
Jana Groß Ophoff & Jonas Pfurtscheller

Schulleitung werden ist nicht schwer, Schulleitung bleiben umso mehr?

Belastungen und Ressourcen von Schulleitungen in Deutschland und Österreich

Zusammenfassung

Schulleitungen bewegen sich zwischen Autonomie und Rechenschaftslegung, zwischen Administration und Innovation. Damit verbundene Anforderungen, aber auch Ressourcen wurden im Schulleitungsmonitor Deutschland und Österreich untersucht. Die Job-Demands-Resources-Theorie diente als Rahmen für die Durchführung einer Strukturgleichungsmodellierung: Eine geringe Entscheidungsautonomie scheint als belastend erlebt zu werden, während Selbstwirksamkeit eine wichtige Ressource darstellt.

Schlüsselwörter: Schulleitung; Anforderungen; Ressourcen; berufliches Engagement; Stress

Becoming a Principal Isn't Difficult, but Staying One Is Even More So?

Demands and Resources of School Principals in Germany and Austria

Abstract

School principals oscillate between autonomy and accountability, between administration and innovation. The associated demands and resources were examined in the School Leader Monitor Germany and Austria. The Job Demands-Resources Theory served as a framework for conducting a structural equation modeling analysis: Low autonomy in decision-making appears to be experienced as demanding, while self-efficacy is an important resource.

Keywords: school principals; demands; resources; professional engagement; stress

1 Einleitung

Sowohl in Deutschland (DE) als auch in Österreich (AT) besteht ein akuter Mangel an Schulleiter*innen (Groß Ophoff et al., 2024a). So war dem Schulbarometer zufolge im Jahr 2021 an etwa jeder vierten Schule in DE der Posten der Schulleitung oder Stellvertretung vakant (Anders, 2021). Diese Situation ist umso prekärer, als ein Großteil

der derzeit noch im Amt stehenden Schulleitungen in den nächsten Jahren in Pension gehen wird (Groß Ophoff et al., 2024b; Tulowitzki et al., 2023). Deshalb müssen in den nächsten Jahren neue Schulleitungen gewonnen und zugleich bestehende gehalten werden. Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, Erkenntnisse zu generieren, anhand derer dieses Unterfangen begleitet werden kann. Dazu werden die mit aktuellen Anforderungen, aber auch Ressourcen in Zusammenhang stehenden Prozesse des beruflichen Wohlbefindens und deren Einfluss auf die Wechselabsichten im Rahmen der Job-Demands-Resources (JD-R)-Theorie bei Schulleiter*innen untersucht. Es werden Daten des Schulleitungsmonitors aus Deutschland und Österreich zur Modellierung eines Strukturgleichungsmodells herangezogen, um Hinweise auf mögliche Entlastungsstrategien zu erhalten, wobei die jeweiligen bildungspolitischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

2 Anforderungen und Ressourcen von Schulleitungen

Dem Amt der Schulleitung wird in der Literatur eine zentrale Rolle für Veränderung und Innovation von Schule und Unterricht und, darüber vermittelt, auch für die Leistungen von Schüler*innen zugesprochen (Kemethofer et al., 2022; Pietsch & Tulowitzki, 2017). Dies steht insbesondere in Zusammenhang damit, dass Schulleitungen sowohl Führungs- als auch Schnittstellenfunktionen wahrnehmen, indem sie in engem Kontakt stehen mit dem schulischen Personal, Schüler*innen und Eltern sowie mit der Bildungsadministration. Neben traditionellen administrativen und pädagogischen Aufgaben stehen Schulleitungen im Zuge „neuer Steuerung“ auch in der (Führungs-) Verantwortung, Personal- und Organisationsentwicklung voranzubringen und sich selbst weiterzuentwickeln (BMBWF, 2019).

2.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen in Deutschland und Österreich

Deutsche wie auch österreichische Schulleitungen haben im internationalen Vergleich eher wenig Autonomie bei der Einstellung, Vergütung und Beförderung von Lehrkräften, was sich u. a. darin ausdrückt, dass sie im internationalen Vergleich weniger als 30 Prozent der schulischen Ressourcen kontrollieren (OECD-Durchschnitt: 39 %, vgl. OECD, 2016). Außerdem erhalten Schulleitungen in beiden Ländern nur begrenzt Unterstützung durch administratives Personal (Kemethofer, 2022; Tulowitzki et al., 2019).

Neben diesen Gemeinsamkeiten bestehen für das Schulleitungshandeln tragende Unterschiede in den kontextuellen Bedingungen der jeweiligen Bildungssysteme: So fällt das deutsche Bildungswesen in die Zuständigkeit der 16 Bundesländer. Verbindendes Element ist die Ständige Konferenz der Kultusminister*innen, die regelmäßig aktuelle Bildungsfragen diskutiert und (nicht bindende) Empfehlungen verabschiedet, die aber in eine bundesweit verbindliche Regelung (z. B. als Staatsvertrag) münden können.

Aktuelle Bildungsreformen kennzeichnen sich in DE (in den meisten Bundesländern) durch die Einführung marktähnlicher Mechanismen (ausführlich Pietsch et al., 2022).

Die Steuerung und Organisation des österreichischen Bildungssystems fallen je nach Bildungseinrichtung in den Kompetenzbereich von Bund, Ländern bzw. Gemeinden, wobei die regionalen Koordinations- und Optimierungsprozesse durch die Schulverwaltung des jeweiligen Bundeslandes (sog. Bildungsdirektion) koordiniert werden. Durch die weitgehende Verortung von Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen ist es möglich, Neuerungen flächendeckend durch gezielte Angebote vorzubereiten und zu begleiten. Ein solcher gemeinsamer „Kurs“ ist v. a. möglich durch die im Vergleich zu DE stärker zentralisierten, also weniger ausgeprägten föderalen Strukturen im Bildungswesen – was sich bei Schulleitungen auf deren Wahrnehmung von Autonomie auswirken dürfte.

Schulleiter*innen in DE und AT werden i. d. R. aus dem Kreis der (erfahrenen) Lehrer*innen rekrutiert. Während in DE erwartet wird, dass die Bewerber*innen über eine gewisse Managementenerfahrung oder -qualifikation verfügen, wobei der Umfang der obligatorischen Fortbildungen von Bundesland zu Bundesland variiert (Tulowitzki et al., 2019), gibt es in AT bundesweit einheitliche Erfordernisse (Groß Ophoff et al., 2024b): Seit 1996 ist eine berufsbegleitende Qualifizierung gesetzlich vorgeschrieben, die 2023 um eine Vorqualifizierung erweitert wurde.

2.2 Berufliches Engagement und Anspannung

Angesichts ihres breit gefächerten Aufgabenprofils müssen Schulleitungen eine Vielzahl an Anforderungen bewältigen können (Kemethofer, 2022). In der Literatur werden als potenzielle Schutzfaktoren tätigkeitsbezogene Ressourcen genannt, z. B. in der arbeitspsychologischen JD-R-Theorie, welche als konzeptueller Rahmen dient.

Grundlegende Annahme der sogenannten JD-R-Theorie (u. a. Bakker et al., 2023) ist, dass bestimmte physische, soziale oder psychologische Aspekte des Arbeitsplatzes und der organisationalen Umgebung das Wohlbefinden von Arbeitnehmer*innen beeinflussen und darüber vermittelt auf die Gesundheit, das Verhalten und die berufliche Leistung der Mitarbeiter*innen wirken. Die JD-R-Theorie erlaubt es, eine große Vielzahl unterschiedlicher Charakteristika zu integrieren, die entweder beruflichen Anforderungen oder beruflichen Ressourcen zugeordnet werden können. Anforderungen sind definiert als diejenigen Aspekte von Arbeit, die anhaltende physische, kognitive und/oder emotionale Anstrengungen erfordern und daher mit bestimmten physiologischen und/oder psychologischen Kosten verbunden sind. Als Ressourcen sind all jene Aspekte von Arbeit definiert, die motivierend sind, die Zielerreichung unterstützen und ein Stück weit die Effekte von Arbeitsanforderungen regulieren, sowie die persönliche Entwicklung fördern können. Hierfür unterscheiden die Autor*innen weiterführend zwischen organisationalen und persönlichen Ressourcen. Die genannten Tätigkeitsmerkmale setzen unterschiedliche Prozesse in Gang: Einerseits einen gesundheitsgefährdenden Prozess, indem bei einer Häufung bzw. Steigerung von Anforder-

derungen die Ressourcen der Arbeitnehmer*innen zunehmend ausgeschöpft werden, was – ohne ausreichende Kompensation durch Ressourcen – wiederum zu Erschöpfung und gesundheitlichen Problemen führt. Andererseits kann ein motivierender Prozess entstehen, wenn grundlegende psychologische Bedürfnisse befriedigt werden, was zu einer Steigerung des Engagements führt. Dies zieht wiederum das Erleben von Kreativität und verbesserte Leistungen nach sich. Beide Prozesse haben wiederum Einfluss auf das Wohlbefinden und die Leistung von Mitarbeiter*innen.

Die in der JD-R-Theorie postulierten Zusammenhänge haben sich mittlerweile empirisch bewährt (Bakker et al., 2023), jedoch mehrheitlich für Berufsfelder außerhalb des Bildungswesens. Angesichts universeller Tätigkeitsmerkmale (z. B. Workload, soziale Unterstützung) wird jedoch von einer kulturübergreifenden Relevanz dieser Theorie ausgegangen (u. a. Brown, 2021; Collie et al., 2020), und es lassen sich durchaus verschiedene Studienergebnisse finden, die dafür sprechen, dass die in der JD-R-Theorie postulierten Prozesse auf Berufe im Bildungsbereich, insbesondere Schulleiter*innen, übertragen werden können (Collie et al., 2020; Yin et al., 2018): Als für Schulleitungen typische Anforderungen werden Personalmangel, fehlende bzw. unzureichende Fortbildungsmöglichkeiten, geringe Entscheidungsautonomie sowie ein hoher Workload angeführt. Emotionale Belastungen wie Zeitdruck, Elternarbeit und die Schwierigkeit, „abzuschalten“, kommen hinzu. Als Ressourcen gelten ein partizipatives Schulklima, Vertrauen in das schulische Personal (bzw. deren Kompetenz), Anerkennung, persönliche Weiterentwicklung und Selbstwirksamkeitserwartungen: Diese haben gemäß der JD-R-Theorie – vermittelt über das berufliche Engagement – Auswirkungen auf die berufliche Zufriedenheit, das organisationale Commitment, oder bringen – vermittelt über Anspannung bzw. Erschöpfung – gesundheitliche Probleme durch chronischen Stress und Burn-out mit sich und führen zu vermehrten Wechselabsichten.

Die nachfolgend vorgestellten Analysen basieren auf dem Schulleitungsmonitor, einer seit 2019 im deutschsprachigen Raum regelmäßig durchgeführten Surveystudie, welche – trotz einzelner länderspezifischer Anpassungen – einen gemeinsamen Fragenpool nutzt (Groß Ophoff et al., 2024a), woraus sich ausgewählte Items und Skalen Komponenten der JD-R-Theorie zuordnen lassen. So wurden Schulleitungen dazu befragt, inwiefern sie in ihrer Wahrnehmung wichtige Entscheidungen nicht (!) beeinflussen können, was auf Grund eines etwaigen Mehraufwands durch erforderliche Aushandlungsprozesse mit übergeordneten Instanzen als Anforderung oder sogar Belastung angesehen werden kann (Kim & Weiner, 2022). Mit Blick auf Ressourcen wurde u. a. untersucht, wie sicher Schulleitungen sind, an ihrer Schule zwischenmenschliche Risiken eingehen zu können (organisational), und als wie selbstwirksam sie sich in der Umsetzung von Innovationen erleben (persönlich). Der JD-R-Theorie entsprechend wurden weiters das erfasste berufliche Engagement und die berufliche Anspannung als Mediatoren in die Analysen aufgenommen, und berufliche Auswirkungen wurden über den erfragten beruflichen Stress und Wechselabsichten modelliert.

2.3 Fragestellung

Da ein Großteil der Evidenz zur JD-R-Theorie bei Schulleitungen auf Studien außerhalb des deutschsprachigen Raums beruht, wird in diesem Beitrag untersucht, inwiefern die in der JD-R-Theorie postulierten Prozesse auch für Schulleiter*innen in DE und AT modelliert werden können. Zunächst gilt es auf psychometrischer Ebene zu prüfen, inwiefern das Antwortverhalten anhand der eingesetzten Instrumente zwischen den beiden Ländern verglichen werden kann. Etwaige Unterschiede zwischen den Länderstichproben dürfen nur dann als Einstellungsunterschiede interpretiert werden, wenn Messinvarianz (vgl. Cheung & Rensvold, 2002) vorliegt:

- 1) Sind die modellierten Komponenten der JD-R-Theorie zwischen DE und AT psychometrisch vergleichbar?
- 2) Falls ja, können die im JD-R-Modell postulierten Prozesse (gesundheitsgefährdend, motivierend) und die Mediation durch das berufliche Engagement bzw. die berufliche Anspannung repliziert werden?

3 Methoden

Die hier vorgestellten Analysen beruhen auf den Durchführungen des Schulleitungsmonitors in DE¹ im Jahr 2022 und in AT² im Jahr 2022/23.

3.1 Stichprobe

In AT wurden alle Schulleitungen über die jeweils zuständigen Bildungsdirektionen zur Teilnahme eingeladen (Convenience Sample: $N=2621$, Groß Ophoff et al., 2024a). Da die Rahmenbedingungen für die Stichprobenziehung der Surveystudien in DE (Bevölkerungsrepräsentatives Sample: $N=1007$, Tulowitzki et al., 2023) und AT unterschiedlich waren, wurde über ein Propensity Score-Matching-Verfahren (kovarianz-analytisches Adjustierungsverfahren, vgl. Rosenbaum & Rubin, 1983) angestrebt, die Vergleichbarkeit zwischen den beiden Ländern zu verbessern. Hierfür wurden Informationen zu Alter und Geschlecht der Schulleitung sowie zur Anzahl der Schüler*innen (als Indikator für Schulgröße) berücksichtigt. Für die Analysen wurde so ein gemeinsamer Datensatz 968 deutscher (58,7 % weiblich) und 932 österreichischer Schulleitungen (61,6 % weiblich) generiert.

3.2 Instrumente

Mit Ausnahme der Wechselabsichten kam bei den hier berücksichtigten Skalen die gleiche 4-stufige Antwortskala (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme voll zu“) zum Einsatz.

1 Gefördert durch die Wübben Stiftung Bildung.

2 Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Die *berufliche Anforderung* (Prädiktor) wurde über das Einzelitem erfasst „Ich kann Entscheidungen, die für meine Arbeit wichtig sind, nicht beeinflussen“ (OECD, 2019), das fehlende Entscheidungsbefugnisse als belastend repräsentiert.

Die *organisationalen Ressourcen* (Prädiktor) wurden über Items zur psychologischen Sicherheit (Fischer & Hüttermann, 2020) erhoben. Diese Skala bezieht sich auf die Wahrnehmung der Bereitschaft, ohne Angst vor negativen Konsequenzen in einem Team zwischenmenschliche Risiken einzugehen oder abweichende Meinungen zu äußern (4 Items, z. B. „An meiner Schule kann ich auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen“).

Die *persönlichen Ressourcen* (Prädiktor) wurden über die individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen (Schmitz & Schwarzer, 2002) erfasst, die im Rahmen des Schulleitungsmonitors thematisch auf schulische Innovationen angepasst wurden (4 Items, z. B. „Ich traue mir zu, die Lehrkräfte meiner Schule für neue Projekte zu begeistern“). Entsprechend dem Analyseverfahren von Röhl et al. (2022) wurde eine gemeinsame Variable für beide Selbstwirksamkeitserwartungen gebildet.

Das *berufliche Engagement* (Kriterium, Mediator) wurde mit Items erfasst (Schaufeli et al., 2006), die Tatkraft, Hingabe und Absorption im Arbeitskontext operationalisieren (3 Items, z. B. „Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf“).

Die *berufliche Anspannung* (Kriterium, Mediator) wurde mit Items zur psychischen Beanspruchung erfasst (Mohr et al., 2005, 3 Items, z. B. „Wenn ich müde von der Arbeit nach Hause komme, fühle ich mich leicht reizbar“).

Die *beruflichen Effekte* des gesundheitsgefährdenden (Anforderungen – Anspannung) und des motivationalen Prozesses (Ressourcen – Engagement) wurden über fehlendes „Wellbeing“ erhoben, nämlich zum einen anhand von Items zu *beruflichem Stress* (Kriterium: 3 Items, z. B. „Ich habe zu wenig Zeit, um meine täglichen Aufgaben zu erfüllen“; Schulz et al., 2004), sowie andererseits über die *Wechselabsicht* (Kriterium), erfragt über das Item „Wie lange planen Sie Schulleiter*in an dieser Schule zu bleiben?“ (Institute of Education Sciences, 2011). Von den vier Antwortmöglichkeiten („So lange, wie möglich“; „So lange, bis sich mir eine bessere Möglichkeit bietet“; „Ich plane definitiv, die Schule so schnell wie möglich zu verlassen“; „Kann ich nicht sagen“) wurden für weitere Analyse Zwecke die 2. und 3. Antwortkategorie zusammengefasst.

3.3 Analysen

Mit dem R-Package „lavaan“ (Rosseel et al., 2023) wurde über konfirmatorische Faktorenanalysen die postulierte Faktorstruktur auf Basis der Gesamtstichprobe überprüft ($\lambda_{ij} \geq .48$). Während die Skalen zur beruflichen Anspannung ($\alpha = .68$) und zu beruflichem Stress ($\alpha = .63$) eine akzeptable interne Konsistenz aufweisen, zeigen alle weiteren Skalen mit $\alpha \geq .72$ eine zufriedenstellende interne Konsistenz.

Darauf aufbauend wurde ein latentes Pfadmodell spezifiziert (Marsh et al., 2009) und für Schulleitungen aus DE und AT getrennt modelliert. Für die Analyse wurde der robuste MLR-Schätzer mit dem FIML-Verfahren verwendet. Die Modellgüte wurde über etablierte Fit-Indizes beurteilt (Hu & Bentler, 1999). Die Mediationsanalyse zeigte, dass sowohl die indirekten Effekte als auch die Gesamteffekte statistisch signifikant sind und zur inkrementellen Validität des Modells beitragen. Zur weiteren Absicherung der Vergleichbarkeit der beiden Samples wurde die Messinvarianz für das Gesamtmodell untersucht, für die mindestens skalare Messinvarianz (gleiche Intercepts) vorliegen sollte (Cheung & Rensvold, 2002).

Um Unterschiede zwischen den beiden Ländern auf Konstruktebene zu identifizieren, wurden inferenzstatistische Tests (t-Test, χ^2) durchgeführt.

4 Ergebnisse

Da die Invarianzhypothese auf der Ebene der skalaren Invarianz abgelehnt wurde (Δ CFI > .01, u. a. Marsh et al., 2009), wurden die Intercepts jeweils eines Items aus der Anspannungs- und der Stress-Skala frei geschätzt. Dadurch konnte zumindest eine partielle skalare Messinvarianz für das Pfadmodell erreicht werden (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Prüfung der Varianz auf Messebene zwischen Schulleitungen AT und DE

Modell	Invarianzhypothese	CFI	RMSEA	Δ CFI
Konfigurale Invarianz	akzeptiert	<i>0.961</i>	0.039	
Metrische Invarianz	akzeptiert	<i>0.959</i>	0.039	-0.002
Skalare Invarianz	zurückgewiesen	0.939	0.047	-0.020
Partielle skalare Invarianz	akzeptiert	<i>0.950</i>	0.042	-0.009
Partielle strikte Invarianz	akzeptiert	0.944	0.043	-0.006

Anm.: Akzeptable Fit-Indizes sind kursiv, gute sind fett hervorgehoben.

Quelle: eigene Berechnung.

In Tabelle 2 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen und des Einzelitems zur Erfassung der beruflichen Anforderungen wiedergegeben sowie die Teststatistiken (t-Test für unabhängige Stichproben).

Da die Werte deutlich über der Skalenmitte von 2.5 liegen, kann man annehmen, dass die Schulleitungen in Deutschland und Österreich von hohen organisationalen und persönlichen Ressourcen berichten. Das berufliche Engagement, wie auch die berufliche Anspannung und der berufliche Stress liegen dagegen im mittleren Skalenbereich. Mit Ausnahme der Wahrnehmung mangelnder Entscheidungsbefugnisse ergeben sich zwar durchweg signifikante Unterschiede zwischen den Ländern, die allenfalls als kleine Effekte bezeichnet werden können ($d > 0.2$): Während österreichische Schulleitungen ihre sozialen und personellen Ressourcen sowie ihr Arbeitsengagement etwas höher einschätzen, berichten deutsche von erhöhter beruflicher Anspannung und be-

rufflichem Stress. Außerdem denken in DE 25,6 Prozent und in AT 17,6 Prozent über einen Wechsel nach ($\chi^2(1) = 17,21, p < 0.001$).

Tab. 2: Mittelwerte der Prädiktoren und Kriterien des JD-R-Modells sowie Teststatistiken für den Vergleich zwischen DE- und AT-Schulleiter*innen

Konstrukte (Variablen) in der JD-R-Theorie	M (SD)		Teststatistiken
	Deutschland	Österreich	t-Test
Motivationaler Prozess: Psychologische Sicherheit	3.24 (0.51)	3.36 (0.51)	$t(1891) = 5.38,$ $p < 0.001, d = 0.25$
Selbstwirksamkeits- erwartungen	3.14 (0.51)	3.29 (0.47)	$t(1895) = 6.42,$ $p < 0.001, d = 0.30$
Arbeitsengagement	2.90 (0.58)	3.02 (0.60)	$t(1897) = 4.37,$ $p < 0.001, d = 0.20$
Gesundheitsgefährdender Prozess: "Für mich wichtige Entscheidungen können nicht beeinflusst werden"	2.75 (0.79)	2.75 (0.84)	$t(1888) = 0.24,$ $p = 0.810, d = 0.01$
Berufliche Anspannung	2.73 (0.71)	2.64 (0.72)	$t(1897) = -5.57,$ $p < 0.001, d = -0.26$
Berufliche Auswirkungen: Beruflicher Stress	2.93 (0.64)	2.66 (0.67)	$t(1897) = -8.84,$ $p < 0.001, d = -0.41$

Anm.: Abkürzungen: M (SD) = Mittelwert (Standardabweichung). 4-stufige Likert-Skala (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 „stimme voll zu“)

Quelle: eigene Berechnung.

Tab. 3: Modellpassung für die Pfadmodelle des JD-R-Modells auf Basis der DE und AT Samples

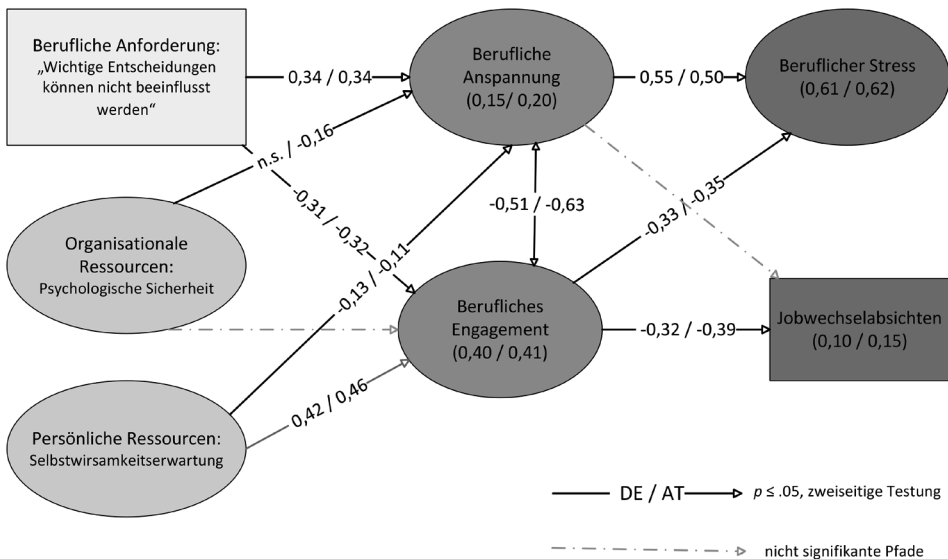
Modell	χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Deutschland	325.44	137	2.38	0.961	0.952	0.039	0.037
Österreich	321.68	137	2.35	0.961	0.951	0.039	0.039

Anm.: Fit-Indizes beziehen sich auf eine robuste Berechnung. Akzeptable Werte sind kursiv, gute Werte fett hervorgehoben.

Quelle: eigene Berechnung.

Das Pfadmodell (vgl. Abb. 1) zeigt für beide Länder einen guten Modell-Fit (vgl. Tab. 3) und die Ergebnisse ähneln sich zwischen DE und AT: Sowohl der (1) motivationale Prozess als auch der (2) gesundheitsgefährdende Prozess erweisen sich als signifikant, wenngleich sich auch die Pfade von den Anforderungen auf das Arbeitsengagement (mittlerer Effekt: $\beta \leq -.32$) sowie von den Ressourcen auf die berufliche Anspannung z. T. als signifikant (kleiner Effekt: $\beta \leq -.16$) erweisen. Ebenfalls konform zu der JD-R-Theorie steht das berufliche Engagement in Zusammenhang mit seltener ausgesprochenen Wechselabsichten ($\beta \leq -.39$) und geringerem beruflichem Stress ($\beta \leq -.35$), während die berufliche Anspannung den beruflichen Stress signifikant vorhersagt ($\beta \leq .55$).

Abb. 1: Effekte für das latente Pfadmodell auf Basis der JD-R-Theorie



Anm.: Die Koeffizienten auf den Pfeilen zeigen die Regressionsgewichte (voll standardisiert), die Werte in den Kreisen die Varianzaufklärung (R^2) an.

Quelle: eigene Darstellung.

5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass von einer psychometrischen Vergleichbarkeit in den eingesetzten Instrumenten für die Stichproben aus beiden Ländern ausgegangen werden kann (Forschungsfrage 1), und dass sich die hier vorgestellte Operationalisierung der JD-R-Theorie auf Schulleitungen in DE und AT übertragen lässt (Forschungsfrage 2). Die Mehrzahl der postulierten Prozesse, insbesondere die Mediation durch berufliches Engagement und Anspannung, konnte auf berufliche Effekte wie Wechselabsichten und Stress repliziert werden. Zugleich fallen die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Ländern klein aus (Forschungsfrage 3).

Dennoch berichten deutsche Schulleiter*innen tendenziell von höherer beruflicher Anspannung und Stress, was auf einen gesundheitsgefährdenden Prozess hinweist. Im Gegensatz dazu schätzen österreichische Schulleitungen ihre sozialen und personellen Ressourcen sowie ihr Arbeitsengagement etwas höher ein. Diese zwischen den beiden Ländern weitgehend konsistenten Ergebnisse legen nahe, dass das JD-R-Modell für beide Länder angewendet werden kann und robuste strukturelle Zusammenhänge offenbart.

Dass die organisatorischen Ressourcen (psychologische Sicherheit, vgl. Kap. 2.3) keine inkrementelle Validität für die Vorhersage des beruflichen Engagements aufweisen, könnte an der konkret eingesetzten Skala liegen oder darauf hindeuten, dass die

JD-R-Theorie nicht ohne weitere Anpassungen auf alle Berufsgruppen übertragen werden kann. So äußert Brown (2021) Zweifel, ob die „polarisierende“ Grundidee der JD-R-Theorie für Schulleitungen trägt, da das Handeln von diesen (abweichend von Lehrpersonen) womöglich noch mehr einer hochqualifizierten Wissensarbeit entspricht (Pernicka et al., 2016). Dafür spricht, dass sowohl Anforderungen als auch Ressourcen gleichermaßen fordernd, wie auch fördernd wahrgenommen zu werden scheinen. Darunter fallen u. a. die mit der Schulleitungstätigkeit verbundene Alleinstellung des Amts und gleichzeitige Rollenunklarheit, die Unumgänglichkeit von Verwaltungsaufgaben bei mangelnder administrativer Unterstützung, sowie eine als ambivalent erlebte Autonomie (vgl. Brown, 2021; Kim & Weiner, 2022). In diesem Sinne berichten Beusaert et al. (2016), dass soziale Unterstützung von Schulleitungen nur dann als Ressource wahrgenommen wird, wenn sie aus dem schulischen Umfeld stammt, während Unterstützung aus der Gemeinde als belastend empfunden wird.

Die von Bakker et al. (2023) ebenfalls identifizierten Moderatoreffekte der Ressourcen auf den gesundheitsgefährdenden Prozess (mildernd) bzw. der Anforderungen auf den motivationalen Prozess (steigernd) wurden zugunsten der besseren Nachvollziehbarkeit des Ländervergleichs hier nicht modelliert, was die „überkreuzenden“ Effekte in dem konkreten Pfadmodell erklären könnte und in vertiefenden Analysen berücksichtigt werden sollte. Auch die Mehrebenenstruktur von Organisationen sollte in künftigen Untersuchungsdesigns berücksichtigt werden. Beispielsweise finden sich in der Literatur Befunde, wonach das von Lehrer*innen wahrgenommene Schulleitungshandeln bedeutsam ist für ihr berufliches Wohlbefinden (u. a. Maas et al., 2022). Weitere Limitationen der hier vorgestellten Studie liegen u. a. in der Verwendung eines einzelnen Items zur Operationalisierung der beruflichen Anforderungen anstelle von Skalen mit mehreren Items. Künftige Modellierungen der JD-R-Theorie könnten entsprechend weitere Anforderungsfaktoren berücksichtigen. Es finden sich z. B. Hinweise darauf, dass auch ein anhaltender Personalmangel berufliche Unzufriedenheit und Wechselüberlegungen nach sich ziehen kann (Kaufman et al., 2022). Ebenfalls wäre zu klären, inwiefern über das angewendete Matching-Verfahren die unterschiedlichen Samplingstrategien angemessen kompensiert werden können. Bei Analysen mit den österreichischen Originaldaten zeigten sich zumindest keine wesentlichen Unterschiede in den Ergebnissen.

Auch wenn in dieser Studie nicht explizit untersucht wurde, wie die psychische und physische Gesundheit von Schulleitungen unterstützt werden kann, lassen sich aus der Literatur Hinweise ableiten. Brown (2021) zufolge wird die berufliche Zufriedenheit v. a. durch Faktoren auf Schulleitungsebene (im Gegensatz zur Landesebene) beeinflusst, weshalb Interventionen auch dort ansetzen sollten. Als vielversprechend identifiziert Brown die Mittelvergabe in Abhängigkeit von der Benachteiligung und Herausforderung (z. B. sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen oder solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf) durch den schulischen Standort. Auch die eigene Gestaltung der Arbeitsbedingungen („Job Crafting“), insbesondere durch die Steigerung emotionaler (Yin et al., 2018) und struktureller Ressourcen (= autonome Entscheidungen und Entwicklung des Selbst, vgl. Toyama et al., 2022), scheint zur Verbesserung der beruflichen Zufriedenheit beitragen zu können. Daher sollte neben

der Gewährung von mehr Autonomie geprüft werden, wie Maßnahmen für „Job Crafting“ in das Weiterbildungsprogramm für Schulleitungen integriert werden können (Toyama et al., 2022), um die genannten Ressourcen zu fördern.

Literatur und Internetquellen

- Anders, F. (2021, November 26). *Warum Schulleitungsstellen oft schwer zu besetzen sind*. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/warum-schulleitungsstellen-oft-schwer-zu-besetzen-sind/>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10 (2023), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58 (4), 347–365. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1220810>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2019). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190923_schulleitungsprofil.pdf
- Brown, G. (2021). *The role of job demands and job resources in predicting principal job satisfaction: A cross-national, multilevel analysis* [Johns Hopkins University]. <https://jscholarship.library.jhu.edu/server/api/core/bitstreams/d8918612-1261-4188-af40-22465f2eb500/content>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2020). School principals’ workplace well-being: A multinational examination of the role of their job resources and job demands. *Journal of Educational Administration*, 58 (4), 417–433. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0075>
- Fischer, J. A., & Hüttermann, H. (2020). *PsySafety-Check (PS-C). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS279>
- Groß Ophoff, J., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Tulowitzki, P., Pietsch, M., & Cramer, C. (2024a). Zur Konzeption und Durchführung eines Schulleitungsmonitorings im deutschsprachigen Bildungsraum – Chancen und Grenzen. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring. Bilanzen und Perspektiven* (S. 61–77). Beltz.
- Groß Ophoff, J., Pfurtscheller, J., Brauchle, G., Tulowitzki, P., Pietsch, M., & Cramer, C. (2024b). Schulleitungen in Österreich. Aktuelle Herausforderungen zwischen Pädagogik und Verwaltung. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 1, 23–28.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Institute of Education Sciences. (2011). *Principal Questionnaire Schools and Staffing Survey 2011-12 School Year*. NCES National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/surveys/sass/question1112.asp>
- Kaufman, J.H., Diliberti, M.K., & Hamilton, L.S. (2022). How Principals’ Perceived Resource Needs and Job Demands Are Related to Their Dissatisfaction and Intention to Leave Their Schools During the COVID-19 Pandemic. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584221081234>

- Kemethofer, D. (2022). Der Alltag von Schulleitungen: Empirische Befunde zu Tätigkeitsprofilen und Führungsansätzen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 53 (4), 427–436. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00647-4>
- Kemethofer, D., Helm, C., & Warwas, J. (2022). Does educational leadership enhance instructional quality and student achievement? The case of Austrian primary school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021294>
- Kim, T., & Weiner, J. (2022). Negotiating incomplete autonomy: Portraits from three school principals. *Educational Administration Quarterly*, 58 (3), 487–521. <https://doi.org/10.1177/0013161X221080374>
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, 25 (6), 1545–1562. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6>
- Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A.J.S., & Trautwein, U. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling, Integrating CFA and EFA: Application to Students' Evaluations of University Teaching. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16 (3), 439–476. <https://doi.org/10.1080/10705510903008220>
- Mohr, G., Rigotti, T., & Müller, A. (2005). Irritation – Ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 49 (1), 44–48. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.49.1.44>
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2016). *PISA 2015 Results*. Volume II: Policies and Practices for Successful Schools. PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2019). *TALIS 2018 – Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter Sekundarstufe 1 (5.–8. Schulstufe)*. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/be11f954cd025192021b4b059da37448fac8f560/TALIS18_Schulleiterfragebogen_AUT_deu.pdf
- Pernicka, S., Lücking, S., & Ellmer, M. (2016). Wissensarbeit und Profession – Zwei Grundformen hochqualifizierter Arbeit zwischen Autonomie und Verwertungslogik. In T. Haipeter (Hrsg.), *Angestellte Revisited: Arbeit, Interessen und Herausforderungen für Interessenvertretungen* (S. 183–202). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11233-2_8
- Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling School Leadership and Its Ties to Instructional Practices. An Empirical Comparison of Various Leadership Styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (4), 629–649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Cramer, C. (2022). Principals between exploitation and exploration: Results of a nationwide study on ambidexterity of school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 50 (4), 574–592. <https://doi.org/10.1177/1741143220945705>
- Röhl, S., Pietsch, M., & Cramer, C. (2022). School leaders' self-efficacy and its impact on innovation: Findings of a repeated measurement study. *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/17411432221132482>
- Rosenbaum, P.R., & Rubin, D.B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70 (1), 41–55. <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41>

- Rosseel, I., Jorgensen, T., & De Wild, L. (2023). *Latent Variable Analysis (lavaan)* (0.6-17) [Software]. <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/lavaan.pdf>
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 192–214). Beltz. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3936
- Schulz, P., Schlotz, W., & Becker, P. (2004). *Trierer Inventar zum Chronischen Stress (TICS)*. Hogrefe Verlag.
- Toyama, H., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2022). Job crafting and well-being among school principals: The role of basic psychological need satisfaction and frustration. *European Management Journal*, 40 (5), 809–818. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.10.003>
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland. Ein bundesweiter Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149–169. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04>
- Tulowitzki, P., Pietsch, M., Cramer, C., & Groß Ophoff, J. (2023). *Schulleitungsmonitor 2022*. Wübben Stiftung Bildung. <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/schulleitungsmonitor-deutschland-2022/>
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A Multilevel Analysis of Job Characteristics, Emotion Regulation, and Teacher Well-Being: A Job Demands-Resources Model. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>

Jana Groß Ophoff, Prof. Dr. habil., Hochschulprofessur für Bildungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
E-Mail: jana.grossophoff@ph-vorarlberg.ac.at

Jonas Pfurtscheller, M. Ed., Assistenz, Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
E-Mail: jonas.pfurtscheller@ph-vorarlberg.ac.at

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Sekundarbildung und Fachdidaktik, Liechtensteinerstraße 33–37, 6800 Feldkirch, Österreich