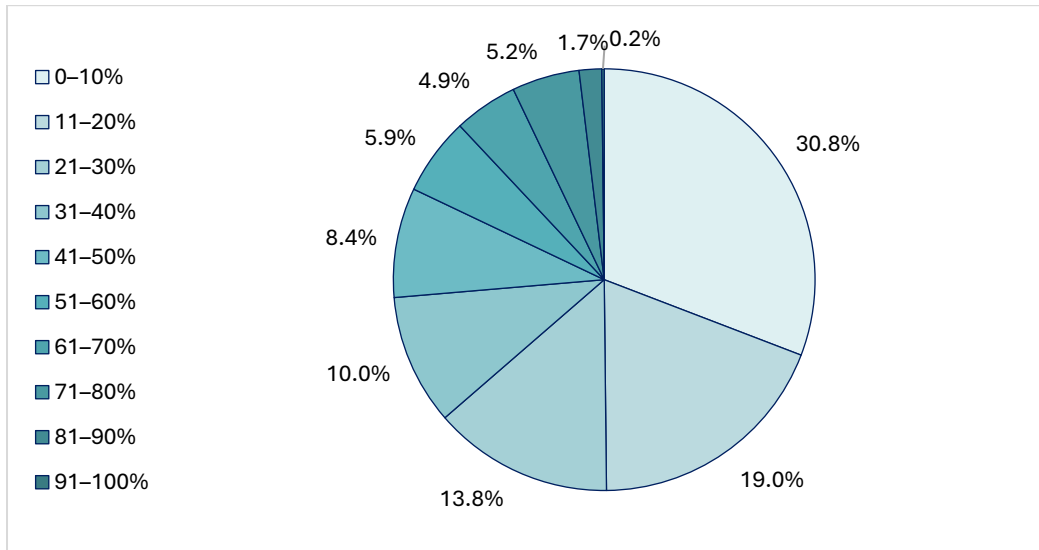


Abbildung 8: Anteil Schüler*innen aus Familien mit Anspruch auf SGB II-Leistungen
N = 646

2.7 Gruppenunterscheidung Schulen in herausfordernder Lage

Im Folgenden werden Gruppenvergleiche durchgeführt, um Schulen nach ihrer sozialen Lage zu vergleichen. Die Gruppe der Schulen in herausfordernder Lage setzt sich aus allen Schulen zusammen, die laut Angaben der befragten Schulleitungen am Startchancen-Programm teilnehmen, ergänzt durch Schulen, die nicht am Programm teilnehmen, deren Lage jedoch von den Schulleitungen als stark sozial benachteiligt eingeschätzt wurde. Diese Schulen werden den übrigen Schulen gegenübergestellt, die weder am Startchancen-Programm teilnehmen noch von den Schulleitungen als in stark sozial benachteiligter Lage charakterisiert werden.

Zur Plausibilisierung der Gruppenzuteilung wurde der Anteil der Schüler*innen aus Familien, die SGB-II-Leistungen beziehen und der Anteil der Schüler*innen, die nach Angaben der Schulleitung zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, herangezogen. Schulen, die zunächst der Gruppe der Schulen in sozial benachteiligter Lage zugeordnet wurden, jedoch weder einen Anteil von über 30 Prozent armutsbetroffener Schüler*innen (gemessen über den SGB-II-Bezug) noch einen Anteil von über 30 Prozent Schüler*innen mit anderer Familiensprache als Deutsch aufwiesen, wurden aus den Gruppenvergleichen ausgeschlossen. Dies betrifft neun Fälle. Zusätzlich wurde ein weiterer Fall aus den Analysen ausgeschlossen, da widersprüchliche Angaben vorlagen (Teilnahme am Startchancen-Programm bei gleichzeitiger Einstufung als stark sozial privilegiert).

Nach dieser Gruppierung leiten 20,4 Prozent (N = 274) der Schulleitungen Schulen deren Lage als herausfordernd beschrieben werden kann. 79,6 Prozent (N = 1 071) der Schulleitungen leiten Schulen in nicht herausfordernder Lage.⁶

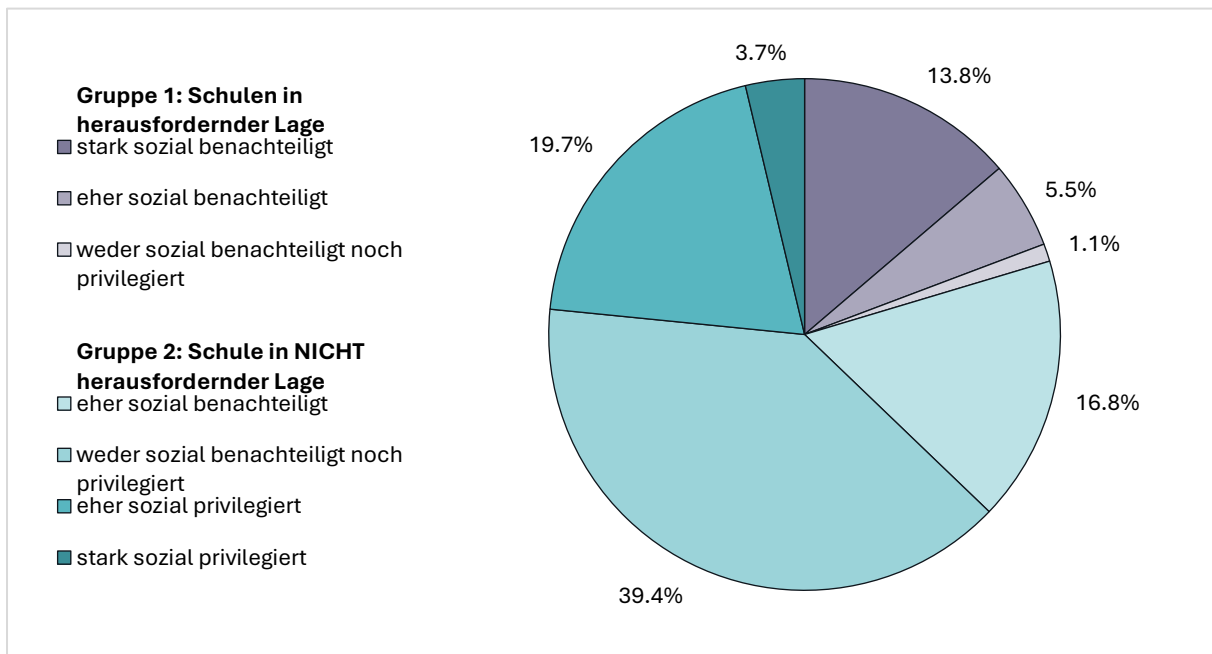


Abbildung 9: Beschreibung Gruppenzuordnung Schulen in herausfordernder Lage
N = 1345

⁶ Im Kurzbericht *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Erhebung 2025* wird zur besseren Lesbarkeit von „Schulen in herausfordernder Lage“ und „Schulen in privilegierterer Lage“ gesprochen. Die Gruppenzuweisung im Kurzbericht und im vorliegenden Gesamtbericht ist identisch.

Lesehilfe zur Auswertung der Gruppenvergleiche

Zur Berechnung der Unterschiede werden zumeist unabhängige t-Tests verwendet. Bei Verletzung der Varianzhomogenität wird der Welch-t-Test eingesetzt. Ist ein Vergleich der Mittelwerte auf Grund der Datenstruktur nicht zulässig, werden Chi-Quadrat-Tests oder Mann-Whitney-U-Tests eingesetzt. Signifikante Unterschiede werden mit den wichtigsten Kennwerten in den jeweiligen Kapiteln berichtet. Alle Kennwerte, inklusive der Ergebnisse der nicht signifikanten Gruppenunterschiede, sind im Anhang aufgeführt.

Die Testergebnisse der unabhängigen **t-Tests** werden wie folgt angegeben: $t(df) = t$ -Wert, $p = p$ -Wert, $d = \text{Cohen's } d$. Wichtig für die Interpretation der Ergebnisse sind der p -Wert und Cohen's d . Vereinfacht gesprochen gibt der p -Wert an, wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass in Wirklichkeit kein Unterschied besteht, sondern dieser zufällig entstanden ist. Ein Wert von $p < .05$ gilt als statistisch signifikant. Nicht jedes statistisch signifikante Ergebnis ist jedoch auch praktisch bedeutsam. Cohen's d beschreibt die Größe des Effekts. Man kann sich Cohen's d als Maß für den Abstand der Mittelwerte (M) der beiden Gruppen vorstellen. Dabei wird berücksichtigt, wie stark die Werte in den Gruppen um ihre Mittelwerte schwanken (SD) – je größer die Streuung, desto kleiner ist der Effekt bei gleichem Abstand der Mittelwerte. Werte $d < 0,2$ gelten als sehr klein und weisen in der Regel nur eine geringe praktische Relevanz auf. Liegt Cohen's d zwischen 0,2 und 0,5, spricht man von einem kleinen Effekt, zwischen 0,5 und 0,8 von einem mittleren Effekt. Ab einem Wert von 0,8 wird der Effekt als groß eingestuft.

Die Ergebnisse des **Mann-Whitney-U-Tests** werden wie folgt angegeben: $U = U$ -Wert, $p = p$ -Wert, $r = \text{Effektstärke } r$. Der Mann-Whitney-U-Test ist eine nicht-parametrische Alternative zum t-Test und wird eingesetzt, wenn die Voraussetzungen des t-Tests nicht erfüllt sind. Statt Mittelwerten werden die Rangplätze der Werte verglichen. Der p -Wert ist analog zum t-Test zu interpretieren. Die Effektstärke r ergibt sich aus der Teststatistik und gibt an, wie groß der Unterschied zwischen den Gruppen ist: Werte unter 0,1 gelten als vernachlässigbar, zwischen 0,1 und 0,3 gelten sie als klein, zwischen 0,3 und 0,5 als mittel, ab 0,5 als groß.

Die Ergebnisse des **Chi-Quadrat-Tests** werden wie folgt angegeben: $\chi^2(df) = \chi^2$ -Wert, $p = p$ -Wert, $V = \text{Cramer's } V$ bzw. $\phi = \text{Phi}$. Der Chi-Quadrat-Test prüft, ob zwei kategoriale Merkmale unabhängig voneinander sind. Der p -Wert ist analog zum t-Test zu interpretieren. Als Effektmaß wird Cramer's V oder Phi (ϕ) berichtet. Beide nehmen Werte zwischen 0 und 1 an. Werte unter 0,1 gelten als sehr klein mit geringer praktischer Relevanz, zwischen 0,1 und 0,3 spricht man von einem kleinen, zwischen 0,3 und 0,5 von einem mittleren und ab 0,5 von einem großen Effekt.

Methodische Anmerkungen

Einige Gruppenvergleiche erfolgen auf Item-Ebene, während andere Konstrukte, die durch mehrere Items erfasst wurden, auf Skalen- bzw. Skalenniveau gegenübergestellt werden. Hierzu wird für die jeweilige Skala den Mittelwert berechnet (arithmetisches Mittel aller zugehörigen Items). Nur Teilnehmende, welche alle Items der jeweiligen Skala beantwortet haben, wurden in die Berechnung einbezogen.

Alle Gruppenvergleiche wurden unter Verwendung der Stichprobengewichtung durchgeführt. Zur Prüfung der Robustheit wurden gewichtete und ungewichtete Analysen verglichen. Die Ergebnisse zeigten nur geringe Abweichungen in Effektstärken und Signifikanzniveaus, sodass die inhaltlichen Schlussfolgerungen als stabil gegenüber der Anwendung der Gewichtung bewertet werden können.

3 Umgang mit Daten und Evidenzen

Wenn im Folgenden von Daten gesprochen wird, sind damit institutionell generierte oder intern erhobene Daten gemeint, welche den Schulen zur Verfügung stehen. Dazu zählen beispielsweise Ergebnisse standardisierter Leistungserhebungen (z. B. VERA 3 und VERA 8), Daten aus externen Evaluationen wie Schulinspektionen, amtliche Schulstatistiken sowie schulinterne Rückmeldungen oder Unterrichtsbeobachtungen. Einschränkend ist den folgenden Ergebnissen vorzuschicken, dass angesichts reger Diskussionen und Debatten rund um Datennutzung eine gewisse soziale Erwünschtheit der Antworten nicht auszuschließen ist. Der möglichen Tendenz zu sozial erwünschten Antworten wurde durch die anonyme Beantwortung der Fragen sowie durch die Rotation von Fragen und Frageblöcken im Erhebungsdesign entgegengewirkt.

3.1 Persönliche Datennutzung der Schulleitung

83,1 Prozent der Befragten bewerten es als (eher) zutreffend, Daten mit ihren Lehrkräften zu besprechen. 77,6 Prozent bewerten die Aussage, sich intensiv mit den Daten ihrer Schule auseinanderzusetzen mit trifft eher zu oder trifft zu. Auch die Nutzung von Daten zur Ableitung von Schulentwicklungsmaßnahmen ist nach Angaben der Schulleitungen mit 75,0 Prozent Zustimmung bei der Mehrheit im professionellen Handeln verankert. Geringere Zustimmung besteht bei der Nutzung von Daten zur Weiterentwicklung von Angeboten und Strukturen für die Lehrkräfte (64,0 Prozent), der Nutzung von Daten zur Reflexion der eigenen Arbeitsqualität (58,6 Prozent). Gut die Hälfte (54,5 Prozent) der Teilnehmenden bewerten es als (eher) zutreffend, dass sie Daten verwenden, um die meisten Entscheidungen in ihrer Schule zu treffen.

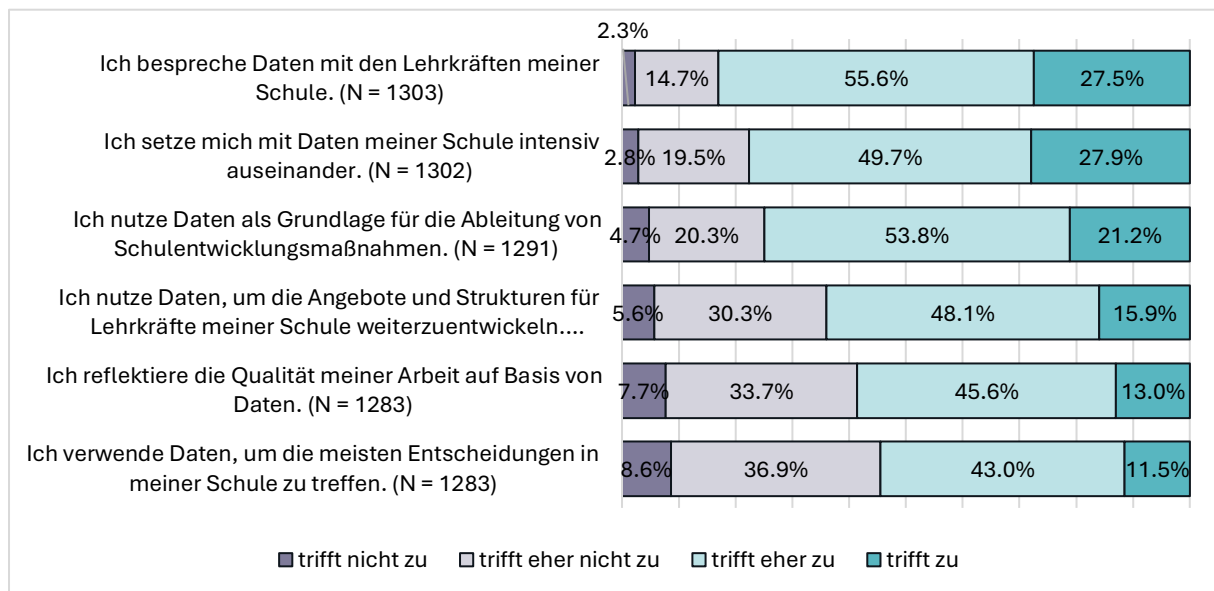


Abbildung 10: Datennutzung der Schulleitung

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests auf Skalenebene zeigen keinen statistisch signifikanten Unterschied im Hinblick auf das Ausmaß der persönlichen Datennutzung von Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage im Vergleich zu Schulleitungen an Schulen in nicht herausfordernder Lage.

3.2 Institutionelle Datennutzung im Schulalltag

90,0 Prozent der Befragten bewerten die Aussage als (eher) zutreffend, dass es an ihrer Schule klare Regeln gibt, wie mit Daten umgegangen wird. 70,3 bewerten es als (eher) zutreffend, dass an ihrer Schule klare Vorstellungen bestehen, wie Daten genutzt werden (70,3 Prozent). Ähnlich viele (69,2 Prozent) bewerten die Aussage als (eher) zutreffend, dass an ihrer Schule als enges Team zusammengearbeitet wird, um Daten zu nutzen. Etwas seltener, aber dennoch von der Mehrheit der Befragten als (eher) zutreffend angegeben, wird die Nutzung von Daten in der Fachkonferenz zur gemeinsamen Zieldefinition für den Unterricht (58,8 Prozent). In der Mehrheit der Schulen findet zudem eine gemeinsame Diskussion von Daten in der Lehrkräfte- bzw. Gesamtkonferenz (58,1 Prozent) und/oder in der Fachkonferenz (56,0 Prozent) statt.

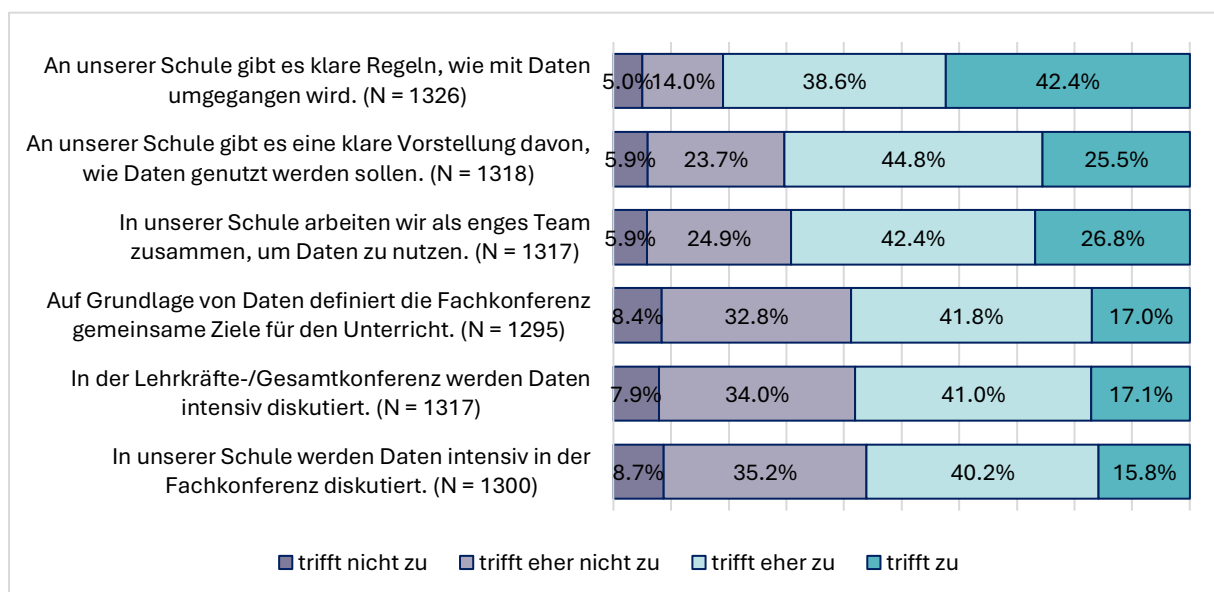


Abbildung 11: Institutionelle Datennutzung im Schulalltag

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests auf Skalenebene zeigt keinen statistisch signifikanten Unterschied im Hinblick auf das Ausmaß der institutionellen Datennutzung im Schulalltag zwischen Schulen in herausfordernder Lage und Schulen in nicht herausfordernder Lage.

3.3 Einstellungen gegenüber datengestütztem Arbeiten

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass eine knappe Mehrheit der Schulleitungen einer datengestützten Arbeitsweise grundsätzlich positiv gegenübersteht, während etwa jede fünfte Schulleitung eine eher kritische Haltung einnimmt. Zugleich verortet sich ein großer Anteil der Schulleitungen im Mittelfeld, was auf die Wahrnehmung von Spannungsverhältnissen oder auch differenzierter Zugangsweisen zu datenbasierten Entscheidungsprozesse hinweisen kann.

So stimmen 47,0 Prozent der Schulleitungen eher oder voll zu, dass die Arbeit mit Daten einen Mehrwert bietet, um das schulische Qualitätsmanagement zu unterstützen. Gleichzeitig stimmt fast jede fünfte Schulleitung (18,8 Prozent) der betreffenden Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zu. Mit einem guten Drittel (34,2 Prozent) verortet sich ein großer Anteil der Schulleitungen im Mittelfeld und beantwortet die Aussage mit teils-teils. Ähnlich fällt die Einschätzung zur Frage aus, ob Datennutzung eine sinnvolle Ergänzung zu bisherigen

Arbeitsweisen darstellt: 42,7 Prozent stimmen der Aussage eher oder voll zu, während 19,0 Prozent der Schulleitungen der Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zustimmen.

Umgekehrt stimmen 22,0 Prozent der Schulleitungen eher oder voll zu, dass die Arbeit mit Daten ihnen keine neuen Erkenntnisse über ihre Schule liefert. Weitere 27,1 Prozent bewerten die Aussage mit teils-teils während 50,8 Prozent der Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zustimmen. Gleichzeitig lehnt eine deutliche Mehrheit die Aussage ab, dass die Arbeit mit Daten die eigene Autonomie gefährdet (71,4 Prozent stimmen eher oder überhaupt nicht zu).

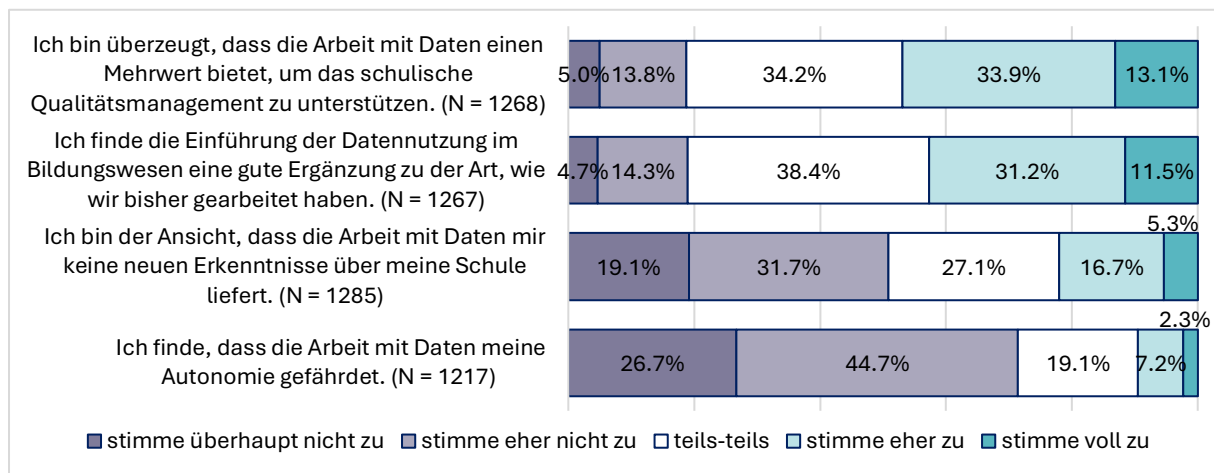


Abbildung 12: Kognitive Einstellung zum datengestützten Arbeiten

Im Vergleich zur kognitiven Einstellung fällt die affektive Einstellung zum datengestützten Arbeiten zurückhaltender aus, wobei auch hier ein großer Anteil eine mittlere Position einnimmt. 20,5 Prozent der Schulleitungen stimmen eher oder voll zu, die Arbeit mit Daten als angenehme Tätigkeit zu empfinden. 38,5 Prozent bewerten die Aussage mit teils-teils und ähnlich viele (40,9 Prozent) stimmen der Aussage eher oder überhaupt nicht zu. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei der Aussage „Ich bin begeistert von der Arbeit mit Daten auf Schulebene“: 19,7 Prozent stimmen eher oder voll zu, 34,9 Prozent bewerten die Aussage mit teils-teils und 45,3 stimmen eher nicht oder überhaupt nicht zu.

Während die Hälfte der Schulleitungen (49,7 Prozent) Daten gemäß Befragung eher oder überhaupt nicht skeptisch gegenübersteht, stimmen 15,6 Prozent der Befragten der betreffenden Aussage eher oder voll zu. Auch hier zeigt sich ein hoher Anteil ambivalenter Einschätzungen mit 34,6 Prozent der Schulleitungen, welche die Aussage mit teils-teils bewerten. Bezogen auf die Aussage „Die Arbeit mit Daten schreckt mich ab“, gibt gut die Hälfte der Befragten (59,8 Prozent) an, dass dies eher oder überhaupt nicht zutrifft. 24,9 Prozent zeigen sich unentschieden (teils-teils) und 15,4 Prozent stimmen eher oder voll zu, dass die Arbeit mit Daten sie abschreckt.

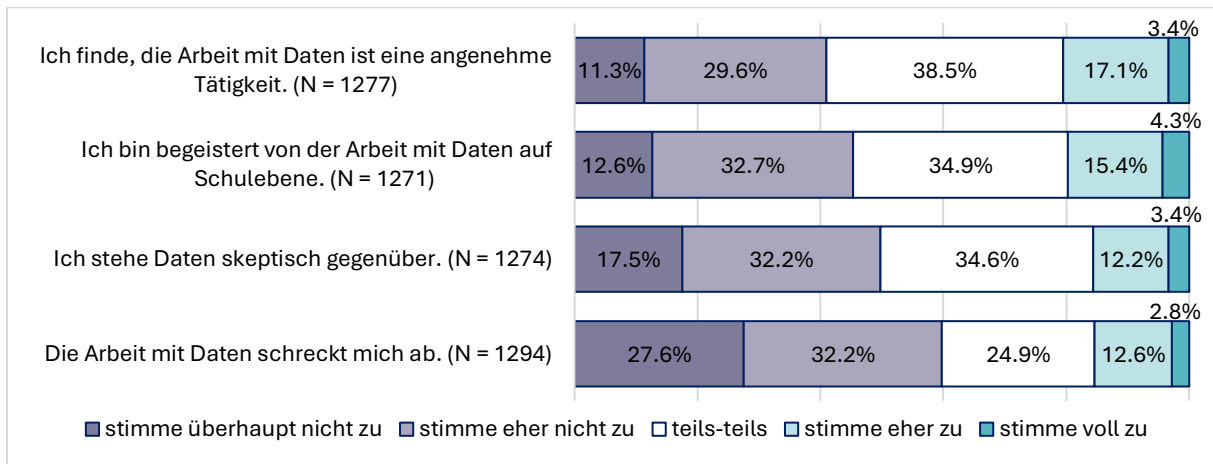


Abbildung 13: Affektive Einstellung zum datengestützten Arbeiten

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests zeigen, dass Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage den Nutzen von Daten geringfügig positiver bewerten als jene an Schulen in nicht herausfordernder Lage. So liegt der Skalenmittelwert der kognitiven Einstellung gegenüber Daten bei Schulleitungen in herausfordernder Lage leicht höher als bei Schulleitungen anderer Schulen ($t(1170) = 2.69, p = .007, d = 0.19$). Gleiches gilt für den Skalenmittelwert zur affektiven Einstellung, die an Schulen in herausfordernder Lage leicht positiver ausfällt ($t(504.6) = 0.14, p = .039, d = 0.15$). Beide Effekte sind jedoch als sehr gering einzustufen.

3.4 Einschätzung der persönlichen Kompetenzen im Umgang mit Daten

Bei der Selbsteinschätzung der Schulleitungen zu den eigenen Kompetenzen im Umgang mit Daten bewertet die Mehrheit ihre Fähigkeiten als mittelmäßig bis hoch. Geht man davon aus, dass für eine souveräne Auseinandersetzung mit Daten in schulischen Kontexten mindestens eine mittelmäßige Datenkompetenz vorhanden sein sollte, schätzt sich mit jeweils über 80 Prozent die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen in den erfragten Bereichen als ausreichend kompetent ein. Einschränkend ist zu erwähnen, dass auf Basis der vorliegenden Befragung keine Aussagen darüber gemacht werden können, in welchem Ausmaß Selbsteinschätzung und tatsächliche Kompetenz korrespondieren.

Am höchsten fällt die Selbsteinschätzung bei der Interpretation von Daten sowie beim Ziehen passender Schlussfolgerungen aus: 93,2 Prozent bzw. 92,5 Prozent der Schulleitungen stufen hier ihre Kompetenzen als mittelmäßig, eher hoch oder sehr hoch ein, wobei jeweils rund 60 Prozent (60,5 Prozent bzw. 59,2 Prozent) ihre Kompetenzen als eher oder sehr hoch bewerten. Auch bei der Einschätzung der Zuverlässigkeit von Daten liegt der Anteil mit mindestens mittelmäßiger Selbsteinschätzung bei 90,1 Prozent, wobei 49,4 Prozent ihre Kompetenz als eher oder sehr hoch bewerten. Bei der Erhebung von Daten schätzen 89,6 Prozent der befragten Schulleitungen ihre Kompetenz als mindestens mittelmäßig ein; 44,2 Prozent davon als eher oder sehr hoch. Etwas tiefer liegen die Selbsteinschätzungen beim Erstellen von Berichten für unterschiedliche Zielgruppen sowie bei der datenbasierten Veränderung der eigenen Schule: 83,2 Prozent bzw. 83,4 Prozent der Schulleitungen sehen sich hier als mindestens mittelmäßig kompetent, wobei der Anteil eher oder sehr hoher Kompetenzeinschätzungen mit 41,0 Prozent bzw. 36,4 Prozent geringer ausfällt.

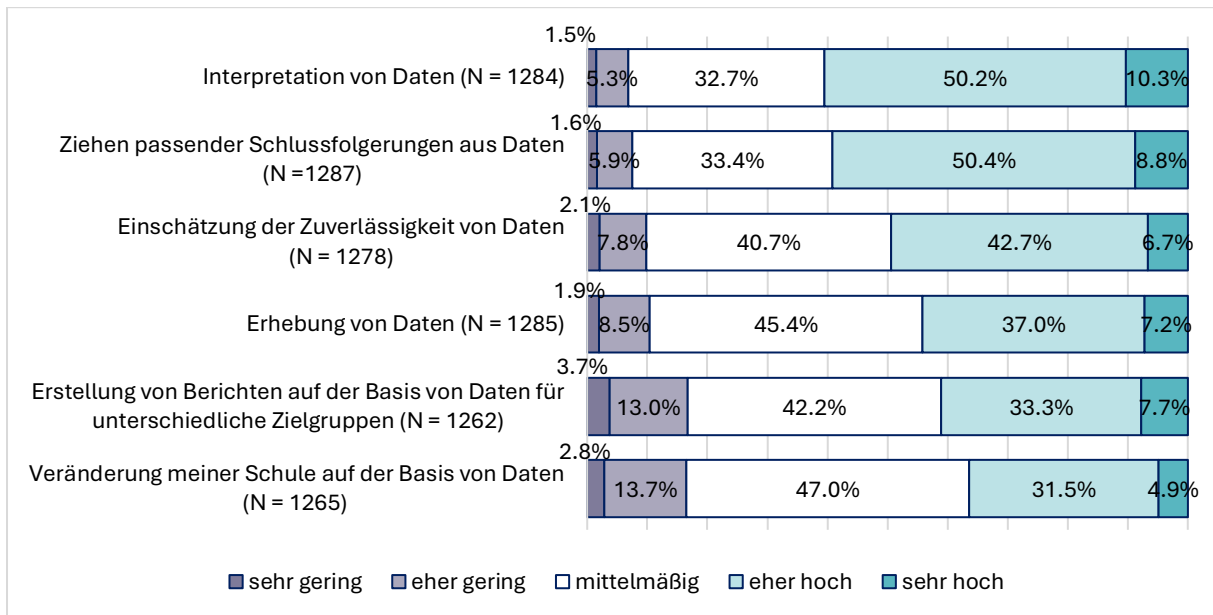


Abbildung 14: Einschätzung der persönlichen Kompetenzen im Umgang mit Daten

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests auf Skalenebene zeigen keinen statistisch signifikanten Unterschied im Hinblick auf die Kompetenzeinschätzung der Schulleitungen im Umgang mit Daten zwischen Schulen in herausfordernder Lage und Schulen in nicht herausfordernder Lage.

3.5 Einstellung zur Orientierung an wissenschaftlichen Evidenzen

Neben verschiedenen Daten können Schulleitungen zur Orientierung ihrer Arbeit auch auf externe Evidenzen wie beispielweise wissenschaftliche Forschungsergebnisse zurückgreifen. Ähnlich zur Einstellung gegenüber dem datengestützten Arbeiten berichtet die Mehrheit der Schulleitungen von einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber der Orientierung an wissenschaftlichen Evidenzen, während auch bei diesem Thema etwa ein Drittel mit teils-teils eine mittlere Position einnimmt und rund 10 Prozent der Befragten eine kritischere Haltung gegenüber dieser Arbeitsweise einnehmen.

57,6 Prozent der Schulleitungen stimmen eher oder voll zu, dass die Nutzung von Forschungsergebnissen zu besseren Ergebnissen der Schüler*innen führt, 32,9 Prozent bewerten die Aussage mit teils-teils. Knapp jede zehnte Schulleitung (9,5 Prozent) stimmt eher oder überhaupt nicht zu. Ähnlich stimmen 56,5 Prozent der Schulleitungen eher oder voll zu, dass Forschungsergebnisse ihnen Ideen und Inspiration zur Verbesserung der Praktiken ihrer Schule geben, weitere 32,0 Prozent bewerten die Aussage mit teils-teils. Ebenfalls über die Hälfte (53,6 Prozent) stimmt eher oder voll zu, die Erfahrung gemacht zu haben, dass Forschungsergebnisse nützlich sind, um Entwicklungen an ihrer Schule anzuleiten. Auch hier wählt mit 32,1 Prozent etwa ein Drittel der Schulleitungen die mittlere Antwortkategorie.

Umgekehrt stimmen 14,3 Prozent der befragten Schulleitungen eher oder voll zu, nicht daran zu glauben, dass Forschungsergebnisse einen positiven Einfluss auf die Praxis haben können, während 63,6 Prozent die Aussage zurückweisen und 22,1 Prozent diese mit teils-teils bewerten. Auch die Aussage, dass Forschungsergebnisse keine neuen Informationen geben, stimmen 10,7 Prozent der Schulleitungen eher oder voll zu, 21,9 Prozent wählen die mittlere Antwortkategorie und 67,4 Prozent stimmen der Aussage eher oder überhaupt nicht zu.

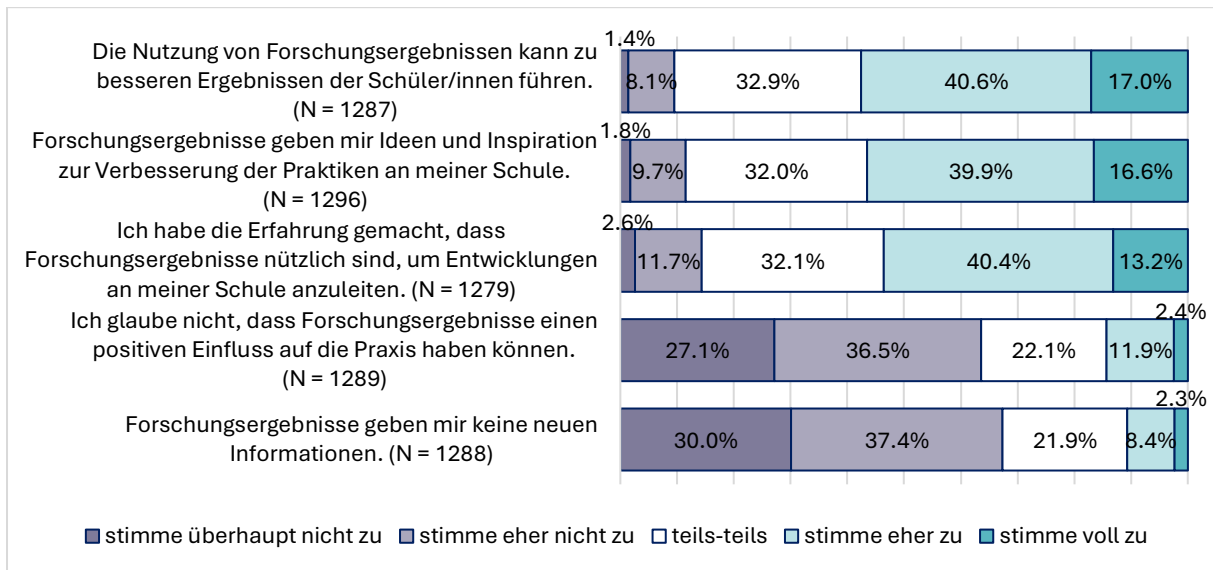


Abbildung 15: Einstellung gegenüber der Orientierung an wissenschaftlichen Evidenzen

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests auf Skalenebene zeigt keinen statistisch signifikanten Unterschied im Hinblick auf die Einstellungen gegenüber der Verwendung wissenschaftlicher Evidenzen zwischen Schulleitungen von Schulen in herausfordernder Lage und Schulleitungen an Schulen in nicht herausfordernder Lage.

3.6 Voraussehendes Denken Schulleitungen

67,3 Prozent der Befragten geben an, dass sie anbahnende Veränderungen im schulischen Umfeld häufig oder sehr oft frühzeitig wahrnehmen. Ähnlich viele Schulleitungen (64,1 Prozent) geben bei der Aussage, Herausforderungen in der Schule vorauszusehen, die später tatsächlich eintreten an, dass dies häufig oder sehr oft der Fall ist. Etwas tiefer fallen die Selbsteinschätzungen bei allgemeinen Trends im Bildungsbereich aus: 38,9 Prozent der Schulleitungen geben an, neue Entwicklungen im Bildungsbereich häufig oder sehr oft zu bemerken, bevor sie eintreten. 29,8 Prozent der Schulleitungen geben an, dass sie Bildungstrends erkennen, bevor andere diese bemerken.

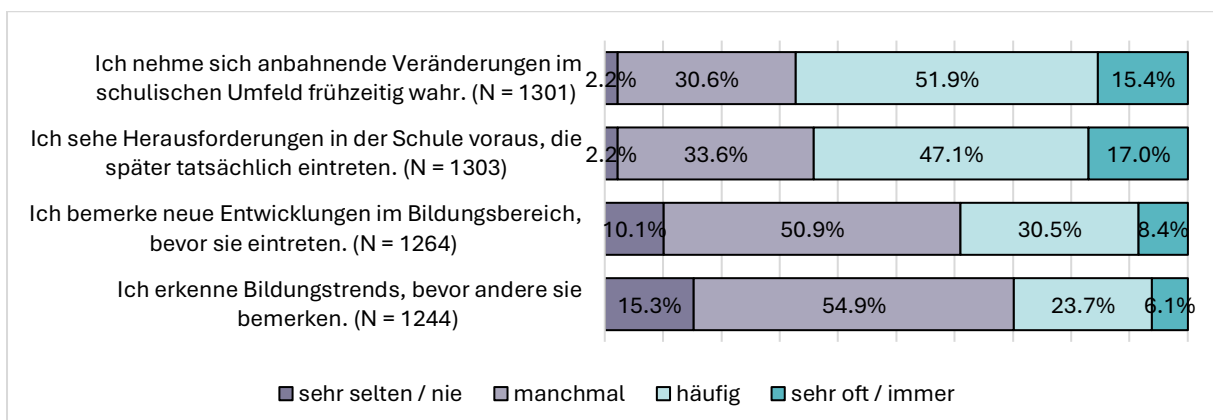


Abbildung 16: Voraussehendes Denken der Schulleitung

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests auf Skalenebene zeigen, dass Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage eine höhere Selbsteinschätzung in Bezug auf das Voraussehen zukünftiger Entwicklung im Bildungsbereich aufweisen ($t(1214) = 2.36$, $p = 0.02$). Der Effekt ist jedoch sehr klein ($d = 0.17$).

3.7 Innovative Teamkultur im Schulkollegium

Die Innovationskultur an ihrer Schule wird von der Mehrheit der Schulleitungen als sehr ausgeprägt beschrieben. 90,4 Prozent stimmen eher oder ganz zu, dass die meisten Lehrkräfte sich gegenseitig in der Anwendung neuer Ideen unterstützen. 80,9 Prozent stimmen eher oder ganz zu, dass die meisten Lehrkräfte an ihrer Schule zu bemühen, neue Ideen für das Unterrichten zu entwickeln und nach neuen Wegen suchen, um Probleme zu lösen (77,0 Prozent). 76,0 Prozent stimmen eher oder ganz zu, dass die Lehrkräfte an ihrer Schule offen für Veränderungen sind.

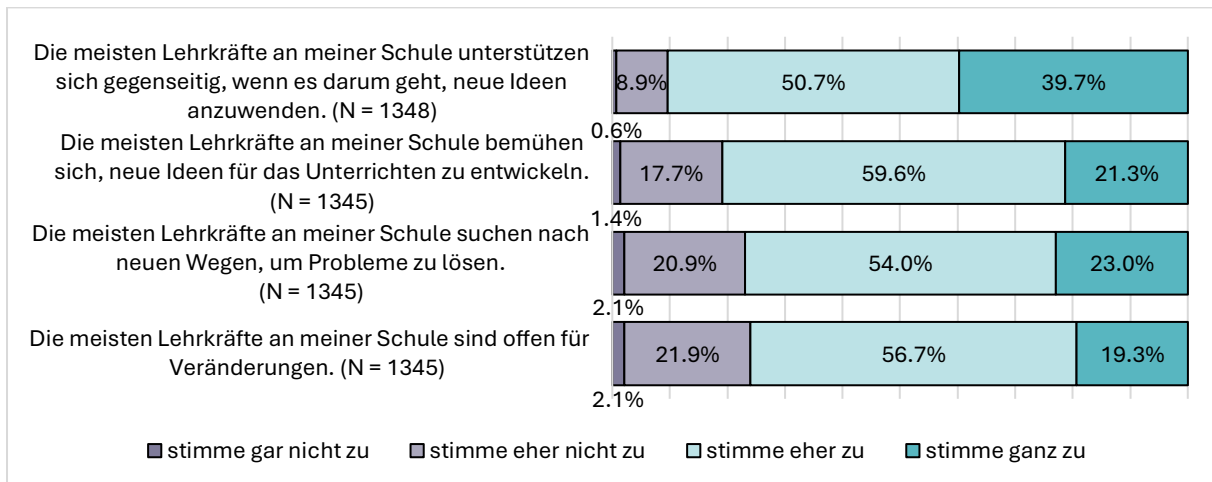


Abbildung 17: Innovative Teamkultur im Schulkollegium

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests auf Skalenebene zeigt, dass Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage die innovative Teamkultur an ihrer Schule höher einschätzen im Vergleich zu Schulleitungen von Schulen in nicht herausfordernder Lage ($t(1325) = 2.65, p = 0.01$). Der Effekt ist jedoch sehr klein ($d = 0.18$).

4 Interne und externe Zusammenarbeit

4.1 Kooperation mit externen Einrichtungen

Die befragten Schulleitungen wurden gebeten, die Enge der Kooperation in den letzten 12 Monaten mit verschiedenen externen Einrichtungen einzuschätzen. Am häufigsten wird eine eher enge oder sehr enge Kooperation mit Schulen derselben Schulform sowie mit dem Jugendamt angegeben (jeweils 69,3 Prozent). Weiter geben 58,4 Prozent der Schulleitungen an, im vergangenen Jahr eher oder sehr eng mit Kindertagesstätten, Kindergärten oder Kita-Familienzentren zusammengearbeitet zu haben. Mehr als die Hälfte (53,3 Prozent) nennt als eher oder sehr engen Partner die Polizei. Weniger ausgeprägt ist die Zusammenarbeit der Schulen mit Sportvereinen (44,9 Prozent), Schulen anderer Schulformen (42,5 Prozent), dem Gesundheitsamt (40,7 Prozent), zivilgesellschaftlichen Einrichtungen (36,1 Prozent), mit Wohlfahrtsverbänden (33,4 Prozent) oder religiösen Organisationen und Einrichtungen (30,4 Prozent). 24,7 Prozent der Schulleitungen gibt an, in den letzten 12 Monaten eher oder sehr eng mit wissenschaftlichen Einrichtungen kooperiert zu haben, und 14,7 Prozent nennen kommerzielle Unternehmen als eher enge oder sehr enge Kooperationspartner.

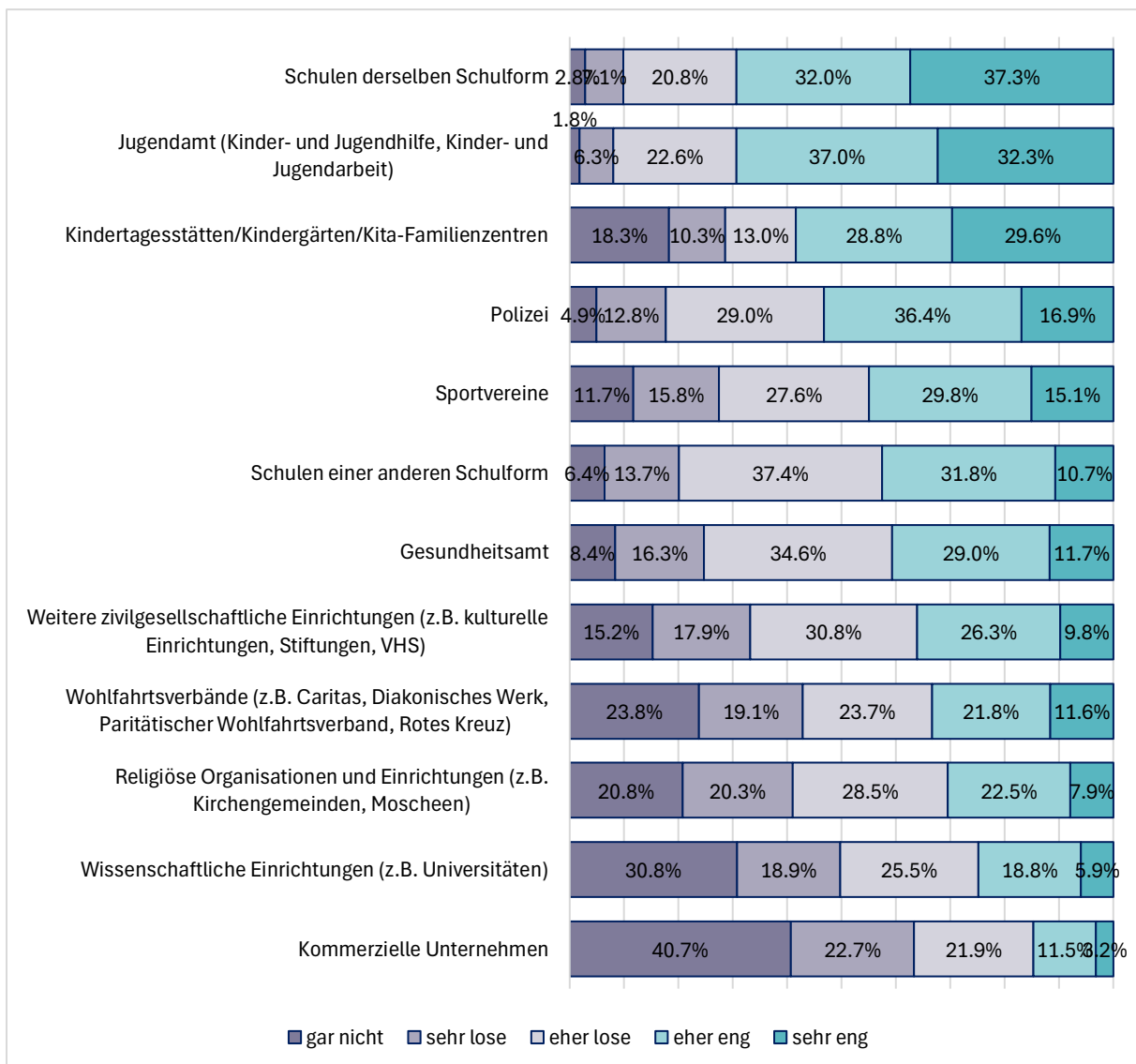


Abbildung 18: Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen
Einschätzung der vergangenen 12 Monate

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests zeigen, dass Schulen in herausfordernder Lage tendenziell stärker mit den erfragten externen Einrichtungen zusammenarbeiten. Schulen in herausfordernden Lagen geben eine engere Zusammenarbeit mit dem Jugendamt an als Schulen in nicht herausfordernder Lage ($t(528.9) = 9.29, p < .001, d = 0.54$). Weiter besteht eine engere Kooperation mit der Polizei ($t(447.3) = 7.35, p < .001, d = 0.48$). Die Effektstärken liegen im kleinen bis mittleren Bereich. Vergleichsweise kleinere Unterschiede bestehen in der Zusammenarbeit mit Schulen derselben Schulform, wobei ebenfalls eine engere Kooperation an Schulen in herausfordernder Lage besteht ($t(507.6) = 5.29, p = .003, d = 0.32$). Auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Schulen anderer Schulformen ist die Kooperation an Schulen in herausfordernder Lage leicht höher ausgeprägt ($t(1343) = 2.97, p = .003, d = 0.20$). Darüber hinaus zeigt sich eine leicht engere Zusammenarbeit von Schulen in herausfordernder Lage mit Wohlfahrtsverbänden ($t(1337) = 3.59, p < .001, d = 0.24$) und mit dem Gesundheitsamt ($t(1342) = 4.27, p < 0.001, d = 0.29$) sowie mit weiteren zivilgesellschaftlichen Einrichtungen, wie kulturellen Organisationen oder Stiftungen ($t(1333) = 4.22, p < .001, d = 0.29$).

Auf der anderen Seite besteht eine losere Kooperation von Schulen in herausfordernder Lage mit religiösen Einrichtungen ($t(1341) = -3.53, p < .001, d = -0.24$).

Keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Schulen in herausfordernder und nicht herausfordernder Lage bestehen in der Kooperation mit Kindertagesstätten, Kindergärten bzw. Kita-Familienzentren, mit Sportvereinen, mit wissenschaftlichen Einrichtungen und mit kommerziellen Unternehmen.

4.2 Unterstützung durch Kollegium, Schulaufsicht und Schulträger

Die Unterstützung durch das Kollegium wird von den meisten sehr positiv bewertet: Insgesamt 90,2 Prozent der Schulleitungen stimmen zu, damit eher oder sehr zufrieden zu sein, wovon die Hälfte (50,9 Prozent) angibt, sehr zufrieden mit der erhaltenen Unterstützung zu sein. Die Unterstützung durch übergeordnete Institutionen wird hingegen als schlechter eingeschätzt: Nur 62,5 Prozent der Befragten geben an, mit der Unterstützung der Schulaufsicht, und 53,6 Prozent mit der des Schulträgers eher oder sehr zufrieden zu sein. Am negativsten bewerten die Schulleitungen die Unterstützung durch das Ministerium bzw. durch die Schulbehörde. Hier geben nur 20,0 Prozent an, mit der Unterstützung eher oder sehr zufrieden zu sein.

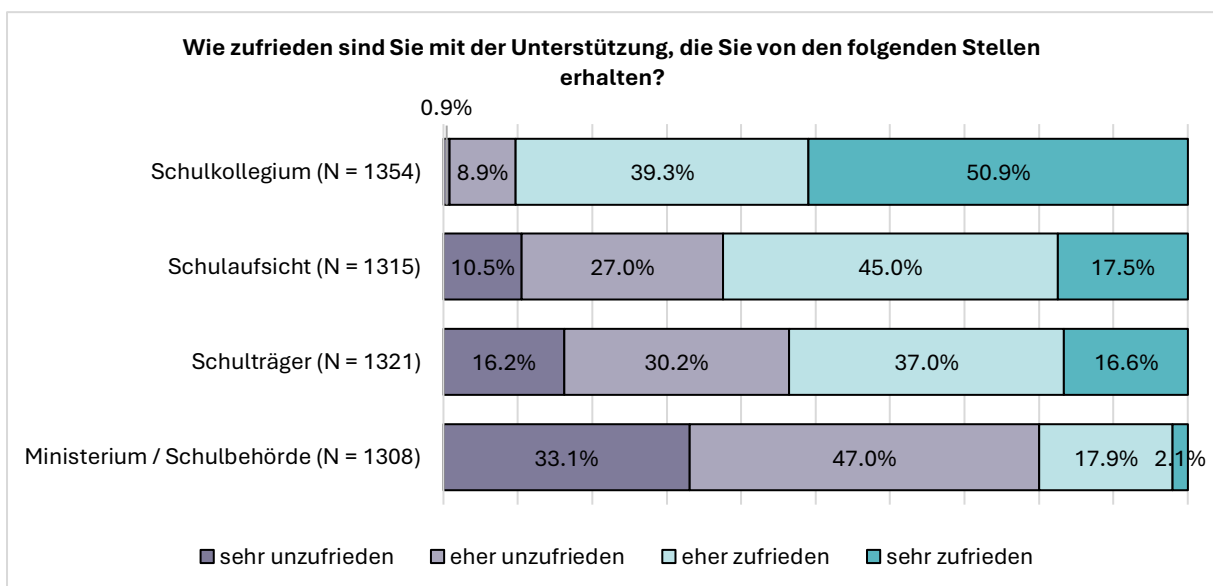


Abbildung 19: Zufriedenheit mit Unterstützung

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests zeigen, dass Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage die Unterstützung durch den Schulträger ($t(1309) = -5.58, p < .001$) und des Schulministeriums bzw. der Schulbehörde ($t(1309) = -2.08, p = 0.038$) etwas negativer bewerten als Schulleitungen an Schulen in nicht herausfordernder Lage. Während die Stärke des Effekts bei der Bewertung des Ministeriums sehr gering ausfällt ($d = -0.11$) liegt die Effektstärke des Unterschieds bei der Bewertung des Schulträgers im kleinen Bereich ($d = -0.38$).

Bei der Bewertung der Unterstützung durch das Schulkollegium und die Schulaufsicht bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede.

4.3 Vertrauen in Kollegium, Schulaufsicht und Schulträger

Die befragten Schulleitungen geben mehrheitlich an, eher oder voll zuzustimmen, dass sie im Großen und Ganzen darauf vertrauen können, dass ihre Mitarbeitenden in ihrem Job sehr kompetent sind (92,9 Prozent) und ihre Zusagen stets einhalten (88,2 Prozent). Ähnlich viele (88,1 Prozent) stimmen eher oder voll zu, darauf zu vertrauen, dass die meisten ihrer Mitarbeitenden sich für die Zukunft ihrer Schule einsetzen. 83,9 Prozent der befragten Schulleitungen stimmen eher oder voll zu, dass sie im Großen und Ganzen darauf vertrauen können, dass die Mitarbeitenden an ihrer Schule absolut ehrlich zu ihnen sind.

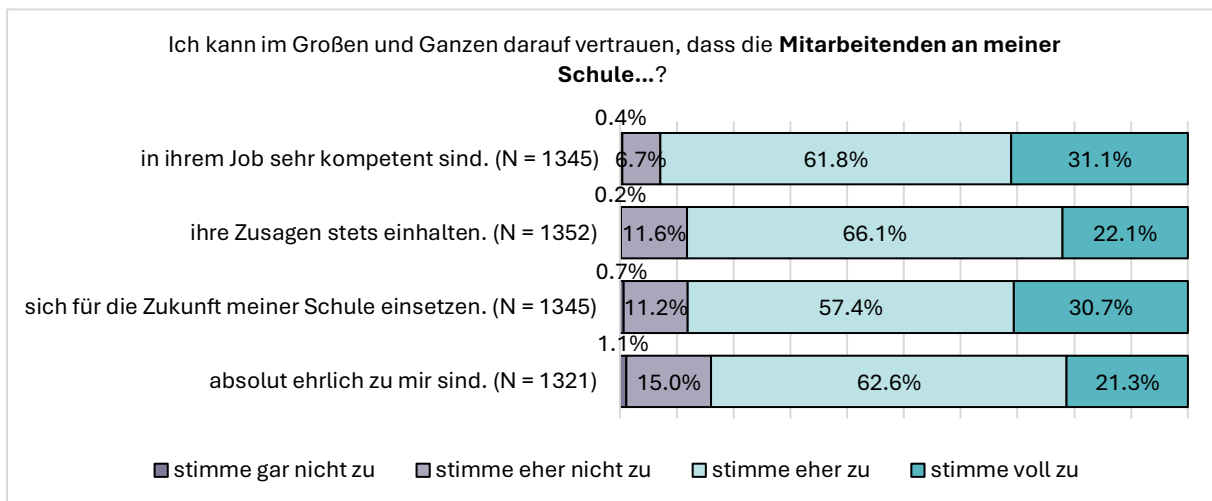


Abbildung 20: Vertrauen in Mitarbeitende

75,1 Prozent der Schulleitungen stimmen eher oder voll zu, dass sie im Großen und Ganzen darauf vertrauen können, dass die Kontaktperson(en) bei der Schulaufsicht in ihrem Job kompetent sind und 69,4 Prozent stimmen eher oder voll zu, darauf vertrauen zu können, dass diese ihre Zusagen stets einhalten. 66,6 Prozent stimmen eher oder voll zu, dass sie darauf vertrauen, dass die Kontaktperson(en) sich für die Zukunft ihrer Schule einsetzen. 67,1 Prozent der Schulleitungen stimmen eher oder voll zu, im Großen und Ganzen darauf zu vertrauen, dass ihre Kontaktperson(en) bei der Schulaufsicht absolut ehrlich zu ihnen sind.

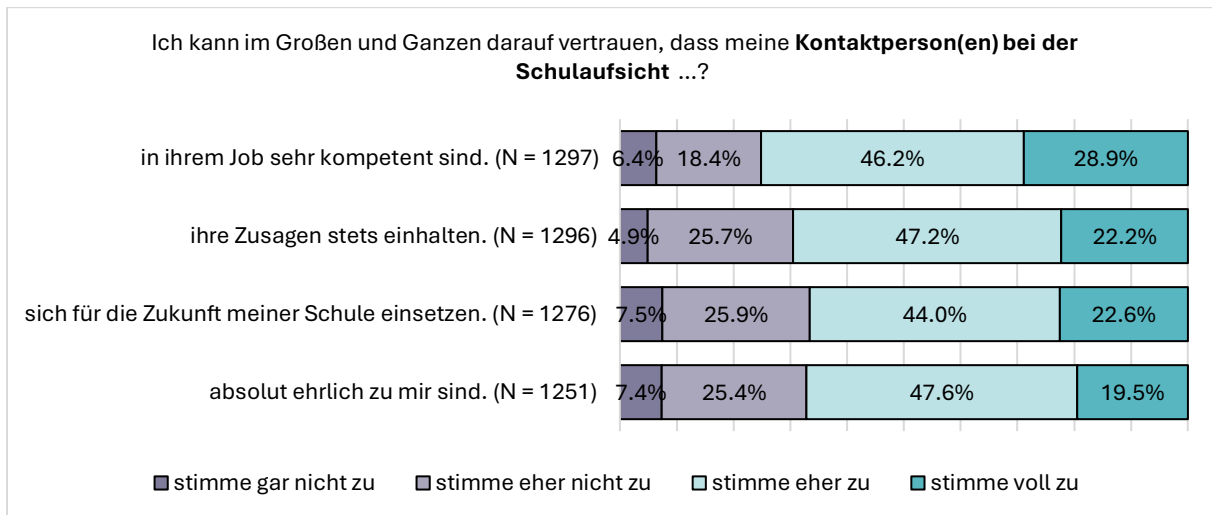


Abbildung 21: Vertrauen in Kontaktperson(en) der Schulaufsicht

61,0 Prozent der Schulleitungen stimmen eher oder voll zu, dass sie im Großen und Ganzen darauf vertrauen können, dass die Kontaktperson(en) beim Schulträger in ihrem Job sehr kompetent sind. 52,9 Prozent stimmen eher oder voll zu, darauf vertrauen zu können, dass diese ihre Zusagen stets einhalten. 62,3 Prozent stimmen eher oder voll zu, dass sie darauf vertrauen, dass die Kontaktperson(en) sich für die Zukunft ihrer Schule einsetzen. 55,4 Prozent der Schulleitungen stimmen eher oder voll zu, im Großen und Ganzen darauf vertrauen zu können, dass ihre Kontaktperson(en) beim Schulträger absolut ehrlich zu ihnen sind.

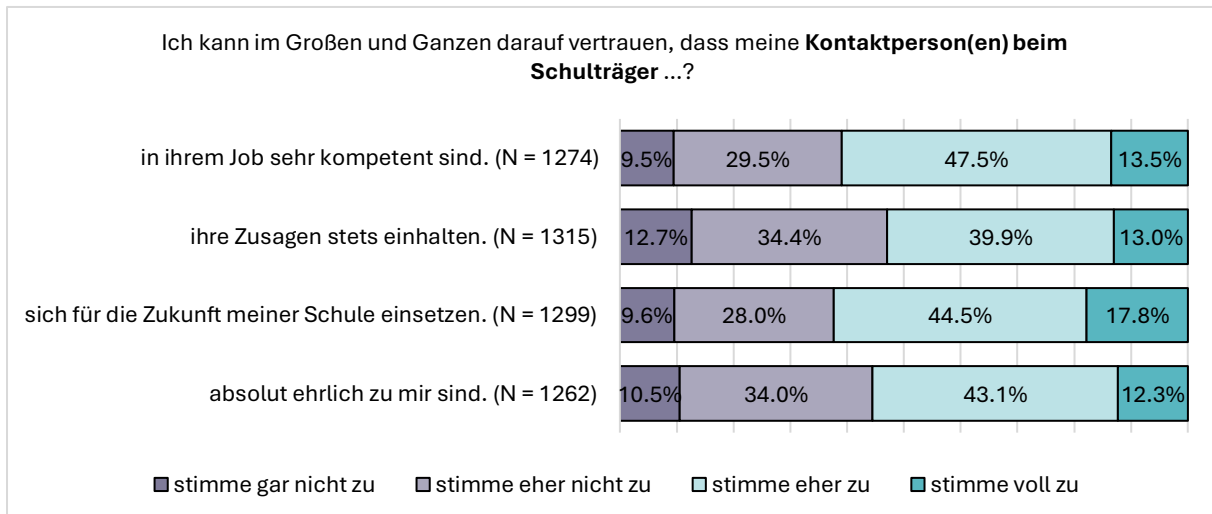


Abbildung 22: Vertrauen in Kontaktperson(en) beim Schulträger

Während die Ergebnisse unabhängiger t-Tests auf Skalenebenen keine statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Vertrauens in die Mitarbeitenden oder die Kontaktperson(en) der Schulaufsicht zeigen, berichten Schulleitungen von Schulen in herausfordernder Lage von geringerem Vertrauen in die Kontaktperson(en) des Schulträgers als Schulleitungen von Schulen in nicht herausfordernder Lage ($t(1204) = -4.76, p < .001$). Der Effekt liegt im kleinen Bereich ($d = -0.34$).

4.4 Häufigkeit des Kontakts mit der Schulaufsicht

Die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen gibt an, mehr als einmal pro Quartal persönlich, telefonisch oder per E-Mail in direktem Kontakt mit der Schulaufsicht zu stehen

(83,4 Prozent). 11,0 Prozent der Befragten geben an, dass dies etwas einmal pro Quartal der Fall ist. Seltenerere Häufigkeiten des Kontakts sind selten mit insgesamt 5,6 Prozent der Schulleitungen welche weniger oft als einmal pro Quartal in direktem Kontakt mit der Schulaufsicht stehen. Davon geben 0,8 Prozent an, nie in direktem Kontakt mit der Schulaufsicht zu stehen.⁷

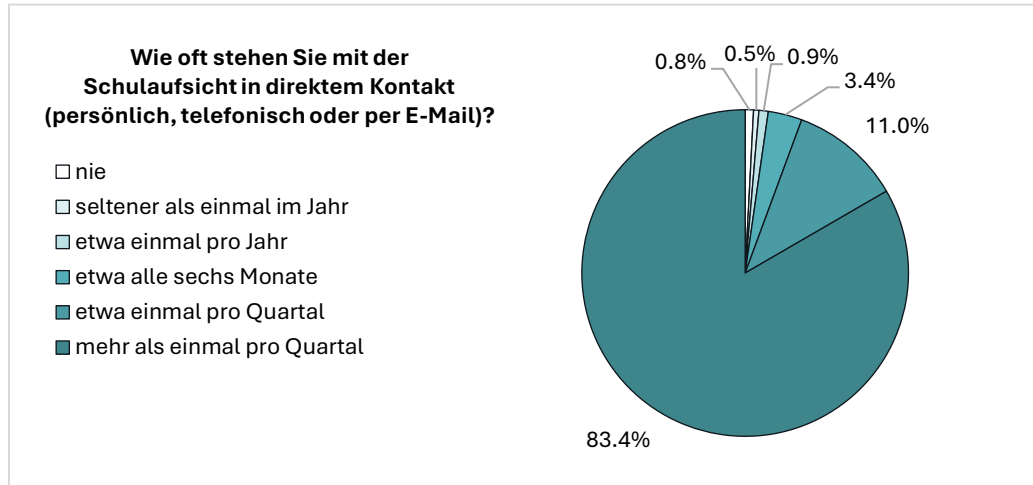


Abbildung 23: Häufigkeit des Kontakts mit der Schulaufsicht
N = 1329

Der größte Anteil der Schulleitungen (40,3 Prozent) gibt an, dass die Schulaufsicht ihre Schule etwa einmal pro Jahr besucht. 22,9 Prozent berichten von Besuchen, welche seltener als einmal pro Jahr stattfinden, und 18,4 Prozent berichten von Besuchen etwa alle sechs Monate. Besuche einmal pro Quartal (7,7 Prozent) oder öfter als einmal im Quartal (4,3 Prozent) werden seltener angegeben. 6,4 Prozent der Schulleitungen geben zudem an, dass die Schulaufsicht ihre Schule nie besucht.

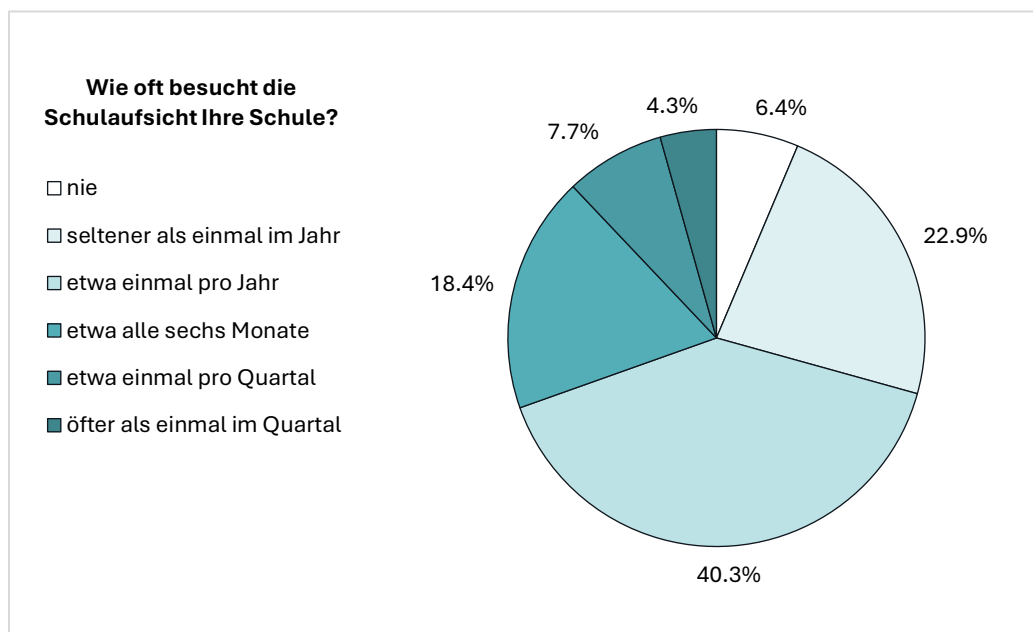


Abbildung 24: Häufigkeit der Schulbesuche durch die Schulaufsicht
N = 1334

⁷ Befragten, welche angaben, nie in Kontakt mit der Schulaufsicht zu stehen, wurden die nachfolgenden Fragen (4.5 bis 4.7) zur Einschätzung der Schulaufsicht nicht angezeigt.

Zur Prüfung von Gruppenunterschieden wurde ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Die Häufigkeit des direkten Kontakts mit der Schulaufsicht unterschied sich signifikant in Abhängigkeit von der sozialen Lage der Schule ($\chi^2(6, N = 1347) = 14.48, p = 0.025$). Der Zusammenhang ist als klein einzustufen ($V = .10$). Die adjustierten standardisierten Residuen zeigen, dass Schulen in herausfordernder Lage seltener von halbjährlichen ($ASR = -2.3$) und vierteljährlichen Kontakt ($ASR = -2.5$) berichten als erwartet. Hingegen berichten Schulleitungen von Schulen in herausfordernder Lage häufiger als erwartet von Kontakt mit der Schulaufsicht öfter als einmal im Quartal ($ASR = 3.4$).

Die Häufigkeit der Schulbesuche durch die Schulaufsicht unterscheidet sich ebenfalls signifikant nach sozialer Lage der Schule ($\chi^2(6, N = 1346) = 18.64, p = .005$) bei kleinem Effekt ($V = .12$). Schulen in herausfordernder Lage berichteten häufiger als erwartet von Schulbesuchen etwa einmal pro Quartal ($ASR = 2.7$) und seltener von Schulbesuchen, die seltener als einmal im Jahr stattfinden ($ASR = -3.5$).

4.5 Arbeitsbeziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen

Die Mehrheit der Schulleitungen (70,5 Prozent) bewertet es als überwiegend oder völlig zutreffend, ein gutes Arbeitsverhältnis zu ihrer Schulaufsicht zu haben. 64,1 Prozent geben an, im Allgemeinen zu wissen, wie ihre Schulaufsicht sie einschätzt. 60,0 Prozent der Befragten schätzen die Aussage, dass die Schulaufsicht die beruflichen Probleme und Bedürfnisse der Schulleitungen versteht, als überwiegend oder völlig zutreffend ein. Jeweils gut die Hälfte bewertet es als eher oder völlig zutreffend, dass die Chance groß sei, dass ihre Schulaufsicht ihren Einfluss nutzt, um bei Arbeitsproblemen der Schulleitung zu helfen (54,1 Prozent), dass ihre Schulaufsicht ihre Entwicklungsmöglichkeiten erkenne (53,7 Prozent) und dass sie genügend Vertrauen in ihre Schulaufsicht haben, um deren Entscheidungen zu verteidigen (53,1 Prozent). Hingegen bewerten weniger als die Hälfte der Befragten (38,7 Prozent) es als überwiegend oder völlig zutreffend, dass die Schulaufsicht ihnen auch dann hilft, wenn dies mit Kosten für die Schulaufsicht verbunden ist.

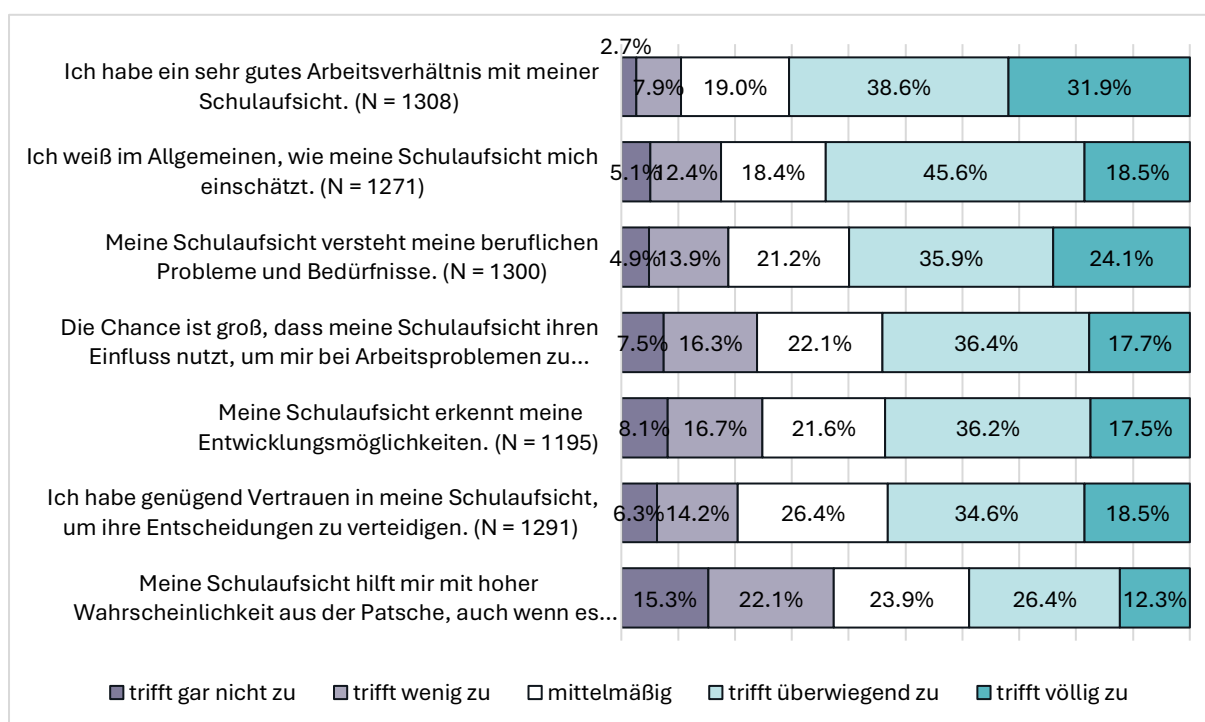


Abbildung 25: Arbeitsbeziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests auf Skalenebenen zeigen keine statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsbeziehung mit der Schulaufsicht zwischen Schulleitungen von Schulen in herausfordernder Lage und Schulleitungen von Schulen in nicht herausfordernder Lage.

4.6 Wahrgenommene Unterstützung der Schulaufsicht für die Schulentwicklung

48,9 Prozent der Schulleitungen bewerten es als überwiegend oder völlig zutreffend, dass die Schulaufsicht die Bedarfe ihrer Schule gut kennt. 42,0 Prozent geben an, dass die Schulaufsicht sich aktiv für die Bedarfe und Anliegen der Schule einsetzt. 31,4 Prozent bewerten es als überwiegend oder völlig zutreffend, dass die Schulaufsicht eine hilfreiche Unterstützung bei der Entwicklung von Strategien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ist. Auffällig ist, dass zwischen 27,2 und 28,6 Prozent der Schulleitungen die Aussagen mit der Mittelkategorie bewerten.

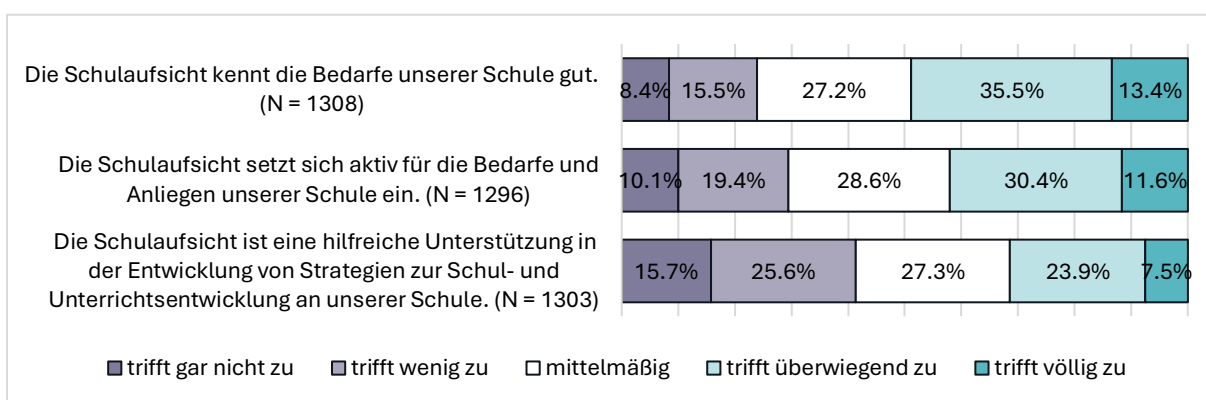


Abbildung 26: Wahrgenommene Unterstützung der Schulaufsicht für die Schule

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests zu den einzelnen Items zeigen, dass Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage der Aussage, dass die Schulaufsicht die Bedarfe ihrer Schule gut kennt, eher zustimmen als Schulleitungen an Schulen in nicht herausfordernder Lage ($t(1296) = 3.24, p = .001$). Der Effekt liegt im kleinen Bereich ($d = 0.22$). Auch die Wahrnehmung, dass die Schulaufsicht eine hilfreiche Unterstützung bei der Entwicklung von Strategien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt, ist bei Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage höher ausgeprägt ($t(1291) = 2.23, p = .026$). Jedoch fällt die Effektstärke sehr klein aus ($d = 0.15$).

Kein statistisch signifikanter Unterschied besteht bei der Aussage, dass die Schulaufsicht sich aktiv für die Bedarfe und Anliegen der Schule einsetzt.

4.7 Wahrgenommenes Führungsverhaltens der Schulaufsicht

Die Mehrheit (65,9 Prozent) der Schulleitungen gibt an, dass ihre Kontaktperson in der Schulaufsicht ihre schulischen Bedarfe und Ziele häufig oder (fast) immer kennt. 60,5 Prozent berichten, dass die Kontaktperson häufig oder (fast) immer auf eine Weise handelt, die bei ihnen Anerkennung erzeugt. 56,5 Prozent geben an, häufig oder (fast) immer aktiv in für die Schule bedeutsame Entscheidungen eingebunden zu werden.

Knapp die Hälfte der Schulleitungen nimmt wahr, dass die Kontaktperson häufig oder (fast) immer mit Begeisterung darüber spricht, was in der Schule erreicht werden soll (50,1 Prozent) und dazu ermutigt schulische Prozesse zu (46,5 Prozent). 35,1 Prozent der Schulleitungen geben an, dass die Kontaktperson sie in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Stärken als Schulleitung unterstützt. Rund ein Drittel der Schulleitungen berichten, dass die Kontaktperson

bei der Schulaufsicht sie häufig oder (fast) immer zu innovativen Ideen anregt (35,1 Prozent) und dass diese eine inspirierende Zukunftsvision für Schulen und Schulleitungen formuliert (31,8 Prozent).

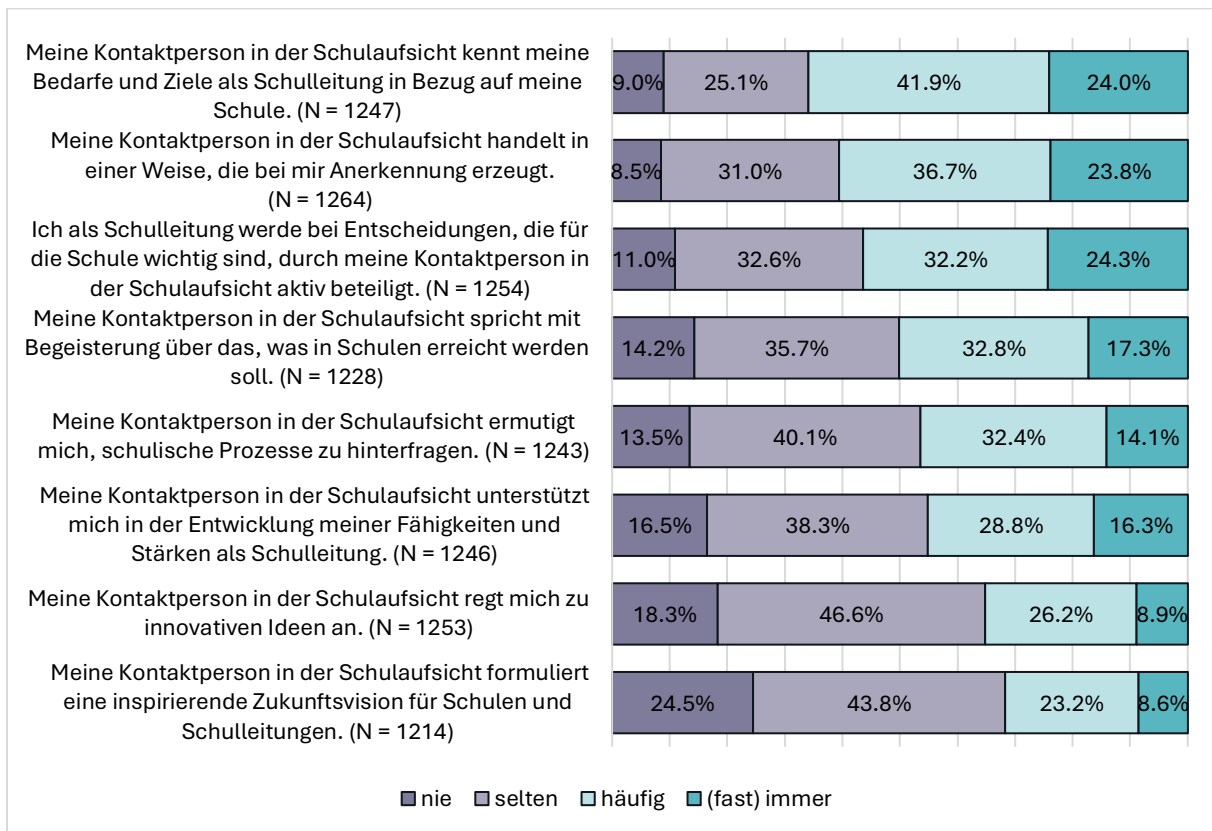


Abbildung 27: Wahrnehmung des transformationalen Führungsverhaltens der Schulaufsicht

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests auf Skalenebene zeigen keine statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich des wahrgenommenen transformationalen Führungsverhalten der Schulaufsicht durch Schulleitungen von Schulen in herausfordernder Lage und Schulleitungen von Schulen in nicht herausfordernder Lage.

5 Schulische Merkmale

5.1 Anzahl Schüler*innen

Die durchschnittliche Schulgröße beträgt 370,9 Schüler*innen ($SD = 304,4$). Die kleinste Schule in der Stichprobe umfasst 14 Schüler*innen, die größte Schule 1 900 Schüler*innen. Die größten Anteile entfallen mit je rund 23 Prozent auf Schulen mit 101 bis 200, sowie auf Schulen mit 301 bis 500 Schülerinnen und Schülern. Darauf folgen Schulen mit 201 bis 300 Schüler*innen (20,3 Prozent) und Schulen mit 501 bis 1 000 Schüler*innen (16,4 Prozent). Kleinere Schulen mit bis zu 100 Schüler*innen machen 11,6 Prozent der Stichprobe aus, während größere Schulen mit mehr als 1 000 Schüler*innen 5,6 Prozent ausmachen.

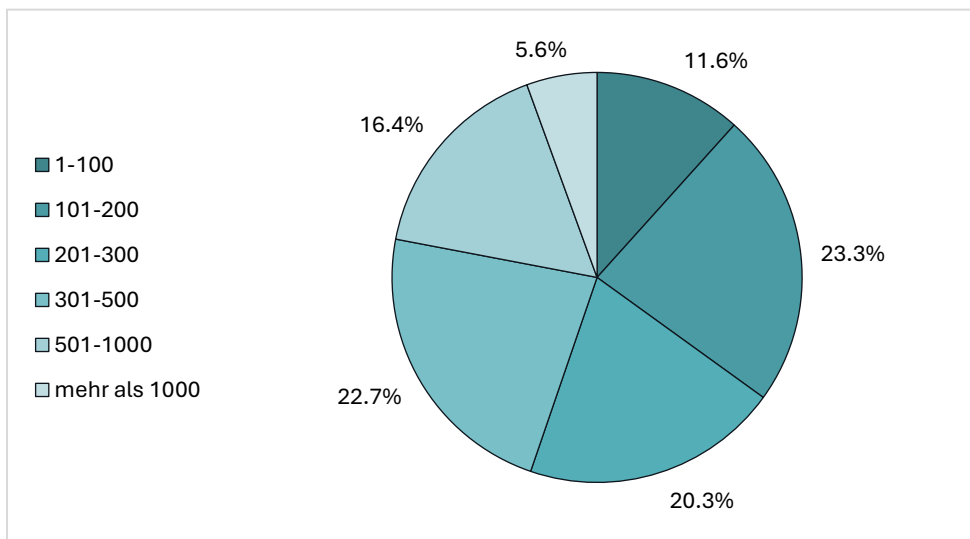


Abbildung 28: Anzahl Schüler*innen
N = 1348

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests zeigen keinen signifikanten Unterschied in der durchschnittlichen Anzahl der Schüler*innen an Schulen in herausfordernder Lage im Vergleich zur durchschnittlichen Anzahl Schüler*innen an Schulen in nicht herausfordernder Lage.

5.2 Anzahl Lehrpersonen

Die kleinste Schule in der Stichprobe hat 2 Lehrpersonen, die größte Schule beschäftigt 185 Lehrpersonen ($M = 36.3$, $SD = 30.6$). Die größte Gruppe der Schulleitungen (26,9 Prozent) leitet Schulen mit 11 bis 20 Lehrpersonen. Knapp ein Viertel der Schulleitungen (22,8 Prozent) sind an Schulen mit mehr als 50 Lehrpersonen tätig. Ein Fünftel der Schulleitungen leitet Schulen mit 31 bis 50 Lehrpersonen (20,2 Prozent), 16,2 Prozent der Schulleitungen leiten eine Schule mit 21 bis 30 Lehrpersonen. Kleinere Standorte mit maximal 10 Lehrpersonen sind mit 13,6 Prozent am seltensten vertreten.

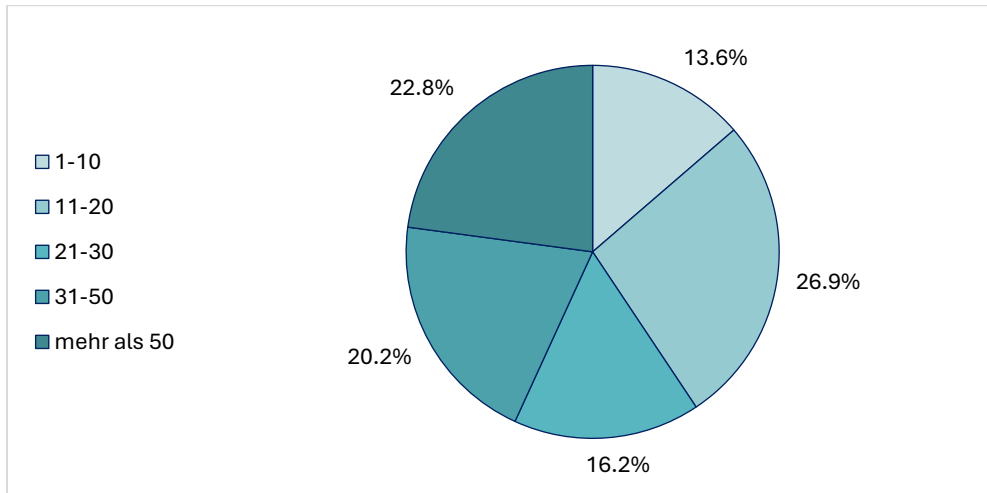


Abbildung 29: Anzahl Lehrpersonen
N = 1349

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests zeigen keinen signifikanten Unterschied in der durchschnittlichen Anzahl der Lehrpersonen an Schulen in herausfordernder Lage im Vergleich zur durchschnittlichen Anzahl Lehrpersonen an Schulen in nicht herausfordernder Lage.

5.3 Relation von Schüler*innen zu Lehrpersonen

Zur Bestimmung der Relation von Schüler*innen zu Lehrpersonen, wurde die angegebene Gesamtzahl Schüler*innen durch die angegebene Gesamtzahl Lehrpersonen an der Schule geteilt. Im Durchschnitt kommen auf eine Lehrperson 11,1 Schüler*innen ($SD = 3.5$). Das niedrigste Verhältnis liegt bei 1,3 Schüler*innen pro Lehrperson, das höchste bei 24,1 Schüler*innen pro Lehrperson.⁸ Die Mehrheit der Schulen (56,9 Prozent) weist ein Verhältnis von 10 bis 15 Schüler*innen pro Lehrperson auf. In weiteren 24,8 Prozent der Schulen kommen auf eine Lehrperson zwischen 5 und 10 Schüler*innen. In 11,5 Prozent der Schulen sind es 15 bis 20 Schüler*innen pro Lehrperson. Verhältnisse von weniger als 5 Schüler*innen (5,8 Prozent) sowie mehr als 20 Schüler*innen pro Lehrperson (1,0 Prozent) sind selten.

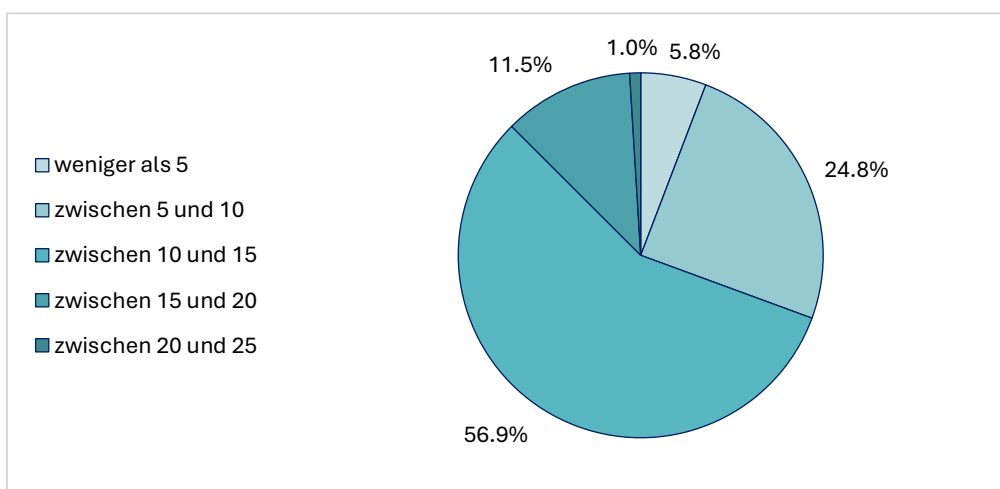


Abbildung 30: Relation von Schüler*innen zu Lehrpersonen
N = 1343

⁸ Verhältnisse von über 100 Schüler*innen pro Lehrperson wurden als unplausible Angaben aus der Analyse ausgeschlossen.

Für den Gruppenvergleich wurde aufgrund der nicht-parametrischen Daten ein Mann-Whitney-U-Test verwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulen in herausfordernder Lage in der Tendenz mehr Lehrpersonen pro Schüler*in beschäftigen, als Schulen in nicht herausfordernder Lage ($U = 139\,941$, $z = 4.25$, $p < .001$). Die Effektstärke liegt im kleinen Bereich ($r = .11$).

Einschränkend ist zu beachten, dass nach der Kopfzahl der Lehrpersonen gefragt wurde und nicht nach den Vollzeitäquivalenten. Somit kann die höhere Anzahl der Lehrperson pro Schüler*in neben höheren Personalressourcen auch darauf zurückzuführen sein, dass mehr Lehrpersonen mit kleineren Pensen an Schulen in herausfordernder Lage beschäftigt sind.

5.4 Anteil Seiten- und Quereinsteiger*innen

Zur Bestimmung des Anteils von Seiten- und Quereinsteiger*innen innerhalb des Lehrkörpers, wurde die angegebene Gesamtzahl Lehrpersonen ohne klassische Lehramtsausbildung durch die angegebene Gesamtzahl Lehrpersonen an der Schule geteilt. Dabei wurden nur öffentliche Schulen einbezogen. Die Anzahl der Quereinsteiger*innen liegt zwischen 0 und 95 Lehrpersonen ($M = 3.23$, $SD = 5.8$).⁹ Nach Angaben der befragten Schulleitungen beschäftigen 70,6 Prozent der öffentlichen Schulen mindestens eine Lehrperson ohne klassische Lehramtsausbildung. An 37,1 Prozent der Schulen liegt der Anteil der Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Lehrpersonen zwischen 0,1 und 10 Prozent. Weitere 19,3 Prozent der Schulen geben einen Anteil von 11 bis 20 Prozent an. Höhere Anteile von über 20 werden von insgesamt 14,2 Prozent der Schulleitungen an öffentlichen Schulen berichtet.

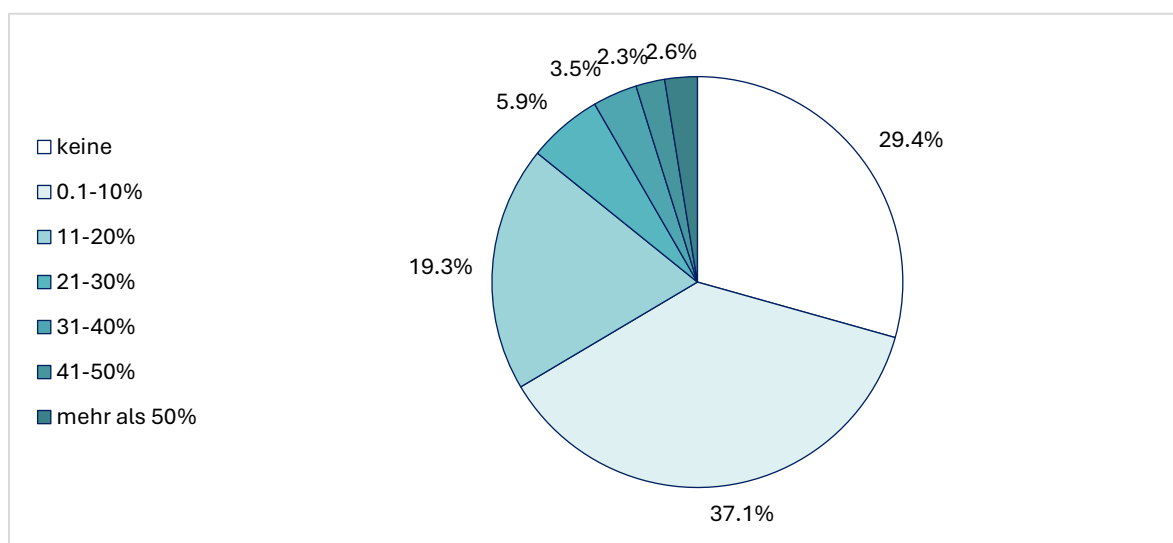


Abbildung 31: Anteil Quer- und Seiteneinsteiger*innen an öffentlichen Schulen
N = 1072

Für den Gruppenvergleich wurde aufgrund der nicht-parametrischen Daten ein Mann-Whitney-U-Test verwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulen in herausfordernder Lage eher höhere Anteile an Quer- und Seiteneinsteigenden aufweisen als Schulen in nicht herausfordernder Lage ($U = 127\,962$, $z = 3.98$, $p < .001$). Die Effektstärke liegt im kleinen Bereich ($r = .10$).

⁹ Anteile von über 90 Prozent wurden als Ausreisser aus der Analyse ausgeschlossen.

6 Tätigkeit Schulleitung

6.1 Wochenarbeitszeit der Schulleitungen

Nach ihrer wöchentlichen Arbeitszeit befragt, gibt die Hälfte (50,6 Prozent) der Schulleitungen an, 41 bis 50 Stunden zu arbeiten. Bei 43,1 Prozent sind es mehr als 50 Stunden pro Woche. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit liegt bei 52,5 Stunden ($SD = 8,5$).

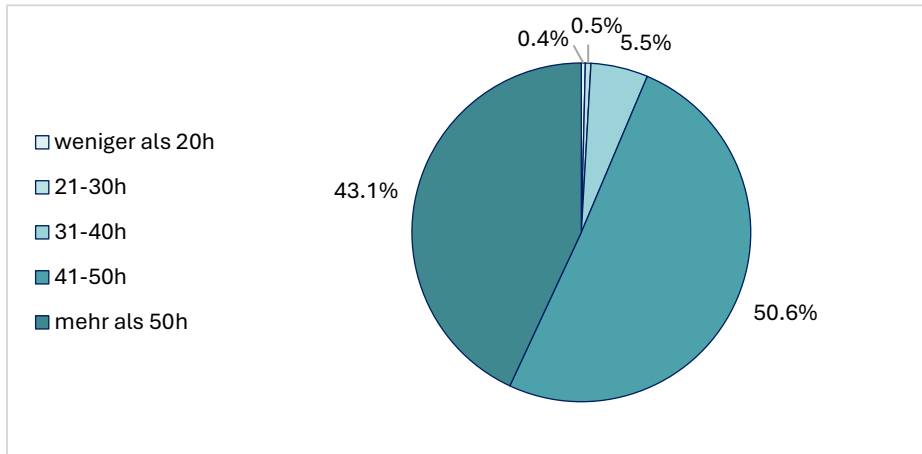


Abbildung 32: Wochenarbeitszeit der Schulleitungen
N = 1318

Der Vergleich der durchschnittlichen Arbeitsstunden mittels eines unabhängigen t-Tests zeigt, dass Schulleitungen von Schulen in herausfordernder Lage im Schnitt mehr Stunden pro Woche arbeiten ($M = 54.2$) als Schulleitungen von Schulen in nicht herausfordernder Lage ($M = 52.1$; $t(1306) = 3.73$, $p < 0.001$). Die Effektstärke liegt im kleinen Bereich ($d = 0.26$).

6.2 Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche der Schulleitungen

Schulleitungen sind in der Regel neben ihren Leitungsaufgaben auch in eigene Unterrichtstätigkeit eingebunden. 96,4 Prozent der befragten Schulleitungen geben an, mindestens eine Stunde pro Woche zu unterrichten. 21,1 Prozent berichten von einem Umfang von 1 bis 5 Unterrichtsstunden pro Woche. Ein Anteil von 33,3 Prozent gibt an, zwischen 11 und 15 Stunden wöchentlich zu unterrichten. 12,8 Prozent der Schulleitungen geben eine hohe Unterrichtsverpflichtung von mehr als 16 Unterrichtsstunden pro Woche an.

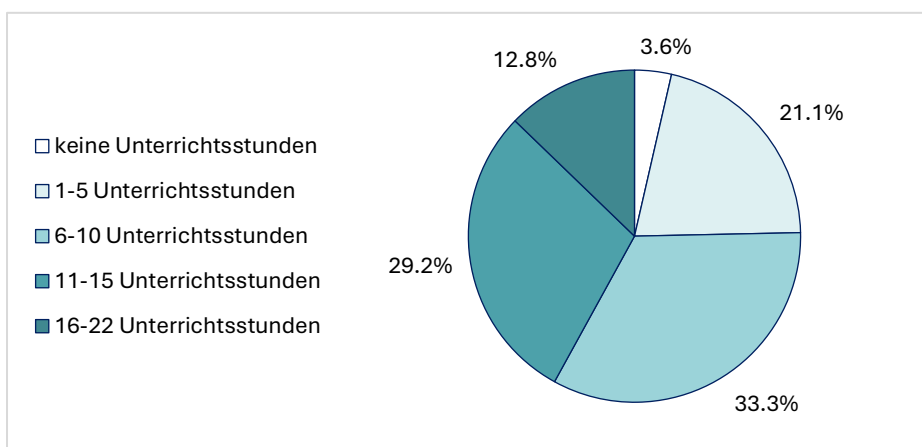


Abbildung 33: Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche der Schulleitungen
N = 1338

Der Vergleich der durchschnittlichen Unterrichtsstunden pro Woche mittels unabhängiger t-Tests zeigt, dass Schulleitungen von Schulen in herausfordernder Lage im Schnitt weniger Stunden pro Woche unterrichten ($M = 7.5$) als Schulleitungen von Schulen in nicht herausfordernder Lage ($M = 10.1$; $t(490.8) = -8.39$, $p < .001$). Die Effektstärke liegt im mittleren Bereich ($d = -0.53$).

6.3 Tätigkeitsverteilung der Schulleitungen

Die Arbeit der Schulleitungen umfasst vielfältige Aufgabenbereiche, die von alltäglichen Verwaltungs- und Strukturbezogenen Tätigkeiten über den Austausch mit verschiedenen Akteuren bis hin zur Weiterentwicklung der Schule reichen. Der größte Teil der Arbeitszeit (43,6 Prozent) entfällt auf struktur- und verwaltungsbezogene Tätigkeiten. Davon beanspruchen reine Verwaltungstätigkeiten gemäß Selbsteinschätzung durchschnittlich 21,4 Prozent der Arbeitszeit. Die schulinterne Kommunikation macht nach Einschätzung der Schulleitungen durchschnittlich 13,3 Prozent ihrer Arbeitszeit aus, während die Personalplanung inklusive Stellenplanung und Stellenbesetzung im Schnitt 8,9 Prozent der Arbeitszeit beansprucht.

Die Interaktion mit verschiedenen Akteuren macht mit 35,6 Prozent der Arbeitszeit ebenfalls einen weiteren zentralen Teil der Schulleitungstätigkeit aus. Davon beziehen sich im Durchschnitt 9,9 Prozent auf den Umgang mit Schüler*innen, 9,2 Prozent auf Gespräche mit Eltern und 8,0 Prozent auf den Umgang mit lokalen und staatlichen Einrichtungen. Weitere 8,5 Prozent entfallen auf andere Aspekte der Personalführung als die Stellenplanung und Stellenbesetzung.

Für entwicklungsbezogene Arbeiten verwenden Schulleitungen insgesamt 18,3 Prozent. Davon wenden Schulleitungen im Schnitt 6,7 Prozent ihrer Arbeitszeit für die Arbeit an langfristigen Zielen sowie 7,5 Prozent für das Qualitätsmanagement und die Schulentwicklung auf.

4,0 Prozent entfallen auf die persönliche Fort- und Weiterbildung.

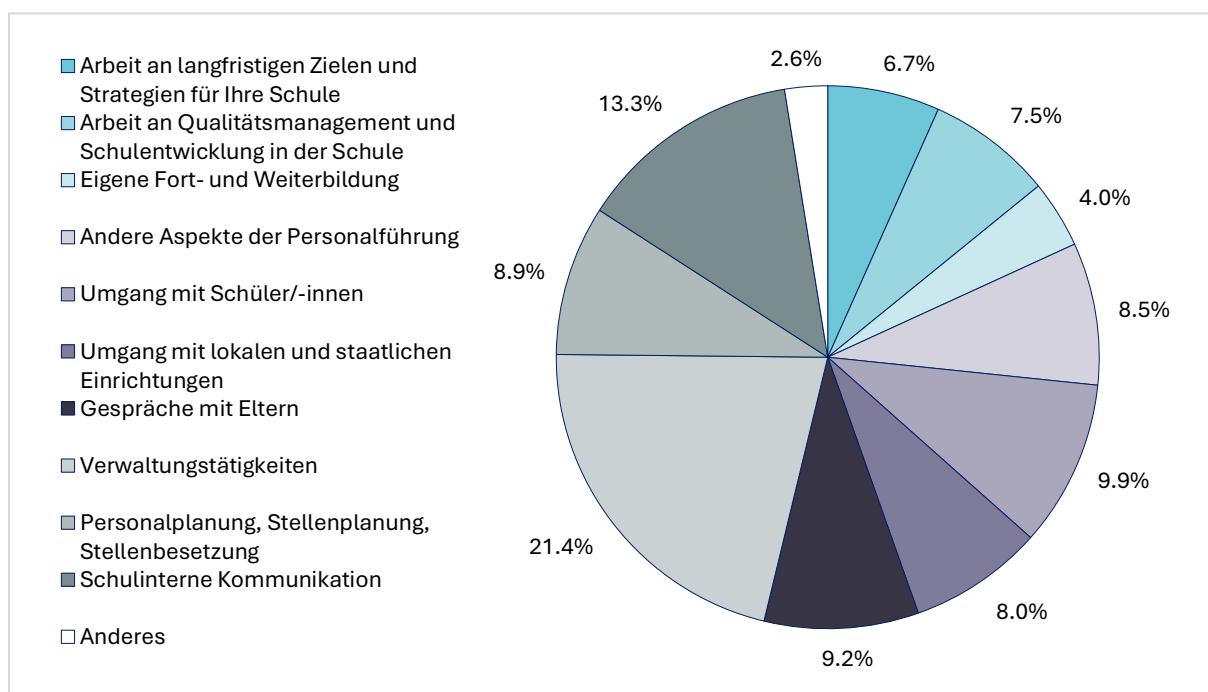


Abbildung 34: Tätigkeitsverteilung Schulleitung
N = 1314

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests zur zeitlichen Verteilung auf verschiedene Tätigkeitsbereiche zeigen geringfügige Unterschiede in einzelnen Bereichen: Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage verbringen etwas mehr Zeit mit dem Umgang mit Schüler*innen ($M = 11.2$ gegenüber $M = 9.6$, $t(378.5) = 3.33$, $p = .001$, $d = 0.25$) sowie mit lokalen Behörden und staatlichen Einrichtungen ($M = 8.8$ gegenüber $M = 7.8$; $t(1302) = 2.94$; $p = .003$; $d = 0.20$). Auch der Anteil der Zeit, der auf Arbeiten an langfristigen Zielen und Strategien entfällt, liegt geringfügig höher ($M = 7.2$ gegenüber $M = 6.6$; $t(1302) = 2.07$, $p = .038$, $d = 0.14$). Demgegenüber nehmen die schulinterne Kommunikation ($M = 12.3$ gegenüber $M = 13.3$; $t(1302) = -2.66$, $p = .008$; $d = -0.18$) sowie die eigene Fort- und Weiterbildung ($M = 3.5$ gegenüber $M = 4.2$; $t(1302) = -3.03$; $p = .003$; $d = -0.21$) geringfügig weniger Arbeitszeit ein. Die Effektstärken (d) liegen im sehr kleinen bis kleinen Bereich.

Keine statistisch signifikanten Unterschiede bestehen im Anteil der Zeit, welcher für Arbeiten an Qualitätsmanagement und Schulentwicklung und für Gespräche mit Eltern aufgewendet wird. Auch die Arbeitsanteile für die Personal- und Stellenplanung und andere Aspekte der Personalführung sowie reine Verwaltungstätigkeiten unterscheiden sich nicht signifikant zwischen Schulen in herausfordernder und nicht herausfordernder Lage.

6.4 Berufsverlauf der Schulleitungen

Die Befragung zeigt, dass die meisten Schulleitungen über langjährige Erfahrung verfügen und selten die Schule wechseln. Hinsichtlich der Berufserfahrung verfügen 49,0 Prozent der Schulleitungen mindestens 11 Jahre Leitungserfahrung, 25,9 Prozent über 6 bis 10 Jahre und 25,0 Prozent über bis zu 5 Jahre. An der aktuellen Schule zeigen die Ergebnisse überwiegend mittlere bis lange Verweildauern: 39,1 Prozent der Schulleitungen geben an, bis zu 5 Jahre an der aktuellen Schule zu arbeiten, 28,8 Prozent geben 6 bis 10 Jahre an. Fast jede dritte Schulleitung (32,1 Prozent) ist mindestens 11 Jahre an der aktuellen Schule tätig.

Die Mehrheit der Schulleitungen (61,1 Prozent) war bislang ausschließlich an einer Schule tätig, 28,6 Prozent der Befragten waren an zwei Schulen tätig. Lediglich 10,3 Prozent der Schulleitungen geben Anstellungen an drei oder mehr Schulen an. Betrachtet man ausschließlich Schulleitungen mit 6 bis 10 Jahren Berufserfahrung, zeigt sich, dass zwei Drittel (67,4 Prozent) ihre Schule in dieser Zeit nicht gewechselt haben. Unter solchen, die einen Wechsel vollzogen haben, leiten 26,8 Prozent ihre zweite Schule. Lediglich 5,5 Prozent haben mehr als einmal die Schule gewechselt. Zugleich zeigt sich eine etwas höhere Mobilität von Schulleitungen mit langjähriger Berufserfahrung: Etwa die Hälfte (51,2 Prozent) der Schulleitungen mit 11 bis 20 Jahren Berufserfahrung wechselten mindestens einmal die Schule. 37,7 Prozent leiten zum Zeitpunkt der Erhebung ihre zweite Schule, während 13,5 Prozent an der dritten oder vierten Schule tätig sind.

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests zum Vergleich von Schulen in herausfordernder und nicht herausfordernder Lage zeigen keine statistisch signifikanten Unterschiede im Berufsverlauf der Schulleitungen. Weder in der Berufserfahrung noch in den Jahren, welche die Schulleitungen an ihrer aktuellen Schule tätig sind. Auch haben Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage im Durchschnitt vergleichbar viele Schulwechsel vollzogen wie Schulleitungen, welche aktuell an einer Schule in nicht herausfordernder Lage tätig sind.

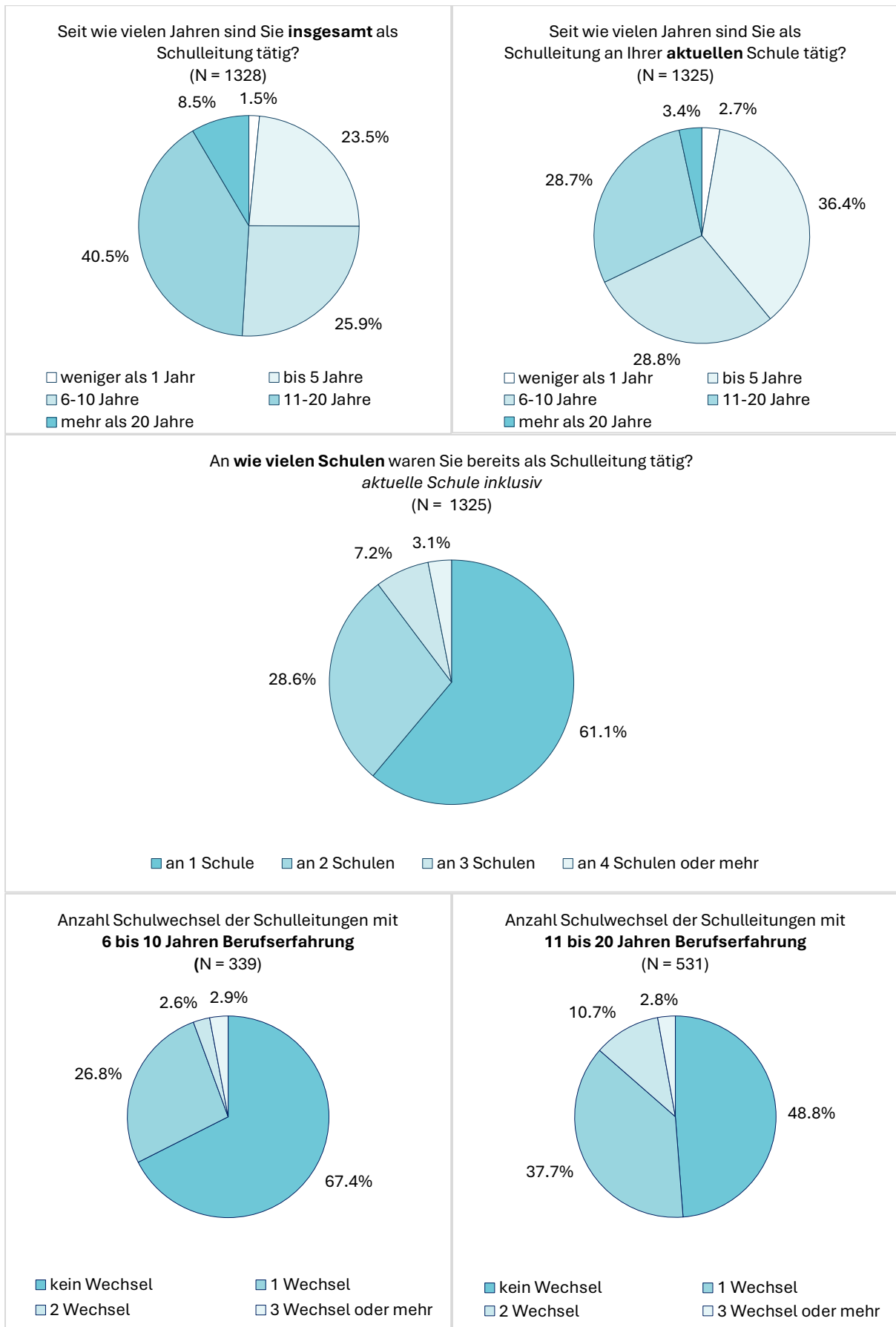


Abbildung 35: Berufsverlauf der Schulleitungen

6.5 Qualifizierung als Schulleitung

Die Mehrheit der Schulleitungen verfügt über eine formale Qualifizierung, die durch ein Landesinstitut verantwortet wurde (63,5 Prozent). Weitere 11,6 Prozent berichten von einer doppelten Qualifizierung durch ein Landesinstitut und eine Hochschule. Eine alleinige Qualifizierung über eine Hochschule ist hingegen sehr selten (1,9 Prozent).

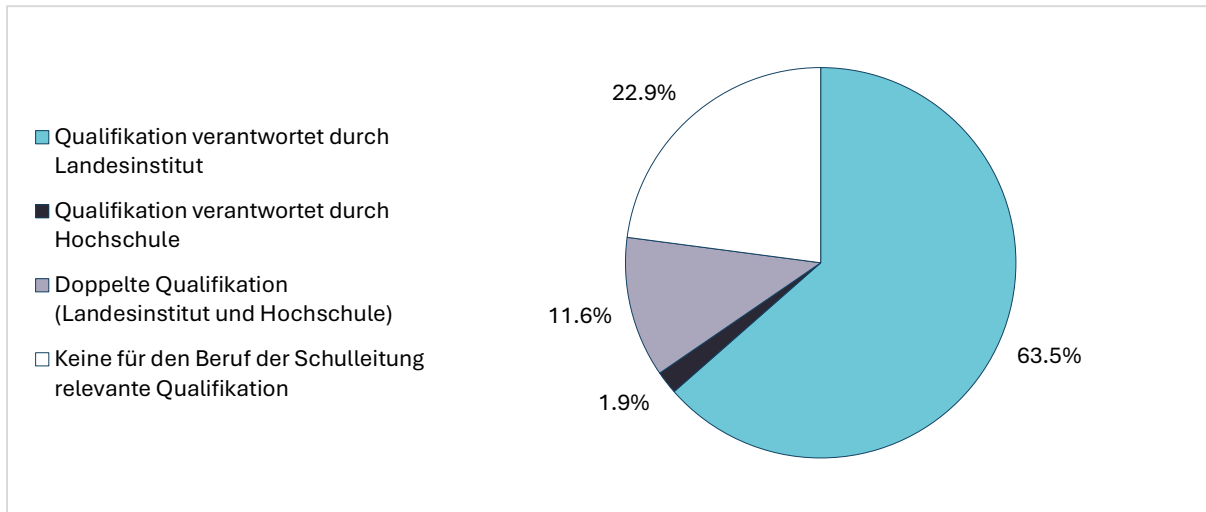


Abbildung 36: Qualifizierung Schulleitung

Ein Chi-Quadrat-Test ergab keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der sozialen Lage der Schule und dem Anteil der Schulleitungen mit einer für den Beruf relevanten Qualifizierung.

7 Einschätzung der Arbeitssituation

7.1 Zufriedenheit und Engagement

Insgesamt zeigt sich der überwiegende Teil der Befragten zufrieden mit der aktuellen Arbeitssituation. Das Commitment der Schulleitungen zu ihrer jeweiligen Schule ist sehr hoch: 91,2 Prozent der Befragten stimmen der Aussage eher oder voll zu, dass sie ausgesprochen froh sind, gerade an ihrer aktuellen Schule tätig zu sein. Auch die Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit ist hoch ausgeprägt: 81,6 Prozent geben an, richtig Freude an ihrer Arbeit zu haben. Darüber hinaus besteht ein hohes Engagement innerhalb der eigenen Tätigkeit: So stimmt die Mehrheit der Schulleitungen eher oder voll zu, sich bei der Arbeit fit und tatkräftig zu fühlen (70,4 Prozent), durch ihre Tätigkeit inspiriert zu werden (74,7 Prozent) und vollständig in ihrer Arbeit aufgehen zu können (78,4 Prozent).

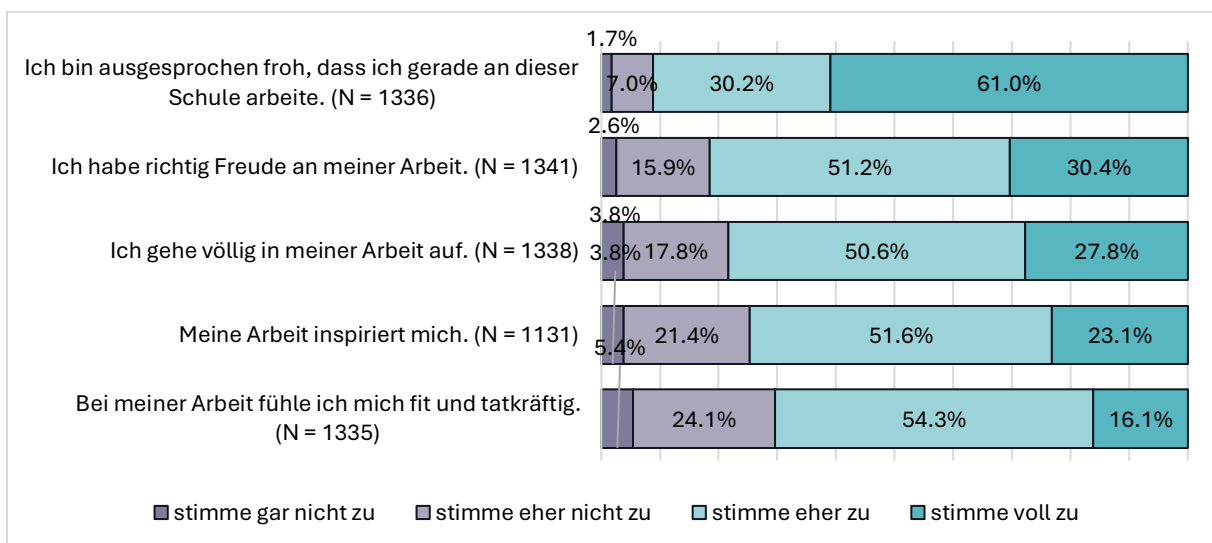


Abbildung 37: Zufriedenheit und Engagement

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests zeigen, dass Schulleitungen von Schulen in herausfordernden Lagen von einem geringfügig tieferem Commitment zu ihrer aktuellen Schule berichten. So liegt die mittlere Zustimmung zur Aussage „ich bin ausgesprochen froh, dass ich gerade an dieser Schule arbeite“ bei Leitungen von Schulen in herausfordernder Lage höher als bei Leitungen von Schulen in nicht herausfordernder Lage ($t(408.6) = -2.57$, $p = .011$). Die Stärke des Effekts liegt jedoch im sehr kleinen Bereich ($d = -0.18$)

Keine signifikanten Unterschiede bestehen hingegen bei der Arbeitszufriedenheit von Schulleitungen – gemessen über das Item „ich habe richtig Freude an meiner Arbeit“. Auch die Skalenmittelwerte zum Engagement¹⁰ der Schulleitungen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

7.2 Job-Crafting

Die Schulleitungen wurden gefragt, inwiefern sie ihren Arbeitsalltag aktiv gestalten (sog. *Job-Crafting*). 54,3 Prozent der Befragten geben an, (sehr) oft oder immer Veränderungen innerhalb ihrer Arbeit vorzunehmen, damit diese besser zu dem passt, was ihnen wichtig ist. Weitere 35,4 Prozent tun dies teils-teils. 43,5 Prozent berichten, ihre Arbeit (sehr) oft oder immer so zu verändern, dass sie stärker zu dem passt, während 37,7 Prozent hier mit teils-

¹⁰ Items der Skala Engagement: „Bei meiner Arbeit fühle ich mich fit und tatkräftig“, „Meine Arbeit inspiriert mich“, „Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf“.

teils antworten. 41,6 Prozent geben an, ihre Arbeit (sehr) oft oder immer anzupassen, um ihre eigene Leistung zu steigern, weitere 40,5 Prozent geben an, dies teils-teils zu tun. Schließlich verändern 36,2 Prozent ihre Arbeit (sehr) oft oder immer, um sich besser zu fühlen. Weitere 42,5 Prozent bewerten die betreffende Aussage mit teils-teils.

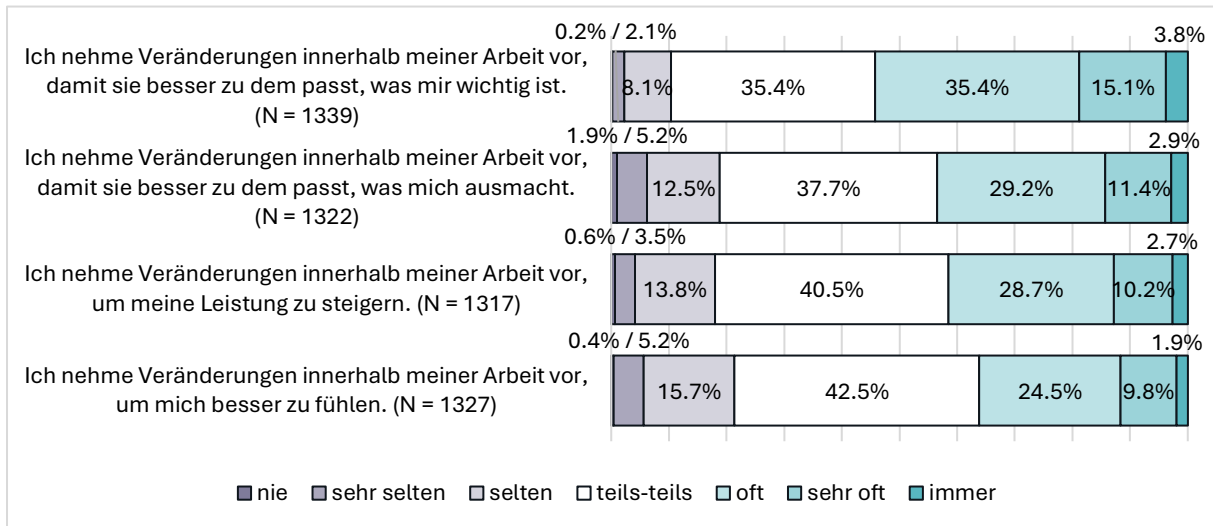


Abbildung 38: Job-Crafting

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Test auf Skalenebene zeigen keinen statistisch signifikanten Unterschied im Hinblick auf das Ausmaß der Veränderungen, welche Schulleitungen in ihrer Arbeit vornehmen.

7.3 Quantitative und emotionale Arbeitsanforderungen

Die Ergebnisse weisen auf eine hohe wahrgenommene Arbeitsbelastung der Schulleitungen hin. 71,4 Prozent der teilnehmenden Schulleitungen geben an, oft oder immer sehr schnell arbeiten zu müssen. Gut die Hälfte der befragten Schulleitungen gibt an, dass sich ihre Arbeit ungleich verteilt und dadurch auftürmt (51,5 Prozent). 40,8 Prozent der Schulleitungen geben an, oft oder immer mit ihrer Arbeit in Rückstand zu kommen.

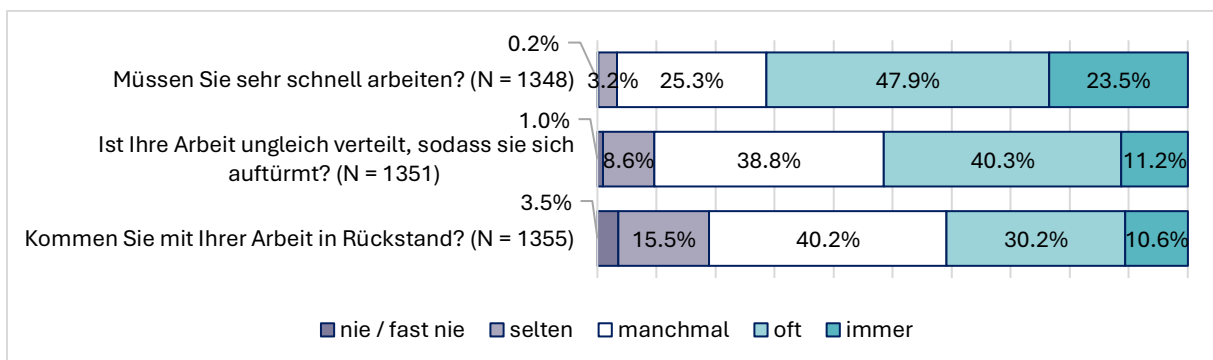


Abbildung 39: Quantitative Arbeitsanforderungen

In Bezug auf die emotionalen Arbeitsanforderungen geben 82,2 Prozent der Schulleitungen an, dass ihre Arbeit in hohem oder sehr hohem Maß emotional fordernd ist. 77,5 Prozent gibt an, dass sie in hohem oder sehr hohem Maß emotional eingebunden sind. Gut die Hälfte der Schulleitungen (51,9 Prozent) gibt an, dass ihre Arbeit sie in hohem oder sehr hohem Maß in emotional belastende Situationen bringt.

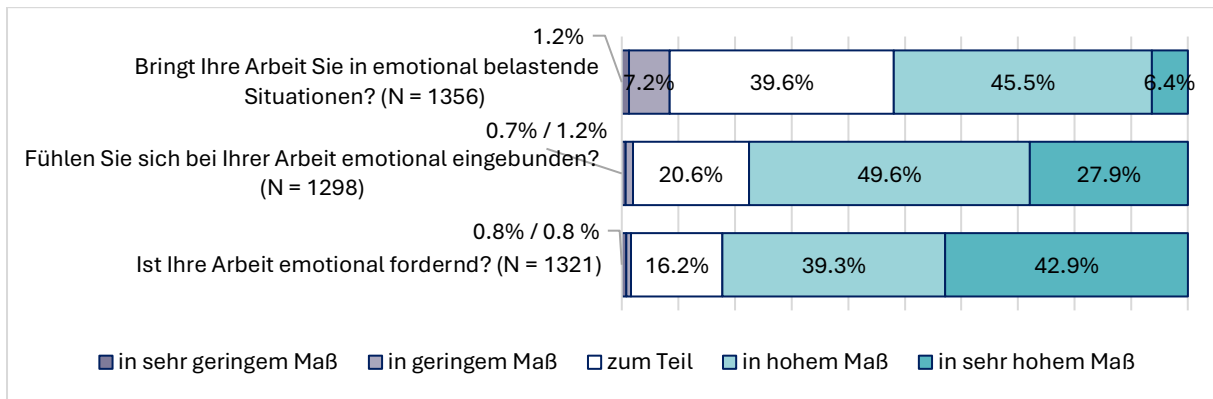


Abbildung 40: emotionale Arbeitsanforderungen

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests auf Skalenebene zeigen, dass sich die quantitativen Arbeitsanforderungen zwischen den Gruppen nicht signifikant unterscheiden. Jedoch werden die emotionalen Arbeitsanforderungen von Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage höher eingeschätzt als von Schulleitungen an anderen Schulen ($t(1326) = 2.33, p = .020$). Die Effektstärke des Unterschieds fällt jedoch sehr klein aus ($d = 0.16$).

7.4 Berufsbezogener Stress¹¹ und Übercommitment

Knapp neun von zehn Schulleitungen (86,0 Prozent) stimmen eher oder voll zu, zu wenig Zeit für das Erledigen der täglichen Aufgaben zu haben. Ähnlich viele (85,2 Prozent) stimmen eher oder voll zu, Arbeiten erledigen zu müssen, die ihnen unsinnig erscheinen. Knapp die Hälfte der Befragten (49,2 Prozent) gibt an, Aufgaben bei vollem Einsatz nur unzureichend erfüllen zu können. Zudem stimmen 73,1 Prozent der befragten Schulleitungen der Aussage eher oder voll zu, mehr in ihre Arbeit investiert zu haben, als sie dafür bekommen haben.

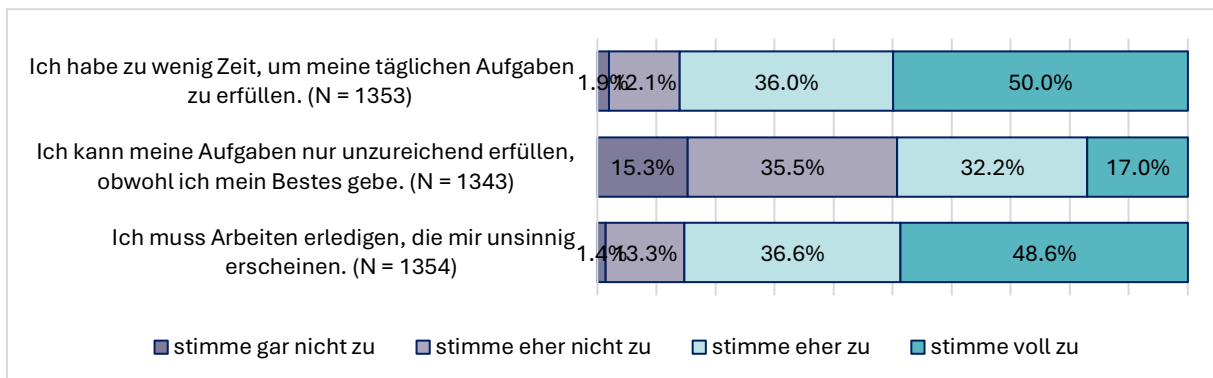


Abbildung 41: Berufsbezogener Stress

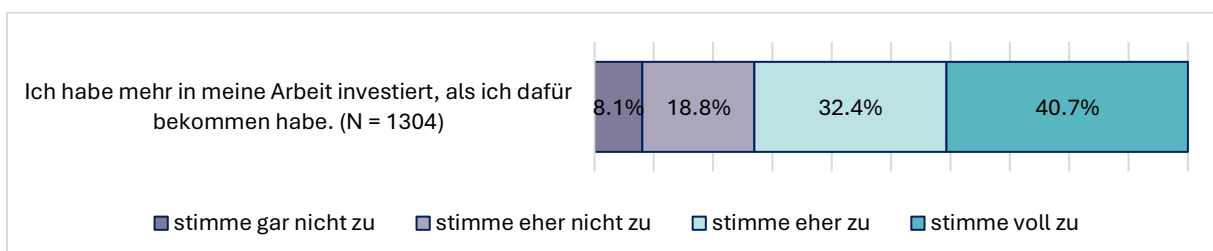


Abbildung 42: Übercommitment

¹¹ Im Kurzbericht *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Erhebung 2025* wird zur besseren Lesbarkeit von „Arbeitsbelastung“ gesprochen.

Die Ergebnisse eines unabhängigen t-Tests auf Skalenebene zeigen, dass Schulleitungen von Schulen in herausfordernden Lagen von leicht höherem Stresserleben im Vergleich zu Schulleitungen anderer Schulen berichten ($t(1327) = 2.84, p = .005$). Der Effekt des Unterschieds ist jedoch sehr klein ($d = 0.19$).

Zudem weisen die Ergebnisse eines t-Tests auf eine höhere wahrgenommene Imbalance zwischen dem geleisteten und dem zurückerhaltenen hin. So stimmen Schulleitungen von Schulen in herausfordernder Lage der Aussage „Ich habe mehr investiert, als ich dafür bekommen haben“ eher zu als Schulleitungen von Schulen in nicht herausfordernder Lage. Der Unterschied ist statistisch signifikant ($t(1292) = 2.04, p = .042$), fällt jedoch in der Effektstärke sehr klein aus ($d = 0.14$).

7.5 Symptome psychischer Beanspruchung

Die Schulleitungen wurden in der Befragung nach einzelnen Burnout-Symptomen befragt, sowie nach Anzeichen erhöhter Irritation außerhalb der Arbeitszeiten. 45,5 Prozent der Schulleitungen stimmen eher oder voll zu, sich bei der Arbeit geistig erschöpft zu fühlen. Rund um ein Fünftel der Schulleitungen berichten von weiteren Burnout-Anzeichen: 23,6 Prozent stimmen eher oder voll zu, Konzentrationsschwierigkeiten während der Arbeit zu haben. 19,6 Prozent berichten von Schwierigkeiten, Begeisterung für die Arbeit zu finden und 15,6 Prozent stimmen eher oder voll zu, bei der Arbeit oftmals ungewollt überzureagieren.

Im Hinblick auf Symptome erhöhter Irritation stimmen 85,8 Prozent der Befragten eher oder voll zu, oft auch zu Hause über Arbeitsprobleme nachzudenken. 57,0 Prozent stimmen eher oder voll zu, sich leicht reizbar zu fühlen, wenn sie müde von der Arbeit nach Hause kommen und 42,9 Prozent stimmen eher oder voll zu, sich gelegentlich wie ein „Nervenbündel“ zu fühlen.

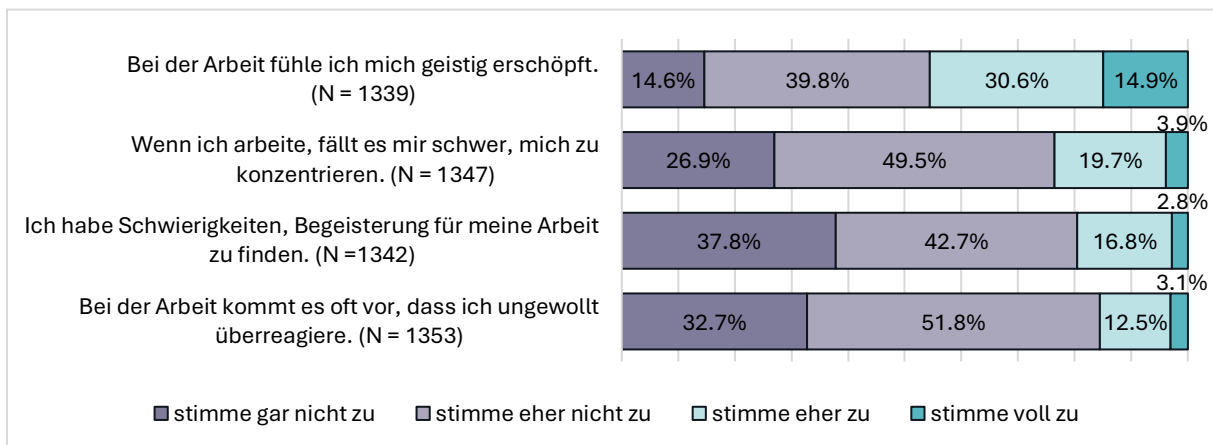


Abbildung 43: Symptome Burnout

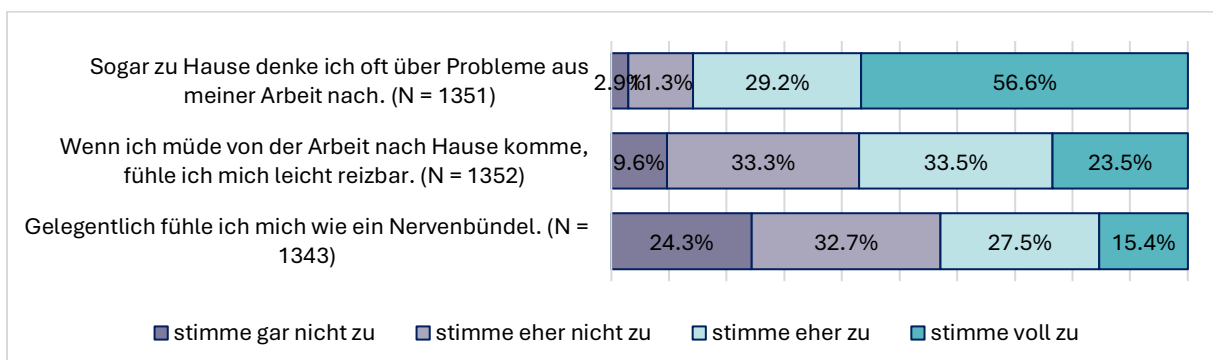


Abbildung 44: Symptome Irritation

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests zeigen, dass Schulleitungen von Schulen in herausfordernder Lage vergleichbare Werte in den Symptomen psychischer Beanspruchung wie andere Schulleitungen aufweisen: Weder die Skalenmittelwerte der Skala zu Burnout noch der Skala zu Irritation zeigen statistisch signifikante Unterschiede.

7.6 Veränderungen Arbeitszufriedenheit, berufsbezogener Stress und Wochenarbeitszeit

Der Vergleich mit früheren Erhebungen¹² zeigt einen Rückgang der durchschnittlichen selbsteingeschätzten wöchentlichen Arbeitszeit der Schulleitungen zwischen 2019 und 2022, jedoch seit 2022 einen erneuten Anstieg. In der aktuellen Erhebung liegt die wöchentliche Arbeitszeit um 1,9 Stunden höher als dies 2019 der Fall war.

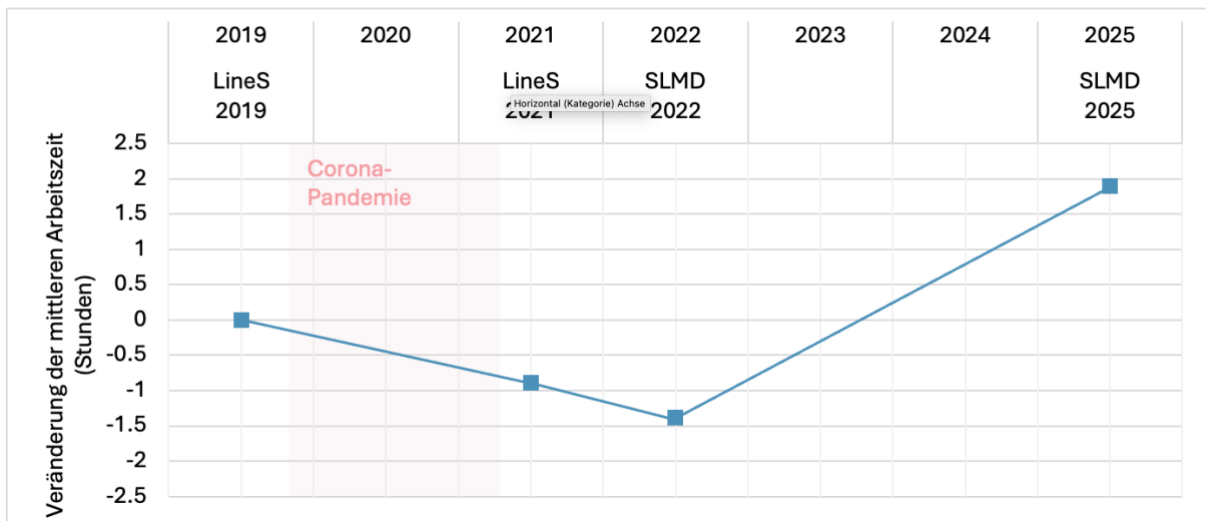


Abbildung 45: Entwicklung Arbeitszeit

In der zeitlichen Entwicklung seit 2019 zeigt sich ein kontinuierlicher Anstieg der wahrgenommenen Stressbelastung von Schulleitungen. Ein besonders deutlicher Anstieg zeigt sich zwischen Herbst 2019 und Herbst 2020. Eine mögliche Erklärung hierfür sind die zusätzlichen Belastungen durch Schulschließungen und organisatorische Umstellungen im Zuge der COVID-19-Pandemie. Zwischen den Erhebungen im Herbst 2020 und Herbst 2025 ist die Stressbelastung kontinuierlich, wenn auch langsamer, angestiegen. Zugleich nahm die berichtete Arbeitszufriedenheit zwischen 2019 und 2021 deutlich ab und erholte sich in den Folgejahren nur teilweise. Im Jahr 2025 liegt sie jedoch weiterhin unter dem Wert von 2019. Das Arbeitsengagement zeigt einen deutlichen Rückgang zwischen 2019 und 2021 und bleibt anschließend auf einem weitgehend stabilen Niveau. Ein ähnlicher Verlauf zeigt sich beim Commitment gegenüber der Schule, wobei der Rückgang im Vergleich zu 2019 insgesamt gering ausfällt.

¹² Die Analysen basieren auf einem Querschnitt-Trenddesign mit Panel-Komponenten zur Stabilisierung der Trend-Parameter. Dabei wurden sämtliche verfügbaren Daten aus den Erhebungen LineS 2019, LineS 2021, SLMD 2022 und SLMD 2025 genutzt.

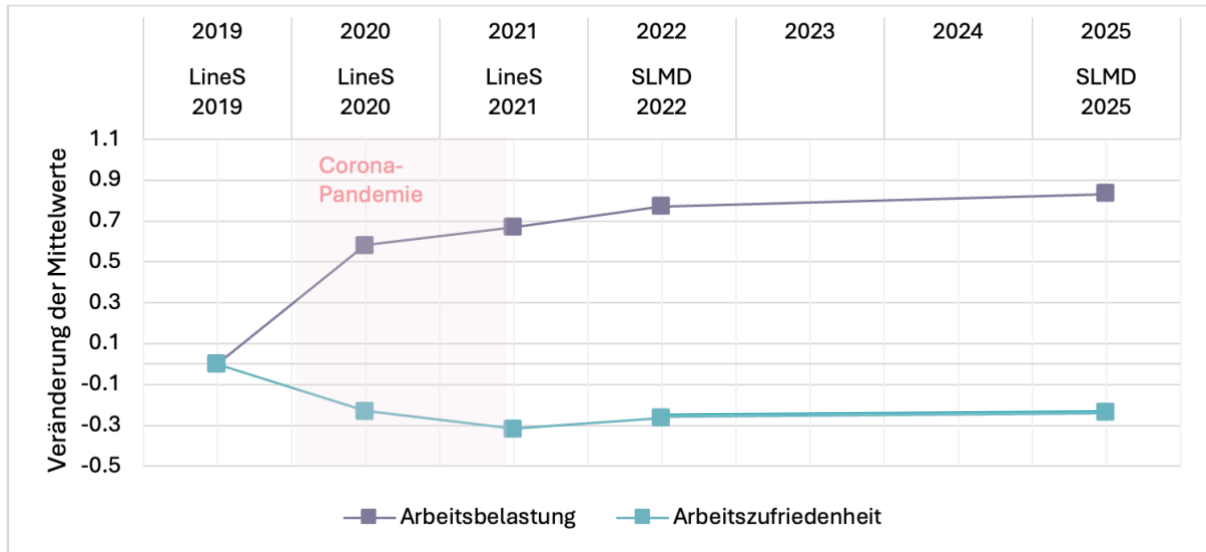


Abbildung 46: Entwicklung Arbeitszufriedenheit, Berufsbezogener Stress

8 Wechselabsichten und Wechselmotive von Schule und Beruf

8.1 Wechselabsichten Schule

Die Hälfte der befragten Schulleitungen (53,2 Prozent) gibt an, so lange wie möglich im Amt als Schulleitung an ihrer Schule bleiben zu wollen. 18,3 Prozent möchten bleiben, bis sich ihnen eine bessere Möglichkeit bietet. 6,7 Prozent der Befragten planen, ihre Schule so schnell wie möglich zu verlassen. Knapp ein Viertel (21,7 Prozent) kann diesbezüglich keine Aussage machen.

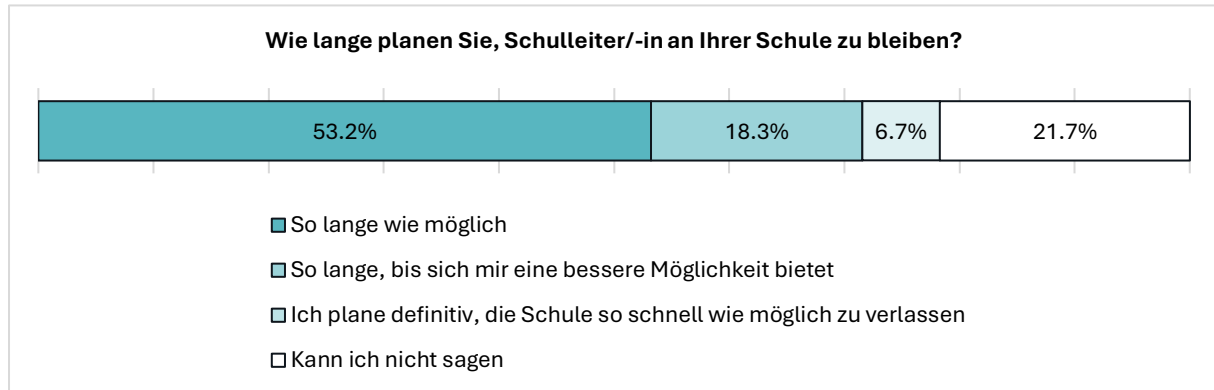


Abbildung 47: Absicht Schulleiter*in an der aktuellen Schule zu bleiben
N = 1295

Ein Chi-Quadrat-Test ergab keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der sozialen Lage der Schule und dem Antwortverhalten der Schulleitungen im Hinblick auf ihre Intentionen ihre Schule zu verlassen.

8.2 Wechselabsichten Beruf

38,7 Prozent der Befragten denken mindestens teilweise darüber nach, das Amt der Schulleitung komplett aufzugeben, wovon 17,6 Prozent der betreffenden Aussage eher oder voll zustimmen. 17,5 Prozent der Schulleitungen stimmen der Aussage eher oder voll zu, den Beruf so bald wie möglich verlassen zu wollen und 11,1 Prozent ziehen einen Ausstieg zumindest teilweise in Erwägung. Betrachtet man die Rückmeldungen zu der Aussage, ob Schulleitungen aktiv auf der Suche nach einer Alternative zu ihrem Beruf sind, beantworten 11,5 Prozent dies mit teils-teils und 9,5 Prozent stimmen dieser Aussage eher oder voll zu.

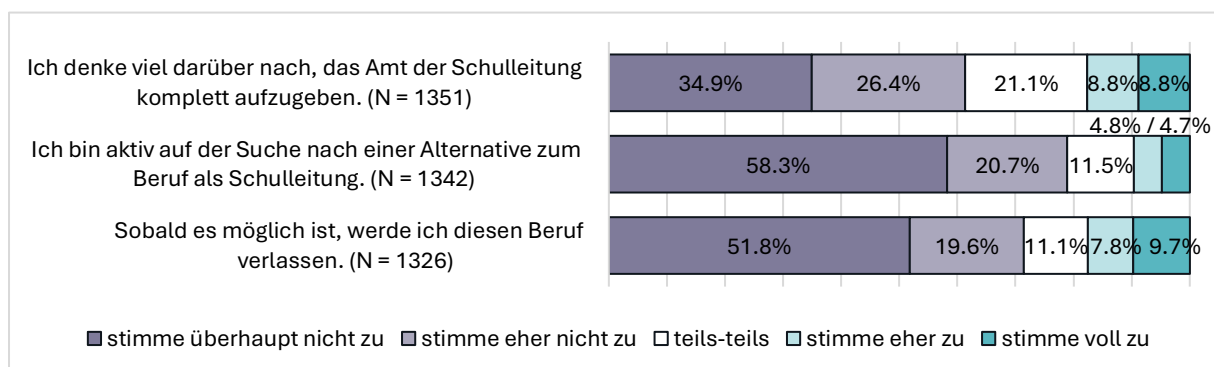


Abbildung 48 Intentionen für Berufswechsel

8.3 Motive für Berufswechsel

Schulleitungen, die in der vorhergehenden Frage (Abb. 48) berufliche Wechselabsichten geäußert haben (d. h. mindestens eine entsprechende Aussage mit teils-teils bewerteten), wurden gebeten, in einem offenen Antwortformat ihre Gründe für die Erwägung eines beruflichen Wechsels zu erläutern. 44 Prozent der Befragten haben die Frage erhalten und gaben mindestens ein Wechselmotiv an. Die Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Da zumeist mehrere Motive angegeben wurden, wurden die Aussagen in Sinneinheiten unterteilt, sodass die vorhandenen Antworten mehreren Kategorien zugewiesen werden konnten.

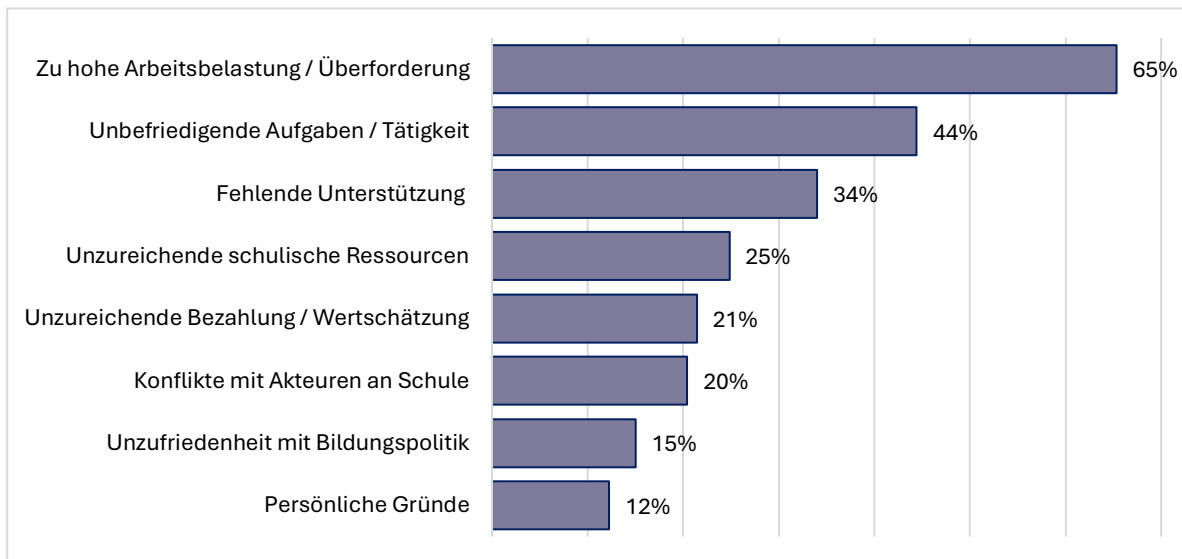


Abbildung 49 Berufswechselmotive
N = 636 (Mehrfachnennungen möglich)

65 Prozent¹³ der Schulleitungen nennen als Wechselmotiv (unter Anderem) eine hohe Arbeitsbelastung und das Gefühl der Überforderung durch das große Arbeitsvolumen und die Vielfalt der Anforderungen. In diesem Zusammenhang häufig genannt wird die kontinuierliche Zunahme an Erwartungen und zusätzlichen Aufgaben bei gleichzeitig unzureichenden zeitlichen Ressourcen. Dabei wird auch die Doppelbelastung durch Leitungsaufgaben und eigene Unterrichtsverpflichtungen wiederholt problematisiert. Zudem beschreiben einige Schulleitungen mit beruflichen Wechselintentionen, dass die anhaltend hohe Belastungssituation sich negativ auf ihr Privatleben auswirkt. Einzelne Schulleitungen berichten zudem, dass die dauerhafte Überlastung sowohl physische als auch psychische Beeinträchtigungen ihres Wohlbefindens zur Folge hat, was zu ihren Wechselintentionen beiträgt.

44 Prozent der Schulleitungen geben als Wechselmotiv an, mit den Inhalten ihrer Tätigkeit unzufrieden zu sein. In diesem Zusammenhang am häufigsten genannt wird der Umfang der Bürokratie und ein zu hoher Verwaltungsaufwand, oftmals in Verbindung mit der Aussage, dadurch zu wenig Zeit für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Verfügung zu haben. Von manchen Schulleitungen werden Verwaltungstätigkeiten zudem als „sinnlos“ oder als „Zeitfresser“ beschrieben, ohne erkennbaren Nutzen für die Schüler*innen. Darüber hinaus

¹³ Die Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil der Schulleitungen, die in ihren Antworten Bezug auf die jeweilige Kategorie nehmen. Mehrfachnennungen waren möglich und konnten unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden.

nennen einige Schulleitungen als Wechselmotiv einen als zu gering empfundenen Entscheidungsspielraum.

34 Prozent der Schulleitungen geben an, dass die fehlende Unterstützung ein Motiv für einen Berufswechsel darstellt. Schulleitungen fühlen sich mit den hohen Anforderungen „allein gelassen“. Insbesondere die Unterstützung durch Schulpolitik und Schulbehörden wird als unzureichend wahrgenommen. Darüber hinaus verweisen einige Schulleitungen auf eine zu geringe personelle Ausstattung im nichtpädagogischen Bereich, wodurch Aufgaben, die delegiert werden könnten, weiterhin bei der Schulleitung verbleiben und die Arbeitsbelastung zusätzlich erhöhen.

25 Prozent der Schulleitungen geben Wechselmotive im Zusammenhang mit unzureichenden schulischen Ressourcen an. Schulleitungen sprechen in diesem Kontext von einem „Gefühl ständiger Mangelverwaltung“. Am häufigsten wird ein unzureichender Bestand an pädagogischem Personal genannt. Darüber hinaus nennen die Befragten allgemein fehlende finanzielle Mittel sowie seltener Defizite in der infrastrukturellen Ausstattung der Schulen.

21 Prozent der Schulleitungen erwähnen als Wechselmotiv, dass sie sich nicht genügend wertgeschätzt fühlen. Dazu zählt eine zu geringe finanzielle Vergütung, welche nach der Wahrnehmung der Schulleitungen nicht im Verhältnis zum Arbeitsaufwand und der zusätzlichen Verantwortung steht. Aber auch, dass der Leitungstätigkeit allgemein zu wenig Wertschätzung entgegengebracht wird.

Es berichten 20 Prozent der Schulleitungen von konflikthaften Beziehungen innerhalb des Arbeitsalltags, welche sie zu einem Wechsel motivieren. Insbesondere von Erwartungskonflikten geprägte Beziehungen mit Eltern nennen Schulleitungen in diesem Zusammenhang als Wechselmotiv. Seltener genannt werden Schwierigkeiten mit Schüler*innen oder mit dem Kollegium.

15 Prozent der Schulleitungen nennen als eines ihrer Wechselmotive Frustrationen und Unzufriedenheiten mit den bildungspolitischen Gegebenheiten oder Entwicklungen. Bemängelt werden in diesem Zusammenhang insbesondere die wahrgenommene fehlende Bedarfsorientierung und Praxistauglichkeit der Schulpolitik, unter anderem bei der Umsetzung von Reformen.

Schließlich nennen 10 Prozent der befragten Schulleitungen auch private Gründe. Darunter die anstehende Pensionierung oder der Wunsch nach neuen Aufgaben oder beruflichen Veränderungen unabhängig von den Rahmenbedingungen des Berufs.

8.4 Steigerung der Attraktivität des Schulleitungsamts

Zum Abschluss der Befragung wurden alle teilnehmenden Schulleitungen anhand einer offenen Frage gebeten anzugeben, welche Punkte sich verändern müssten, damit das Amt der Schulleitung zukünftig attraktiver werden würde. Insgesamt machten 90 Prozent aller befragten Schulleitungen eine Angabe zu dieser Frage. Dabei wurden innerhalb einer Antwort zumeist mehrere Empfehlungen abgegeben, die in der Auswertung als jeweils einzelne Rückmeldungen gewertet wurden. Im Folgenden werden die zehn Punkte genannt, welche von den größten Anteilen der Schulleitungen angesprochen wurden.

39 Prozent¹⁴ der Schulleitungen nennen die Senkung der Unterrichtsverpflichtung als Anliegen, um das Amt der Schulleitung attraktiver zu machen. Dabei sprechen sich Schulleitungen für eine reduzierte oder vollständig entfallende Unterrichtstätigkeit sowie für den Verzicht auf eine Klassenleitung aus, sodass die Zeit für die Leitungstätigkeit ausgeweitet werden kann. Weitere 35 Prozent der Schulleitungen sehen Verbesserungspotenzial in einem Abbau von Verwaltungsaufgaben und bürokratischen Anforderungen sowie im Ausbau der Möglichkeiten zur Delegation und Unterstützung durch entsprechend geschulter Fachkräfte. Damit verbunden ist die Hoffnung auf größere Gestaltungsspielräume und mehr Zeit für schulische Entwicklungsprozesse.

Ebenfalls ein hoher Anteil der Nennungen (34 Prozent) beziehen sich auf eine Erhöhung der Anzahl der Lehrpersonen und des pädagogischen Personals (z. B. Schulsozialarbeit). Damit verbinden die befragten Schulleitungen die Hoffnung auf kleinere Klassen und erweiterte Möglichkeiten zur individuellen Unterstützung der Schüler*innen.

25 Prozent der Schulleitungen nennen zudem eine Ausweitung der Unterstützung durch nicht-pädagogisches Personal. Dabei sprechen Schulleitungen einerseits den Bedarf nach mehr Personal zur Entlastung von administrativen und organisatorischen Routineaufgaben an. Zum anderen werden Bedarfe für spezialisierten Anlaufstellen gesehen, beispielsweise für juristische Fragestellungen.

Weitere häufig angesprochene Verbesserungspotenziale betreffen einen größeren Entscheidungsspielraum für Schule und Schulleitung (22 Prozent), eine bessere Vergütung (20 Prozent), eine stärkere Unterstützung durch Schulpolitik und Schulbehörden (17 Prozent), verbesserte Arbeitsbedingungen mit einer reduzierten Arbeitsbelastung (13 Prozent), mehr finanzielle Ressourcen für die Schule (11 Prozent) sowie eine höhere Wertschätzung der Leitungstätigkeit (10 Prozent).

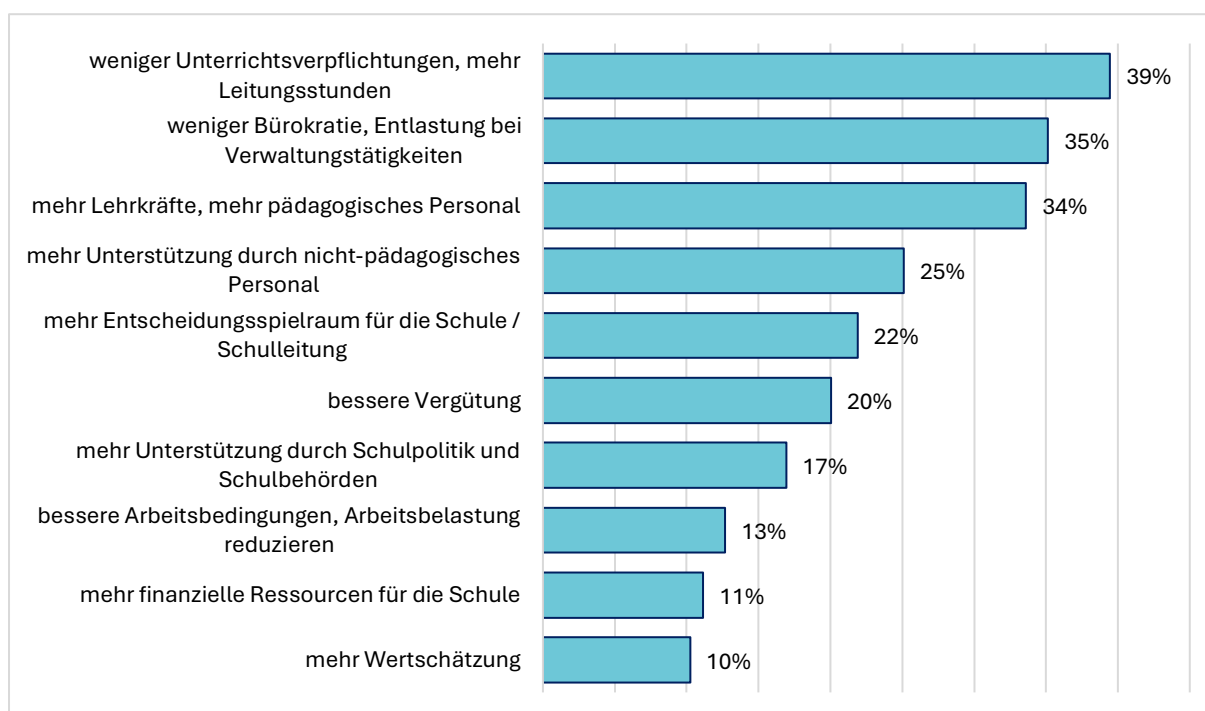


Abbildung 50: Vorschläge zur Steigerung der Attraktivität des Schulleitungsamts

¹⁴ Die Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil der Schulleitungen, die in ihren Antworten Bezug auf die jeweilige Kategorie nehmen. Mehrfachnennungen zu unterschiedlichen Bereichen innerhalb der Antwort einer befragten Schulleitung wurden unterschiedlicher Kategorien zugeordnet.

N = 1199 (Mehrfachnennungen möglich)

9 Anhang

9.1 Umgang mit Daten und Evidenzen

Tabelle 3: Datennutzung und Evidenzorientierung, Ergebnisse unabhängiger t-Test

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD) N	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD) N
Persönliche Datennutzung der Schulleitung <i>Skala mit 6 Items, Cronbachs $\alpha = 0.87$, Wertebereich: 1-4</i>	1.79	1244	.07	0.13, [-0.01, 0.27]	2.89 (0.60) N = 238	2.81 (0.63) N = 988
Institutionelle Datennutzung im Schulalltag <i>Skala mit 6 Items, Cronbachs $\alpha = 0.89$, Wertebereich: 1-4</i>	-0.75	1243	.46	-0.05, [-0.19, 0.09]	2.80 (0.67) N = 247	2.84 (0.69) N = 999
Einstellung gegenüber Datengestütztem Arbeiten (kognitiv) <i>Skala mit 4 Items, Cronbachs $\alpha = 0.77$, Wertebereich: 1-5</i>	2.69	1170	.01	0.19, [0.05, 0.33]	6.36 (0.77), N = 246	3.48 (0.78), N = 926
Einstellung gegenüber Datengestütztem Arbeiten (affektiv) <i>Skala mit 4 Items, Cronbachs $\alpha = 0.78$, Wertebereich: 1-5</i>	2.07	1217	.04	0.15, [0.01, 0.29]	3.24 (0.83), N = 248	3.12 (0.80), N = 971
Einschätzung der persönlichen Kompetenzen im Umgang mit Daten <i>Skala mit 6 Items, Cronbachs $\alpha = 0.89$, Wertebereich: 1-5</i>	0.74	1218	.46	0.05, [-0.09, -0.19]	3.45 (0.70), N = 246	3.41 (0.67), N = 974
Einstellung zur Orientierung an wissenschaftlichen Evidenzen <i>Skala mit 5 Items, Cronbachs $\alpha = 0.83$, Wertebereich: 1-5</i>	0.33	1240	.74	0.02, [-0.11, 0.16]	3.69 (0.77), N = 256	3.67 (0.76), N = 987
Voraussehendes Denken <i>Skala mit 4 Items, Cronbachs $\alpha = 0.86$, Wertebereich: 1-4</i>	2.36	1214	.02	0.17, [0.03, 0.31]	2.63 (0.60), N = 240	2.52 (0.64), N = 977
Innovative Teamkultur <i>Skala mit 4 Items, Cronbachs $\alpha = 0.87$, Wertebereich: 1-4</i>	2.65	1325	.01	0.18, [0.05, 0.32]	3.14 (0.56), N = 267	3.03 (0.59), N = 1060

9.2 Interne und externe Zusammenarbeit

Tabelle 4: Kooperation mit externen Einrichtungen, Ergebnisse unabhängiger t-Test

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernder Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Schulen derselben Schulform <i>Einzelitem, Wertebereich: 1-5</i>	5.29	507.61	<.001	0.32, [0.18, 0.45]	4.2 (0.88) N = 275	3.87 (1.08) N = 1069
Schulen einer anderen Schulform <i>Einzelitem, Wertebereich: 1-5</i>	2.97	1343	.003	0.2, [0.07, 0.33]	3.43 (0.98) N = 275	3.22 (1.04) N = 1070
Jugendamt (Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendarbeit) <i>Einzelitem, Wertebereich: 1-5</i>	9.29	528.91	<.001	0.54, [0.41, 0.68]	4.33 (0.78) N = 275	3.81 (1.00) N = 1069
Wohlfahrtsverbände (z.B. Caritas, Diakonisches Werk, Paritätischer Wohlfahrtsverband, Rotes Kreuz) <i>Einzelitem, Wertebereich: 1-5</i>	3.58	1337	<.001	0.24, [0.11, 0.38]	3.03 (1.33) N = 275	2.71 (1.33) N = 1064
Gesundheitsamt <i>Einzelitem, Wertebereich: 1-5</i>	4.27	1342	<.001	0.29, [0.16, 0.42]	3.44 (1.06) N = 274	3.12 (1.11) N = 1070
Kindertagesstätten/Kindergärten/K ita-Familienzentren <i>Einzelitem, Wertebereich: 1-5</i>	-0.62	1344	.535	-0.04, [-0.17, 0.09]	3.36 (1.44) N = 275	3.42 (1.47) N = 1071
Sportvereine <i>Einzelitem, Wertebereich: 1-5</i>	-1.23	1343	.220	-0.08, [-0.22, 0.05]	3.13 (1.23) N = 275	3.23 (1.21) N = 1070
Weitere zivilgesellschaftliche Einrichtungen (z.B. kulturelle Einrichtungen, Stiftungen, VHS) <i>Einzelitem, Wertebereich: 1-5</i>	4.22	1333	<.001	0.29, [0.15, 0.42]	3.25 (1.17) N = 271	2.9 (1.2) N = 1064

Tabelle 5: Unterstützung durch Kollegium, Schulaufsicht und Schulträger, Ergebnisse unabhängiger t-Test

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernder Lage M (SD)
Unterstützung Schulkollegium <i>Einzelitem, Wertebereich 1-4</i>	0.87	1342	.385	0.06, [-0.07, 0.19]	3.44 (0.69) N = 273	3.4 (0.69) N = 1072
Unterstützung Schulaufsicht <i>Einzelitem, Wertebereich 1-4</i>	0.67	1296	.501	0.05, [-0.09, 0.18]	2.73 (0.9) N = 266	2.78 (0.96) N = 1072
Unterstützung Schulträger <i>Einzelitem, Wertebereich 1-4</i>	-5.58	1309	<.001	-0.38, [-0.52, -0.25]	2.25 (0.91) N = 263	2.61 (1) N = 1072
Unterstützung Ministerium / Schulbehörde <i>Einzelitem, Wertebereich 1-4</i>	-2.08	1303	.038	-0.14, [-0.28, -0.01]	1.8 (0.74) N = 272	1.91 (0.95) N = 1072

Tabelle 6: Vertrauen in Kollegium, Schulaufsicht und Schulträger, Ergebnisse unabhängiger t-Test

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Vertrauen in Mitarbeitende <i>Skala mit 4 Items, Cronbachs $\alpha = 0.78$, Wertebereich: 1-4</i>	-0.91	1293	.364	-0.06, [-0.2, 0.07]	3.12 (0.48) N = 262	3.15 (0.47) N = 1033
Vertrauen in Kontaktperson(en) Schulaufsicht <i>Skala mit 4 Items, Cronbachs $\alpha = 0.88$, Wertebereich: 1-4</i>	-0.41	1195	.684	-0.03, [-0.17, 0.11]	2.85 (0.73) N = 248	2.87 (0.74) N = 949
Vertrauen in Kontaktperson(en) Schulträger <i>Skala mit 4 Items, Cronbachs $\alpha = 0.91$, Wertebereich: 1-4</i>	-4.76	1204	<.001	-0.34, [-0.48, -0.2]	2.41 (0.72) N = 242	2.67 (0.76) N = 964

Tabelle 7: Häufigkeit direkter Kontakt mit der Schulaufsicht, Ergebnisse Chi-Quadrat-Test

	Schulen in herausfordernder Lage		Schulen in nicht herausfordernder Lage	
	Beobachtete Häufigkeit (erwartete Häufigkeit)	ASR	Beobachtete Häufigkeit (erwartete Häufigkeit)	ASR
nie	3 (2.2)	0.6	8 (8.8)	-0.6
Seltener als einmal im Jahr	1 (1.4)	-0.4	6 (5.6)	0.4
Etwa einmal im Jahr	1 (2.4)	-1.0	11 (9.6)	1.0
Etwa alle sechs Monate	3 (9.2)	-2.3	42 (35.8)	2.3
Etwa einmal pro Quartal	18 (29.2)	-2.5	125 (113.8)	2.5
mehr als einmal im Quartal	244 (224.6)	3.4	856 (875.4)	-3.4
Keine Angabe	5 (5.9)	-0.4	24 (23.1)	0.4

$\chi^2(6, N = 1347) = 14.48, p = .025, Cramer's V = .10$; ASR = adjustierte standardisierte Residuen: Beträge ab +/-1.96 deuten auf signifikante Abweichungen im betreffenden Feld hin.

Tabelle 8: Häufigkeit Schulbesuche durch die Schulaufsicht, Ergebnisse Chi-Quadrat-Test

	Schulen in herausfordernder Lage		Schulen in nicht herausfordernder Lage	
	Beobachtete Häufigkeit (erwartete Häufigkeit)	ASR	Beobachtete Häufigkeit (erwartete Häufigkeit)	ASR
nie	19 (16.9)	0.6	64 (66.1)	-0.6
Seltener als einmal im Jahr	40 (61.7)	-3.5	263 (241.3)	3.5
Etwa einmal im Jahr	110 (109.1)	0.1	426 (426.9)	-0.1
Etwa alle sechs Monate	58 (49.3)	1.5	184 (192.7)	-1.5
Etwa einmal pro Quartal	31 (20.6)	2.7	70 (80.4)	-2.7
Öfter als einmal im Quartal	12 (11.8)	0.1	46 (46.2)	-0.1
Keine Angabe	4 (4.7)	-0.4	19 (18.3)	0.4

$\chi^2(6, N = 1346) = 18.64, p = .005, Cramer's V = .12$;

ASR = adjustierte standardisierte Residuen: Beträge ab +/-1.96 deuten auf signifikante Abweichungen im betreffenden Feld hin.

Tabelle 9: Arbeitsbeziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen (Leader-Member Exchange), Ergebnisse unabhängiger t-Test

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Arbeitsbeziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen <i>Skala mit 7 Items, Cronbachs $\alpha = 0.93$, Wertebereich: 1-5</i>	1.25	1019	.213	0.10, [-0.06, 0.25]	3.52 (1.02) N = 203	3.42 (0.97) N = 818

Tabelle 10: Wahrgenommene Unterstützung der Schulaufsicht für die Schulentwicklung, Ergebnisse Chi-Quadrat Test

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Die Schulaufsicht kennt die Bedarfe unserer Schule gut. Einzelitem, Wertebereich 1-5	3.24	1296	.001	0.22, [0.09, 0.36]	3.5 (1.13) N = 266	3.25 (1.14) N = 1032
Die Schulaufsicht setzt sich aktiv für die Bedarfe und Anliegen unserer Schule ein. Einzelitem, Wertebereich 1-5	1.18	385.40	.240	0.08, [-0.05, 0.22]	3.22 (1.22) N = 262	3.12 (1.14) N = 1024
Die Schulaufsicht ist eine hilfreiche Unterstützung in der Entwicklung von Strategien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung an unserer Schule. Einzelitem, Wertebereich 1-5	2.23	1291	.026	0.15, [0.02, 0.29]	2.97 (1.22) N = 262	2.78 (1.17) N = 1031

Tabelle 11: Wahrgenommenes Führungsverhalten der Schulaufsicht (MLQ), Ergebnisse unabhängiger t-Test

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Arbeitsbeziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen <i>Skala mit 9 Items, Cronbachs $\alpha = 0.94$, Wertebereich: 1-4</i>	1.43	1040	0.153	0.11, [-0.04, 0.26]	2.54 (0.78) N = 218	2.45 (0.74) N = 824

9.3 Schulische Merkmale

Tabelle 12: Anzahl Schüler*innen, Anzahl Lehrpersonen, Ergebnisse unabhängiger t-Tests

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordern der Lage M (SD)
Anzahl Schüler*innen	0.14	504.62	.891	0.01, [-0.13, 0.14]	372.27 (256.55) N = 273	369.77 (315.16) N = 1064
Anzahl Lehrpersonen	1.75	446.54	.080	0.11, [-0.02, 0.25]	39.03 (28.62) N = 271	35.55 (31.1) N = 1065

Tabelle 13: Relation von Schüler*innen zu Lehrpersonen und Anteil Quer- und Seiteneinsteigende im Lehrkörper, Ergebnisse Mann-Whitney U Tests

	U	z	p (asyp. sig.)	r	Schulen in herausfordernde r Lage Mean _{rank}	Schulen in nicht herausfordern der Lage Mean _{rank}
Relation von Schüler*innen zu Lehrpersonen (Kopfzahl)	139 941	-4.24	<.001	0.11	629.22 N = 289	745.84 N = 1155
Anteil Quer- und Seiteneinsteigende Lehrpersonen im Lehrkörper	147 715	-2.79	.005	0.07	777.60 N = 288	702.40 N = 1146

9.4 Tätigkeit Schulleitung

Tabelle 14: Wochenarbeitszeit und Unterrichtstätigkeit, Ergebnisse unabhängiger t-Tests

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordern der Lage M (SD)
Durchschnittliche Wochenarbeitszeit	3.73	1306	.000	0.25, [0.12, 0.39]	54.23 (7.97) N = 269	52.07 (8.57) N = 1039
Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche	1.75	446.54	.080	0.11 [-0.02, 0.25]	39.03 (28.62) N = 271	35.55 (31.1) N = 1065

Tabelle 15: Tätigkeitsverteilung der Schulleitungen, Ergebnisse unabhängiger t-Tests

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordern der Lage M (SD)
Arbeit an langfristigen Zielen und Strategien für Ihre Schule	2.07	1302	.038	0.14, [0.01, 0.28]	7.17 (4.33) N = 266	6.55 (4.33) N = 1038
Arbeit an Qualitätsmanagement und Schulentwicklung in der Schule	-0.10	1302	.924	-0.01, [-0.14, 0.13]	7.44 (4.22) N = 266	7.47 (4.97) N = 1038
Personalplanung, Stellenplanung, Stellenbesetzung	0.07	1302	.943	0.00 [-0.13, 0.14]	8.93 (6.43) N = 266	8.9 (6.35) N = 1038
Andere Aspekte der Personalführung	-0.35	1302	.729	-0.02, [-0.16, 0.11]	8.39 (4.95) N = 266	8.51 (5.01) N = 1038
Verwaltungstätigkeiten	-0.75	441.57	.454	-0.05, [-0.18, 0.09]	20.94 (10.74) N = 266	21.5 (11.73) N = 1038
Umgang mit lokalen und staatlichen Einrichtungen	2.94	1302	.003	0.2, [0.07, 0.34]	8.76 (4.95) N = 266	7.82 (4.56) N = 1038
Umgang mit Schüler/-innen	3.33	378.56	.001	0.25, [0.11, 0.38]	11.16 (6.94) N = 266	9.61 (6.15) N = 1038
Gespräche mit Eltern	-0.78	1302	.435	-0.05, [-0.19, 0.08]	8.97 (4.88) N = 266	9.23 (4.83) N = 1038
Schulinterne Kommunikation	-2.66	1302	.008	-0.18, [-0.32, -0.05]	12.32 (6.49) N = 266	13.63 (7.34) N = 1038
Eigene Fort- und Weiterbildung	-3.03	1302	.003	-0.21, [-0.34, -0.07]	3.52 (2.74) N = 266	4.17 (3.23) N = 1038
Anderes	-0.68	1302	.495	-0.05, [-0.18, 0.09]	2.4 (4.5) N = 266	2.6 (4.15) N = 1038

Tabelle 16: Berufsverlauf der Schulleitungen, Ergebnisse unabhängiger t-Tests

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordern der Lage M (SD)
Jahre insgesamt als Schulleitung	-0.08	1315	.937	-0.01, [-0.14, 0.13]	11.07 (6.92) N = 270	11.1 (6.71) N = 1048
Jahre an aktueller Schule	0.65	1312	.516	0.04, [-0.09, 0.18]	8.67 (5.86) N = 271	8.4 (5.92) N = 1044
Anzahl Schulen	-0.59	1312	.554	-0.04, [-0.17, 0.09]	1.52 (0.85) N = 269	1.56 (1.04) N = 1046

9.4.1 Qualifizierung als Schulleitung

Zur Prüfung von Gruppenunterschieden in der Qualifizierung von Schulleitungen wurde ein Chi-Quadrat-Test auf Unabhängigkeit durchgeführt. Dabei wurden Schulleitungen mit einer berufsrelevanten Qualifizierung – unabhängig davon, ob diese an einer Hochschule oder an einem Landesinstitut erworben wurde bzw. ob eine doppelte Qualifizierung vorliegt – mit Schulleitungen ohne berufsrelevante Qualifizierung verglichen. Der Zusammenhang erwies sich als nicht statistisch signifikant ($\chi^2(1, N = 1187) = 0.39, p = .532, \phi = 0.02$).

9.5 Einschätzung der Arbeitssituation

Tabelle 17: Zufriedenheit und Engagement, Ergebnisse unabhängiger t-Tests

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Ich bin ausgesprochen froh, dass ich gerade an dieser Schule arbeite <i>Einzelitem, Wertebereich 1-4</i>	-2.57	408.56	.011	-0.18, [-0.31, -0.05]	3.4 (0.73) N = 272	3.53 (0.7) N = 1054
Ich habe richtig Freude an meiner Arbeit <i>Einzelitem, Wertebereich 1-4</i>	-0.12	1328	.906	-0.01, [-0.14, 0.13]	3.09 (0.72) N = 270	3.1 (0.75) N = 1061
Engagement <i>Skala mit 3 Items, Cronbachs $\alpha = 0.73$, Wertebereich: 1-4</i>	-1.38	1294	.167	-0.19, [-0.32, -0.05]	2.88 (0.59) N = 260	2.94 (0.64) N = 1037

Tabelle 18: Job Crafting, Ergebnisse unabhängiger t-Test

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Job-Crafting <i>Skala mit 4 Items, Cronbachs $\alpha = 0.81$, Wertebereich: 1-7</i>	1.55	1345	.120	0.11, [-0.03, 0.24]	4.55 (1.06) N = 275	4.45 (0.95) N = 1072

Tabelle 19: Quantitative und emotionale Arbeitsanforderungen

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Quantitative Arbeitsanforderungen <i>Skala mit 3 Items, Cronbachs $\alpha = 0.70$, Wertebereich: 1-5</i>	1.93	1333	.054	0.13, [0, 0.27]	3.65 (0.7) N = 269	3.56 (0.69) N = 1066
Emotionale Arbeitsanforderungen <i>Skala mit 3 Items, Cronbachs $\alpha = 0.70$, Wertebereich: 1-5</i>	2.33	1326	.020	0.16, [0.02, 0.29]	4 (0.61) N = 270	3.9 (0.61) N = 1058

Tabelle 20: Berufsbezogener Stress und Übercommitment

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Arbeitsbelastungen (Berufsbezogener Stress) <i>Skala mit 3 Items, Cronbachs $\alpha = 0.62$, Wertebereich: 1-4</i>	2.84	1327	.005	0.19, [0.06, 0.33]	3.16 (0.62) N = 270	3.04 (0.62) N = 1059
Übercommitment <i>Einzelitem, Wertebereich: 1-4</i>	2.04	1292	.042	0.14, [0.01, 0.28]	3.17 (0.94) N = 265	3.03 (0.96) N = 1030

Tabelle 21: Symptome psychischer Beanspruchung, Ergebnisse unabhängiger t-Tests

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD) N = 270	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD) N = 1044
Burnout <i>Skala mit 4 Items, Cronbachs $\alpha = 0.70$, Wertebereich: 1-4</i>	0.38	1311	.706	0.03, [-0.11, 0.16]	2.05 (0.56) N = 270	2.04 (0.61) N = 1044
Irritation <i>Skala mit 3 Items, Cronbachs $\alpha = 0.69$, Wertebereich: 1-4</i>	1.00	1326	.318	-0.1, [-0.23, 0.04]	2.86 (0.73) N = 270	2.81 (0.72) N = 1058

9.5.1 Veränderungen Arbeitszufriedenheit, Berufsbezogener Stress und Wochenarbeitszeit

Zur Prüfung zeitlicher Veränderungen der Mittelwerte wurde ein Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodell (Multigroup-SEM) mit lavaan in R geschätzt. Dabei wurden die Daten aus den Erhebungswellen 2019, 2020, 2021, 2022 und 2025 gemeinsam analysiert; als Referenzgruppe wurde 2019 definiert. Die Modelle wurden mit Full Information Maximum Likelihood (FIML) zur Behandlung fehlender Werte geschätzt. Die Analyse des berufsbezogenen Stresses erfolgte auf latenter Ebene, während Berufszufriedenheit und Wochenarbeitszeit als beobachtete Variablen eingehen.

Tabelle 22: Veränderungen der Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung und Wochenarbeitszeit, Ergebnisse Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodell

Konstrukt	Latente Mittelwertdifferenzen (SE) relativ zu 2019				
	2019	2020	2021	2022	2025
Berufsbezogener Stress	0	0.58 (0.06)	0.67 (0.04)	0.77 (0.03)	0.83 (0.03)
Berufszufriedenheit	0	-0.23 (0.08)	-0.32 (0.06)	-0.26 (0.26)	-0.24 (0.04)
Arbeitsstunden	0	<i>nicht erhoben</i>	-0.89 (1.04)	-1.38 (0.74)	1.90 (0.62)

9.6 Wechselabsichten und Wechselmotive von Schule und Beruf

9.6.1 Wechselabsichten Schule

Das Antwortverhalten zu der Frage „Wie lange planen Sie, Schulleiter/-in an Ihrer Schule zu bleiben?“, unterscheidet sich nicht signifikant nach der sozialen Lage der Schule ($\chi^2(4, N = 1347) = 1.79, p = .774, Cramer's V = 0.04$).

Tabelle 23: Wechselabsichten Beruf, Ergebnisse unabhängiger t-Test

	t	df	p	Cohen's d, 95% KI	Schulen in herausfordernde r Lage M (SD)	Schulen in nicht herausfordernde r Lage M (SD)
Intentionen für Berufswechsel <i>Skala mit 3 Items,</i> Cronbachs $\alpha = 0.84$, Wertebereich: 1-5	-0.14	1309	0.891	-0.01, [-0.14, 0.13]	2.02 (1.03) N = 264	2.03 (1.09) N = 1047