Arbeitspapier Nr 9 zur Arbeitsbelastung Berliner und Hamburger Lehrkräfte:

Die Belastungssituation von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben in Berlin und Hamburg

Im Unterschied zu den bisherigen Arbeitspapieren basiert diese Ausgabe überwiegend auf einer Sonderbefragung von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben aus Berlin und Hamburg, die zwischen dem 17. Mai und 2. Juni 2024 parallel in beiden Bundesländern stattgefunden hat. Dies ist auch der Grund, dass dieses Arbeitspapier textidentisch gleichzeitig als Arbeitspapier zur Arbeitsbelastung Berliner und Hamburger Lehrkräfte Nr. 9 veröffentlicht wird. An der Befragung haben 73 Personen aus Hamburg und 243 Personen aus Berlin teilgenommen. Hinzu kommen Arbeitszeitbilanzen von 206 Lehrkräften, die an der Arbeitszeiterfassung teilgenommen haben. Der Endbericht mit allen Ergebnissen zur Arbeitszeit, Arbeitsbelastung und dem Stand der Digitalisierung in Berliner Schulen wurde im Juni 2025 veröffentlicht (LINK). Der Endbericht mit allen Ergebnissen Hamburger Stadtteilschulen und Gymnasien ist im November 2025 veröffentlicht worden (LINK).

Inhalt

1 Funktionen, Beförderungsämter und Schulleitung – Zur Zielgruppe und Datengrundlage der Befragung 2

2 Arbeitszeitergebnisse von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben 4

2.1 Schulleitungen haben besonders lange Arbeitszeiten - neben Schulleitungsaufgaben wenden sie viel Zeit für das Unterrichten auf 4

2.2 Ein hoher Anteil der nominellen Schulleitungsangehörigen leistet überlange Arbeitszeiten von mehr als 48 Std. und sogar 60 Std. pro Woche sind möglich 6

2.3 Streuung der individuellen Arbeitszeitbilanzen ist unter Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben noch größer als bei Lehrkräften 7

2.4 Der Wochenverlauf verdeutlicht, dass bei überlangen Arbeitszeiten keine Zeit mehr zur ausreichenden Erholung verbleibt 8

3 Hoher Arbeitsdruck und Stress durch Verwaltungsaufgaben prägen die Schulleitungsaufgaben 9

3.1 Die Überforderung durch zu viele Aufgaben ist das größte Hindernis für die Schulen, guten Unterricht zu erteilen 10

3.2 Bei Schulleitungstätigkeiten sind Administrationsaufgaben und das eigene Unterrichten mit stärkeren Beanspruchungen verbunden 11

3.3 Unter den Leitungsaufgaben werden Verwaltungsaufgaben als stärkste Stressquelle empfunden, pädagogische Aufgaben weniger 12

3.4 Die Dokumentation der Arbeitszeit bringt neue Anforderungen an die Schulleitung mit sich 15

3.5 Ein Drittel der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben arbeitet sehr oft in einem ungesunden Arbeitstempo, das ihre Gesundheit gefährdet 17

4 Führung, Partizipation, Schulklima 18

4.1 Im Kollegium herrscht insgesamt ein sehr freundliches, unterstützendes Klima, doch gegenüber Schüler*innen werden Verhaltensregeln nicht konsequent durchgesetzt 18

4.2 Führung in den Schulen basiert auf intensiver Beteiligung und Schulentwicklungsprozessen 19

4.3 Führungshandeln in der Schule wird durch ein Klima des Vertrauens unterstützt – gegenüber den Schulbehörden gibt es weniger Vertrauen 20

5 Zufriedenheit mit der Rolle in der Schulleitung 21

5.1 Schulleitungen sind mit ihrer Entscheidung, Leitungsaufgaben übernommen zu haben, überwiegend zufrieden 21

5.2 Schulklima, Beteiligungsmöglichkeiten und psychologische Sicherheit bestimmen die Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz 24

5.3 Schulleitungen wünschen sich mehr Handlungsfreiheit – in Berlin mehr noch als in Hamburg 25

6 Schlussfolgerungen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben 27

KOOPERATIONSSTELLE HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Dr. Frank Mußmann,
Dr. Thomas Hardwig

www.kooperationsstelle.uni-goettingen.de
www.arbeitszeitstudie.de

1 Funktionen, Beförderungsämter und Schulleitung – Zur Zielgruppe und Datengrundlage der Befragung

Schulen werden weniger von großartigen Einzelpersonen geleitet, ihre Führung ist vielmehr eine mal mehr, mal weniger gut funktionierende Teamleistung. Das Zusammenspiel der Lehrkräfte und Leitungskräfte entscheidet über die Umsetzung von Ideen und Strategien in die schulische Praxis und prägt das Schulklima. Die vorliegende Untersuchung unterscheidet sich von klassischen Schulleitungs-Befragungen durch eine Erweiterung des Kreises der Personen, die als Schulleitung befragt worden sind.

Üblicher Weise werden primär die nominellen Schulleiterinnen oder Schulleiter adressiert. In der hier präsentierten Umfrage wird der Kreis bewusst auf die Schulleitung im weiteren Sinne bezogen. Damit sind Schulleiter*innen, Lehrkräfte mit Beförderungsämtern (wie Primarstufenleiter*innen, Ober- oder Mittelstufenkoordinator*innen oder Abteilungskoordinator*innen) sowie Funktionsstelleninhaber*innen (wie Fachleiter*innen) gemeint. Es können auch Personalräte dazugehören. Mit dieser Definitionsvorgabe haben sich die Befragten selbst als Mitglied der Schulleitung i.w.S. identifiziert.

Beschreibung des Samples

Aufgrund des explorativen Untersuchungsdesigns sind einige Besonderheiten zu beachten. Adressiert wurden Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben, die an der im jeweiligen Bundesland laufenden Arbeitszeit-Erhebung teilgenommen haben oder zumindest Interesse artikuliert hatten teilzunehmen.

In die Arbeitszeit-Auswertung gehen 206 Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben ein:

- In Berlin erfüllen die Datensätze von 143 Personen die Qualitätsanforderungen. Es sollte das gesamte Schuljahr 2023/2024 erfasst werden. In die Auswertung gingen plausible Datensätze mit durchschnittlich 48 bestätigten Wochen und fast 30 Zeiteinträgen pro Woche ein. 29 Personen unterrichten in der Grundstufe (Grundschule, Gemeinschaftsschule), 47 im Sekundarbereich (Gemeinschaftsschule, Integrierte Sekundarschule), 67 im Gymnasium. Berufliche Schulen waren – anders als bei der Umfrage – bei der Arbeitszeiterfassung nicht dabei.
- In Hamburg sind es Datensätze von 63 Personen ausschließlich aus dem Sekundarbereich (22 aus Stadtteilschulen, 41 aus Gymnasium). Hier wurde das zweite Schulhalbjahr 2023/2024 erfasst. In die Auswertung gingen plausible Datensätze mit durchschnittlich 27 bestätigten Wochen und fast 26 Zeiteinträgen pro Woche ein.

Unabhängig davon sind 316 Personen der Einladung gefolgt, an der Sonderbefragung für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben teilzunehmen. Die Teilnahmequote ist befriedigend. 188 davon haben auch an der Arbeitszeiterfassung teilgenommen.

- In Berlin haben sich 243 der eingeladenen Lehrkräfte (Ausschöpfungsquote 35% der als Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben i.w.S. angemeldeten Personengruppe) aus 158 Schulen beteiligt. 53 (22%) aus der Grundschule inkl. der Grundstufe der Gemeinschaftsschule; 72 (30%) aus dem Sekundarbereich von Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundarschulen; 86 (35%) aus Gymnasien und 32 (13%) aus Beruflichen Schulen. 69% der Beteiligten aus Berlin sind weiblich.
- In Hamburg haben 41% der Eingeladenen, d.h. 73 Personen aus 47 Schulen teilgenommen: 31 (43%) aus einer Stadtteilschule, 42 (58%) aus einem Gymnasium. Davon waren 59% weiblich.

Aussagen zur Repräsentativität zu treffen, ist schwer möglich, da die Zusammensetzung der Grundgesamtheit aller Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben nicht bekannt ist. Für Berlin sind Eckdaten zum nominellen Schulleitungspersonal (ohne Beförderungsämter und Funktionsstellen) öffentlich verfügbar, für Hamburg nicht. In welcher Hinsicht andere Studien zu Schulleitungen Repräsentativität beanspruchen, wird zumeist nicht genauer angegeben. Da sie aber i.d.R. nominelle Schulleitungen adressieren, werden sie wohl mit Bezug auf die Verteilung der Schulen in Deutschland repräsentativ sein. Dieses Kriterium können wir in unserem Fall nur begrenzt heranziehen, da der Kreis der Befragten größer und die Zahl der Beförderungsämter, Funktionsstellen und nominellen Schulleitungen je nach Schulform und Größe der Schulen sehr unterschiedlich ist. Trotz dieser Unsicherheiten gehen wir davon aus, dass das vorliegende Sample starke Abweichungen in der Verteilung der Schulformen aufweist und daher die Stichprobe nicht repräsentativ ist. Dies gilt sowohl für die Arbeitszeitdaten als auch für die Umfrage unter Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben.

Erstens hatten die Schulformen Grundschule und Berufliche Schule in Hamburg keine Teilnahmemöglichkeit. Es sind dort nur die Stadtteilschule und das Gymnasium vertreten. Da es etwa gleich viele Schulen beider Schularten gibt, ist das Gymnasium wahrscheinlich überproportional beteiligt. Zweitens ist in Berlin die Grundschule deutlich zu gering, alle anderen Schulformen hingegen stärker vertreten als es ihrem

Anteil entspricht. Letzteres betrifft erneut vor allem das Gymnasium.

Schulformen beeinflussen bei vielen Fragestellungen dieser Auswertung die Ergebnisse. Die Statements von Schulleitungen aus Grundschulen und Beruflichen Schulen weichen oftmals ab. Es wird diesem Umstand dadurch Rechnung getragen, dass jeweils Schulformeffekte geprüft und ausgewiesen werden und bei Vergleichen zwischen Berlin und Hamburg die in Hamburg nicht vertretenen Schulformen (Grundschule, Grundstufe der Gemeinschaftsschule und Berufliche Schule) ausgeblendet werden. Bei Vergleichen mit anderen Studien muss jedoch beachtet werden, dass in unserem Sample Grundschulen insgesamt stark unterrepräsentiert sind – sie lassen sich aus den Vergleichswerten jedoch nicht herausrechnen.

Wenn wir die Eckdaten der nominellen Schulleitungen in Berlin als Maßstab nehmen, ist unser Sample wohl auch zu weiblich und jünger. Bei statistischen Auswertungen zeigen sich jedoch zumeist keine Unterschiede nach Geschlecht. Das geringere Durchschnittsalter ist konsistent auf die Erweiterung der Zielgruppe zurückzuführen, etablierte, nominelle Schulleitungen sind älter.

Alles in allem halten wir die teilweise explorativen Ergebnisse für aussagekräftig und belastbar. Ein Hinweis dazu geben die Vergleiche mit dem Schulleitungsmonitor, der Repräsentativität beansprucht, und – dort wo gleiche Fragen gestellt wurden – wie noch zu zeigen sein wird, zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommt.

Bezogen auf die Sonderbefragung ist zu sagen: Von den Befragten waren 43% Mitglieder der Schulleitung im engeren Sinne, 57% hatten Funktionsstellen oder Beförderungsämter inne. 27% der Befragten übernehmen seit mehr als 10 Jahren Schulleitungsaufgaben, 43% länger als 4 Jahre, 12% sind 1 bis 2 Jahre in dieser Rolle. Die Schulleiter*innen haben erwartungsgemäß mehr Erfahrung als die Inhaber*innen von Funktionsstellen oder Beförderungsämtern. Entsprechend ist das Durchschnittsalter bei ersteren mit 52 Jahren etwas höher als bei Letzteren (46 Jahre).

Im Teilsample der Schulleitungen allgemeinbildender Sekundarschulen sind Frauen unterproportional enthalten. Während in der Grundgesamtheit in Berlin und Hamburg zwischen 60 und 65% Frauen vertreten sind, sind es in der Schulleitung i.w.S. nur zwischen 52 und 56%. Im Teilsample der Lehrkräfte mit Funktionsstellen und Beförderungsämtern sind Frauen hingegen überproportional vertreten (65 bis 70%). Dies gilt in Berlin auch für Berufliche Schulen. An Schulen der Grundstufe in Berlin kommen Frauen allerdings in beiden Hierarchiestufen überproportional gegenüber ihrem Anteil an allen Lehrkräften zu Wort.

Das in Kapitel 2 herangezogene Sample der Arbeitszeiterhebung ist mit 206 Teilnehmer*innen kleiner. Entsprechend weicht die Verteilung der Gruppen etwas ab. Beispielsweise ist der Anteil der nominellen Schulleitung mit 37% etwas geringer als bei der Sonderbefragung.

Ziele der Befragung und Struktur der Auswertung

Im Folgenden sollen die speziellen Arbeitsbedingungen und die Arbeitsbelastung dieser größeren Gruppe der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben und die Bedingungen für die Zufriedenheit mit ihrer Rolle analysiert werden. Dazu werden im Kapitel 2zunächst die Arbeitszeitdaten der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben vorgestellt. Für weitere Informationen zur Methode und zu Vergleichen mit Lehrkräften ohne Schulleitungsaufgaben wird auf die Berichtsbände der Berliner und der Hamburger Studie verwiesen. Im dritten Kapitel werden dann – anhand der Resultate der Sonderbefragung – die Kontext-Bedingungen und Herausforderungen des Schulleitungshandelns genauer beschrieben. Dann beleuchten wir im Kapitel 4 die Rahmenbedingungen von Führung und Partizipation in der Schule, um schließlich im letzten Kapiteal genauer herauszuarbeiten, wie zufrieden die Lehrkräfte mit ihrer Entscheidung sind, Schulleitungsaufgaben übernommen zu haben. Analysiert werden die vorrangigen Gründe für diese Einschätzung sowie Wünsche der Veränderung.

Wo sinnvoll wird bei allen Analysen der Vergleich zwischen Hamburg und Berlin sowie zu den Ergebnissen des Schulbarometers (2022, aus Sicht der Schulleitungen), des Schulleitungsmonitor Deutschland (ebenfalls 2022) und von TALIS 2018 gezogen. Der TALIS-Vergleich ist nur im Ausnahmefall nützlich, da Deutschland nicht an der Studie teilgenommen hat und die Befunde bereits sechs Jahre alt sind.

Ein direkter Vergleich mit Ergebnissen der Untersuchung der psychischen Belastungen von Schulleitungen in ganz Deutschland durch die Freiburger Forschungsstelle Arbeitswissenschaften (FFAW, Nübling et al.) ist nicht möglich. Ausgehend von Pilotbefragungen in Hamburg und Rheinland-Pfalz in 2023 wurden Schulleitungen in weiteren zwölf Bundesländern bis Sommer 2025 befragt. Dabei werden Gefährdungsbeurteilungen psychischer Belastungen auf Basis des etablierten COPSOQ-Fragebogens durchgeführt. Das Ziel ist die Beschreibung und Bewertung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz von Schulleitungen als Grundlage für Maßnahmen zur Prävention und Reduzierung von Belastungen. Die Stärke von COPSOQ ist aufgrund der hohen Zahl durchgeführter Gefährdungsbeurteilungen in allen Branchen und Berufsgruppen der Berufsgruppenvergleich. Es wird detailliert ausgewiesen in welcher Hinsicht Angehörige der Schulleitung sich hinsichtlich vielfältiger Belastungen

vom COPSOQ-Mittel unterscheiden und mit welchen Folgen dies verbunden ist (Berufswechselgedanken, Arbeitszufriedenheit, Gesundheit). Allerdings können dort, wo sich Themen überschneiden, nur Befunde und Trendaussagen verglichen werden, da COPSOQ urheberrechtlich geschützt ist und von Dritten nicht verwendet werden kann.

Alles in allem stellen die folgenden Ergebnisse wertvolle Ergänzungen aus der individuellen und arbeitsplatzbezogenen Perspektive dar, die das arbeitspolitische Gesamtbild vervollständigen und in Handlungsempfehlungen münden.

2 Arbeitszeitergebnisse von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben

Dieses Kapitel basiert auf den Daten der Arbeitszeit-Auswertung mit insgesamt 206 Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben. Im Folgenden werden zunächst deren Arbeitszeitbilanzen präsentiert, um den Umfang der geleisteten Arbeitszeit, die Tätigkeitschwerpunkte und die wöchentliche Arbeitszeitverteilung zu beschreiben. Darüber hinaus wird die Verteilung unter den Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben thematisiert. Dies bietet eine gute Grundlage für die qualitative Betrachtung der Anforderungen an Schulleitungsangehörige in den nachfolgenden Kapiteln.

2.1 Schulleitungen haben besonders lange Arbeitszeiten - neben Schulleitungsaufgaben wenden sie viel Zeit für das Unterrichten auf

Es ist bekannt, dass Lehrkräfte die verordneten Arbeitszeiten regelmäßig überschreiten und ein hoher Anteil von ihnen Mehrarbeit leistet. Dieser Tatbestand gilt in noch viel schärferer Form für Schulleitungen. Dabei verhalten sich die Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben entsprechend den Rahmenbedingungen ihres Bundeslandes. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte in Berlin deutlich mehr Arbeitszeit erbringen müssen als diejenigen aus Hamburg. Entsprechend verhalten sich auch ihre Leitungskräfte.

Land	Normwoche SOLL	Lehrkräfte IST	Schulleitung i.w.S IST
Berlin	47:15 Std	49:59 Std	53:10 Std
Hamburg	46:34 Std	48:48 Std	51:41 Std

Diese Werte beziehen sich auf eine Durchschnittswoche, d.h. die gesamte erfasste Arbeitszeit wird auf die Schulzeit von ca. 38 Wochen umgelegt. Die Arbeitszeiten werden zudem auf Vollzeitäquivalente bezogen, d.h. Teilzeitkräfte so behandelt als ob sie Vollzeit arbeiten würden.

Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben überschreiten die durchschnittliche Arbeitszeit der Lehrkräfte also sehr deutlich in Berlin mit einer Differenz von 3 Stunden, in Hamburg mit fast 2 Stunden. Die um 41 Minuten höhere SOLL-Vorgabe in Berlin erklärt den Unterschied zu Hamburg nur partiell. Insgesamt wirkt das Hamburger Arbeitszeitmodell etwas mäßigend.

In den Schulen ist die Arbeit unterschiedlich gut organisiert, so dass relevante Schulformunterschiede zu verzeichnen sind. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Tätigkeitsanteile der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben für die verschiedenen Schulformen.

Traditionell haben die Lehrkräfte an Gymnasien die längsten Arbeitszeiten, die anderen Sekundarschulen (GmS, ISS, StS) organisieren ihre Arbeit am besten, die Schulen der Grundstufe liegen dazwischen. Dies gilt länderspezifisch auch für ihre Schulleitungen. Ein erster Blick zeigt, dass die Tätigkeitsstrukturen vergleichbarer Schulformen in beiden Bundesländern sehr ähnlich sind.

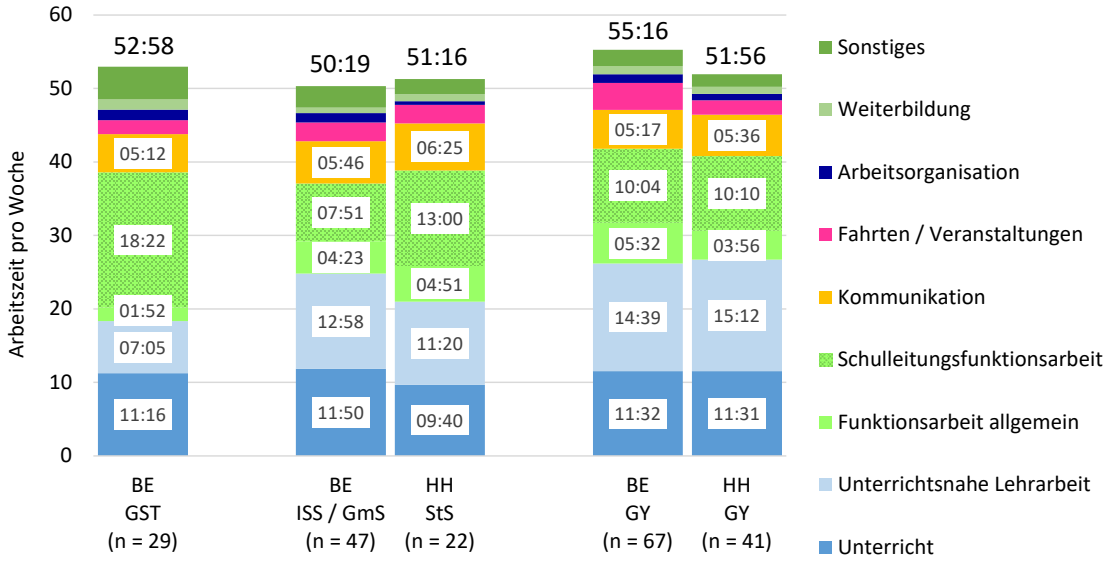
Schulleitungsangehörige erteilen in relevantem Umfang von 09:40 bis 11:50 Stunden Unterricht. Der Vor- und Nachbereitungsaufwand dafür erfordert in weiterführenden Schulen deutlich höhere Zeitanteile als in der Grundstufe. Dies gilt auch für die Schulleitung, die (mit Ausnahme der Grundstufe und der Hamburger Stadtteilschule) zu mehr als der Hälfte ihrer SOLL-Arbeitszeit mit dem Unterrichten beschäftigt ist. Hinzu kommen relevante Zeitanteile für pädagogische Kommunikation und für Fahrten und Veranstaltungen, welche im weiteren Sinne ebenso als Unterricht betrachtet werden können, der außerhalb des Klassenraumes stattfinden.

Vor allem im Gymnasium dürfte der dadurch entstehende Zeitdruck mitverantwortlich sein für die extrem hohen Arbeitszeiten. Für Hamburg – wo für einzelne Tätigkeiten SOLL-Vorgaben (WAZ) gemacht werden – wissen wir, dass Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben insbesondere bei der *Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Prüfungen* sowie *Klassenfahrten* deutlich mehr Zeit benötigen, als sie eingeplant bekommen (siehe Kapitel 4.4 im Hamburger Endbericht).

Es bleibt somit nicht viel Zeit für originäre Schulleitungsaufgaben und die weitere Funktionsarbeit:

- Grundstufe: Durch die geringe Zahl an Leitungskräften ist der durchschnittliche Funktionsanteil mit gut 20 Stunden (darunter 18:22 Std. originäre Schulleitungsaufgaben) am höchsten.

Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben
Unterschiedliche Zeitanteile bei der Erfüllung der Tätigkeiten
Berlin und Hamburg im Vergleich (VZLÄ, Durchschnittswoche)



Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben

- Im Sekundarbereich der ISS / GmS in Berlin ist der Funktionsanteil mit gut 12 Stunden (dar. 07:51 Std. Schulleitung) am geringsten, was darauf hindeutet, dass die Leitungstätigkeit dort breiter verteilt ist. Jedenfalls liegt es nicht daran, dass in dieser Schulform weniger nominelle Schulleitungsangehörige an der Arbeitszeiterfassung teilgenommen hätten. Hier ist ein sehr großer Unterschied zur prinzipiell vergleichbaren Schulform der StS in Hamburg zu verzeichnen, die fast 18 Stunden Funktionsarbeit einbringt (13:00 Std. Schulleitung). Also fünf Stunden mehr Zeit für Schulleitungsaufgaben aufwendet.
- Im Gymnasium ist der Umfang der Schulleitungstätigkeiten zwischen beiden Bundesländern quasi identisch, in Berlin wird jedoch von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben anderthalb Stunden mehr allgemeine Funktionsarbeit geleistet. In Hamburg werden diese Aufgaben breiter auch auf andere Lehrkräfte verteilt.

Wichtig anzumerken ist, dass die Hamburger SOLL-Vorgaben für Schulleitungsfunktionsarbeit um eine Stunde in der Stadtteilschule und um zwei Stunden im Gymnasium überschritten werden. Die Schulleitungstätigkeit muss also auch dort mit mehr Personalressourcen ausgestattet werden als bislang.

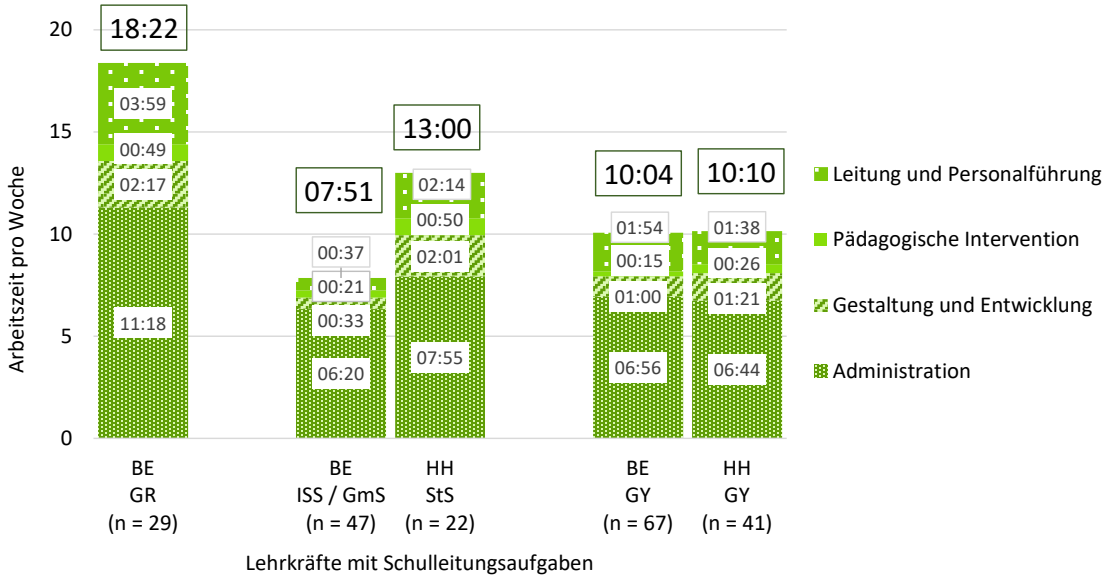
Spezifische Schulleitungsaufgaben

Schulleitungsaufgaben umfassen eine breite Vielfalt von Anforderungen, daher wurde ein Konzept zur differenzierten Erfassung entwickelt (siehe Kap. 2.2 der jeweiligen Endberichte). Entsprechend hatten Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben bei der Zeiterfassung vier exklusive Kategorien zur Auswahl, denen sie ihre Arbeitszeiten zuweisen konnten. Ein erster Blick auf die unterschiedlichen Zeitanteile bei der Erfüllung ihrer Führungsaufgaben ergibt erneut, dass die Tätigkeitsstruktur im Gymnasium länderübergreifend sehr ähnlich ist. Der bereits erwähnte große Unterschied zwischen Hamburger Stadtteilschulen und Berliner Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen wird sehr deutlich.

Bei Vergleich der Anteile zeigen sich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Die Abbildung zeigt, dass in allen Schulformen der Anteil für *Administration, Qualitätssicherung und Schulorganisation* am größten ist. In der ISS/GmS (o. GST) dominiert diese Verwaltungstätigkeit sogar alle anderen Schulleitungsfunktionen, da 80% des Zeitaufwands darauf entfällt, in den übrigen Schulformen liegt der Anteil bei noch immer beachtlichen 60 bis 70%.

Dann folgt (mit 16 bis 19%) der Zeitanteil für *Leitung und Personalführung*. Zwei Ausnahmen: In der ISS/GmS (o. GST) ist der Anteil mit 8% sehr niedrig. In der Grundstufe hingegen mit 22% am höchsten. Was sicher damit zusammenhängt, dass die Aufgabe dort

Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben
Unterschiedliche Zeitanteile bei der Erfüllung von Funktionen
Berlin und Hamburg im Vergleich (VZLÄ, Durchschnittswoche)*



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

auf wenige Personen konzentriert werden muss. Der Zeitanteil für *Pädagogische Gestaltung und Entwicklung* liegt zwischen 10 und 16% und die *Pädagogische Intervention und Krisenintervention* nimmt 4 bis 6% der Schulleitungstätigkeiten ein.

Alles in allem bleibt der Eindruck, dass die hohen Belastungen durch Lehraufgaben und insbesondere die Anforderungen der Verwaltung und Schulorganisation dafür verantwortlich sind, dass am Ende wenig Zeit verbleibt für die Tätigkeiten, die für ein zeitgemäßes Schulleitungshandeln notwendig sind: Personalführung, Pädagogische Gestaltung und Intervention bei auftretenden Konflikten.

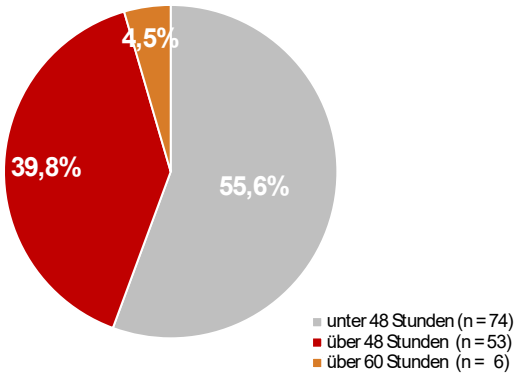
In Berliner Grundschulen konzentrieren sich die Schulleitungsaufgaben auf wenige Personen mit entsprechend hohen Anteilen. Gymnasien sind in Hamburg und Berlin strukturell sehr ähnlich organisiert. Bei den weiteren Sekundarschulen fällt in Berlin auf, dass offenbar die wenigste Führungszeit eingesetzt werden kann und dass neben dominanten organisatorischen Tätigkeiten wenig Ressourcen für Führungsaufgaben verbleiben. In Hamburg kann möglicherweise aufgrund der geregelten Zuweisungen im Vergleich mehr in Führungshandeln investiert werden.

2.2 Ein hoher Anteil der nominellen Schulleitungsangehörigen leistet überlange Arbeitszeiten von mehr als 48 Std. und sogar 60 Std. pro Woche sind möglich

Bei Leitungstätigkeiten wird zumeist eine Vollzeit-Beschäftigung erwartet. Daher mag der Anteil von 65% echter Vollzeit unter den Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben etwas überraschen. 29% haben einen Teilzeitfaktor von 70-90% der tariflichen Arbeitszeit, 6% sind echte Teilzeitkräfte mit weniger Stunden. Dies dürfte nicht zuletzt mit der Ausweitung auf Funktionsstellen und Beförderungsämter im Sample zusammenhängen. Die Verteilung ist in Berlin und Hamburg nahezu identisch. Der Anteil nomineller Schulleitungen an Schulen des Sekundarbereichs ist höher als in der Grundschule.

Für den Arbeits- und Gesundheitsschutz ist es wesentlich, dass die Arbeitszeit von 48 Stunden pro Woche während der Schulzeit nur vorübergehend überschritten und zeitnah durch ausreichende Erholzeiten ausgeglichen wird. Für diese Analyse müssen wir nun Werte der Schulzeitwoche heranziehen, d.h. es werden nur die Arbeitszeiten gewertet, die tatsächlich in der Schulzeit erbracht werden.

Lehrkräfte mit Schuleitungsaufgaben in Vollzeit mit unter / über 48 Stunden pro Woche Berlin und Hamburg
(VZLÄ, n = 133 – Schulzeitwoche - Arbeitsschutznorm 48:00 Stunden pro Woche)



Aus Vergleichsgründen werden nur die Vollzeitkräfte betrachtet: Während 30% aller Vollzeitkräfte ohne Schulleitungsaufgaben in Berlin diese Schutznorm während der Schulzeit im Mittel überschreiten, sind es unter Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben sogar 45%. Unter Vollzeitkräften mit Schulleitungsaufgaben erreichen 5 % sogar eine Schulzeitwoche von im Durchschnitt mehr als 60 Stunden pro Woche. Es sind mit einer Ausnahme Berliner Schulleitungen.

Dabei bewegen sich die Inhaber*innen von Funktionsstellen und Beförderungsämtern noch eher im Arbeitszeitrahmen. Dies gelingt der Mehrzahl der Mitglieder der nominellen Schulleitung jedoch nicht mehr: 56% arbeiten zwischen 48 und 60 Stunden pro Schulwoche, 9 Prozent sogar über 60 %. Auch 13% der Teilzeitkräfte mit annähernd Vollzeit arbeiten mehr als 48 Stunden pro Woche, eine Person sogar über 60 Stunden.

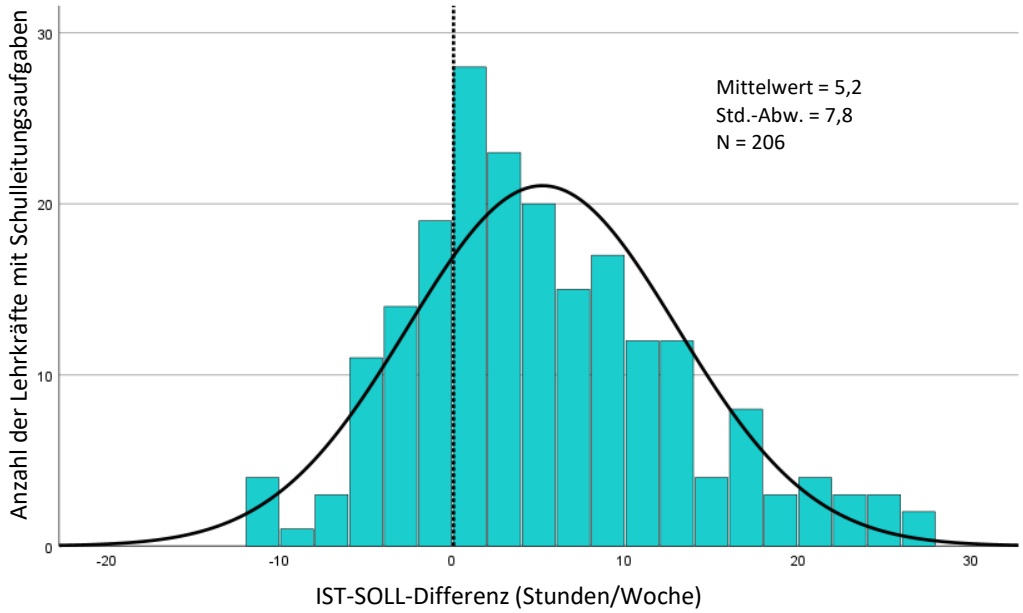
Da sich diese Durchschnittswerte auf einen Zeitraum von ca. 38 Schulwochen im Jahr beziehen, bleiben trotz der Schulferien, kaum noch ausreichende Erholzeiten. Aufgrund dessen werden gerade Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben einem deutlich erhöhten Gesundheitsrisiko ausgesetzt.

Dieses enorme Arbeitspensum dürfte ein Motiv auch für einige Leitungskräfte sein, in Teilzeit zu wechseln. Dies ist zwar mit Gehaltsverzicht verbunden, aber immerhin bleiben 88% dieser Teilzeitkräfte im Arbeitszeitrahmen unter 48 Stunden pro Woche.

2.3 Streuung der individuellen Arbeitszeitbilanzen ist unter Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben noch größer als bei Lehrkräften

Die Streuung der IST-SOLL-Differenzen der Arbeitszeiten ist bei Lehrkräften traditionell sehr groß. Das bedeutet, manche arbeiten viel mehr als sie müssen, andere weniger. Die Arbeit ist ungleich verteilt.

Histogramm der IST-SOLL-Differenz in Hamburg und Berlin
Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben



Unter allen Lehrkräften in Berlin waren es 7,2 Stunden Standardabweichung, in Hamburg 6,4 Stunden pro Woche. Die Standardabweichung beschreibt den Bereich, in dem sich links und rechts vom Mittelwert zwei Drittel der Fälle ansiedeln.

Die Hamburger Arbeitszeitverordnung, die abweichend zum allgemein in Deutschland verbreiteten Deputatsystem nicht nur Unterrichts- und Funktionsarbeitszeiten vorgibt, sondern zahlreichen weiteren Tätigkeiten Zeitwerte zuweist, erreicht dabei eine fairere Verteilung der tatsächlichen Arbeitszeit, was sich darin zeigt, dass die Streuung geringer ist.

Wie die Abbildung (S. 7) verdeutlicht ist die Streuung unter Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben mit 7,8 Stunden Standardabweichung in dieser Gruppe deutlich höher, wobei die Schulleitungen aus Hamburg auch hier eine geringere Streuung (7,0 Std. / Wo.), während die Berliner eine Stunde mehr Streuung aufweisen (8,1 Std./Wo.).

Der Blick auf das Histogramm zeigt, dass der Mittelwert bei 5,5 Stunden Mehrarbeit liegt. Bei insgesamt kleiner Fallzahl wird die Vergleichskurve einer Normalverteilung vor allem im nahen Bereich rund um den Ausgleichswert (Differenz gleich Null) deutlich überschritten, hier liegen also mehr Fälle vor, als bei Normalverteilung anzunehmen wäre. Dies gilt auch für den Bereich zwischen 20 und 28 Stunden Mehrarbeit. Dahingegen sind sowohl im negativen Bereich bei -6 bis -8 als auch im Bereich der Mehrarbeit zwischen +6 bis +8 und bei 12 und 18 Stunden pro Woche weniger Fälle angesiedelt, als zu erwarten wäre.

Man kann daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass es vielen Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben durchaus gelingt den Umfang ihrer Arbeitszeit noch etwas zu begrenzen. Es gibt aber ebenfalls viele Fälle mit extrem langen Arbeitszeiten. Zudem treten deutlich weniger Fälle mit Unterschreitung der SOLL-Arbeitszeit auf, als normalverteilt zu erwarten wäre.

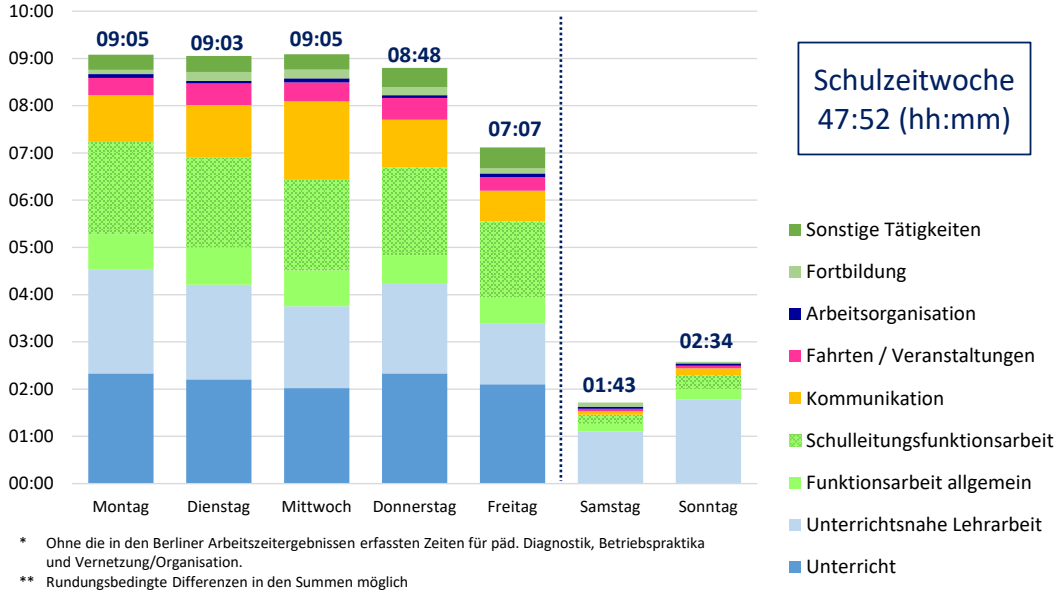
2.4 Der Wochenverlauf verdeutlicht, dass bei überlangen Arbeitszeiten keine Zeit mehr zur ausreichenden Erholung verbleibt

Der Wochenverlauf der Arbeitszeit von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben entspricht im Wesentlichen dem der übrigen Lehrkräfte, jedoch mit längeren Arbeitstagen. Die insgesamt zu langen Arbeitstage werden über die Woche von Tag zu Tag etwas kürzer, in Berlin bei höherem Niveau deutlicher als in Hamburg.

Problematisch aus der Perspektive des Arbeits- und Gesundheitsschutzes sind zum einen die langen Arbeitstage, aber insbesondere der hohe Umfang von Wochenendarbeit. Am Wochenende sind in Berlin durchschnittliche Arbeitszeitwerte von 01:58 am Samstag und 02:45 Stunden am Sonntag zu verzeichnen, die auch in Hamburg nur wenig kürzer ausfallen. Eine ungestörte Erholung ist unter diesen Bedingungen kaum möglich.

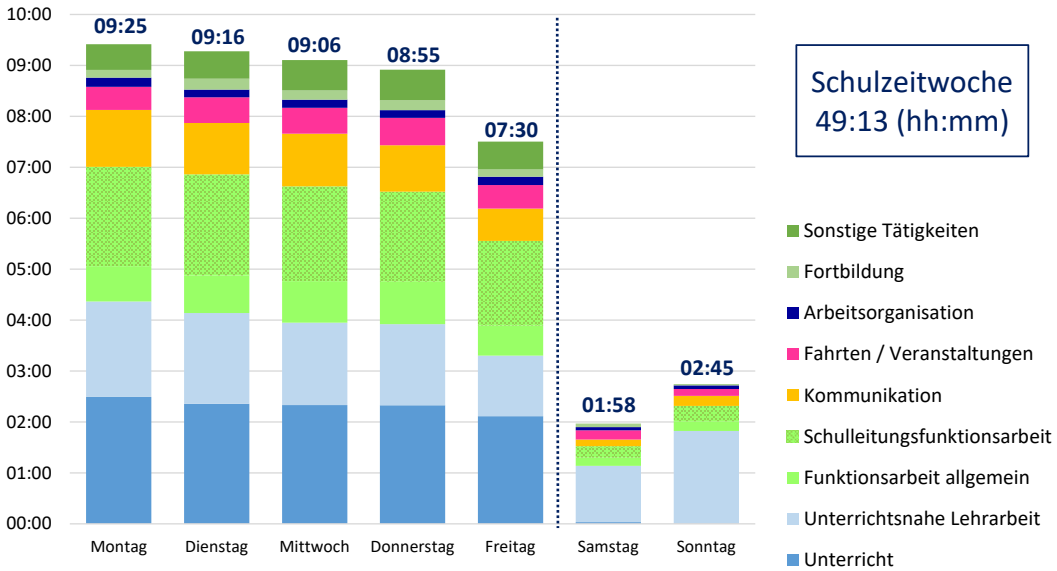
Die expliziten Schulleitungsaufgaben konzentrieren sich stärker auf die Werktage, der größte Teil der Wochenendarbeit basiert auf der *Unterrichtsvor- und*

Tätigkeitsverteilung in einer durchschnittlichen Schulwoche in Hamburg
Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben - StS und GY
(***Göttinger Modell**** in Stunden:Minuten, VZLÄ, n = 63)**



* Ohne die in den Berliner Arbeitszeitergebnissen erfassten Zeiten für päd. Diagnostik, Betriebspraktika und Vernetzung/Organisation.
** Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

Tätigkeitsverteilung in einer durchschnittlichen Schulwoche in Berlin
Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben - GR, GmS / ISS, GY
(***Göttinger Modell*** in Stunden:Minuten, VZLÄ, n = 143)*



* Rundungsbedingte Differenzen in den Summen möglich

Nachbereitung, die wahrscheinlich unter der Woche häufiger gestört wird. Der verbleibende Aufwand für Schulleitung am Wochenende dürfte stark mit der Stundenplangestaltung und der Reaktion auf Krankheiten und Ausfälle verknüpft sein.

Jahresarbeitszeitverlauf der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben

Die Abbildungen zum Jahresverlauf der Arbeitszeit von Lehrkräften im Unterschied zu denen mit Schulleitungsaufgaben finden sich in den jeweiligen Endberichten in Kap. 3.4 bzw. 3.5. Das Niveau der Arbeitszeit von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben ist deutlich erhöht, aber durch das gleiche Muster von Belastungsspitzen geprägt, die nach den Ferien, um die Jahreswende und vor den Zeugniszeiten auftreten. Substantielle Arbeitsanteile werden auch in den Schulferien erbracht. Das Muster ist im zweiten Halbjahr in Berlin und Hamburg nahezu identisch. In Berlin bleibt aber das Arbeitszeitniveau vor den Sommerferien konstant hoch, während es in Hamburg spürbar abfällt. Ein Grund für die im Mittel höhere Wochenarbeitszeit in Berlin.

3 Hoher Arbeitsdruck und Stress durch Verwaltungsaufgaben prägen die Schulleitungsaufgaben

Die Dokumentation der Arbeitszeit-Ergebnisse verdeutlicht bereits, dass die Leitungstätigkeit mit erheblichen zeitlichen Belastungen verbunden ist. Die Ergebnisse der Sonderbefragung sollen nun den Kontext des Schulleitungshandelns ausleuchten, um ein tieferes Verständnis der Herausforderungen zu erreichen.

Leitungsfunktionen sind mit vielfältigen externen und internen Anforderungen konfrontiert. Zunächst interessiert, vor welchen Schwierigkeiten Schulen heute stehen, guten Unterricht zu erteilen. Dann analysieren wir die speziellen Belastungen aufgrund der Leitungstätigkeiten. Was erzeugt am meisten Stress? Da zu erwarten ist, dass Lehrkräfte in Zukunft ihre Arbeitszeit erfassen müssen, fragen wir auch nach den Erwartungen hinsichtlich dieser neuen Aufgabe. Abschließend lassen wir die Befragten ihre subjektive Arbeitsbelastung einschätzen.

Um die Belastungssituation von Schulleitungen i.w.S. zu verstehen, ist es zunächst notwendig, sich den Schulkontext zu vergegenwärtigen, in dem Schulleitungspersonen handeln und Verantwortung übernehmen. Wie sehen Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben die Herausforderungen, vor der Ihre Schule steht?

3.1 Die Überforderung durch zu viele Aufgaben ist das größte Hindernis für die Schulen, guten Unterricht zu erteilen

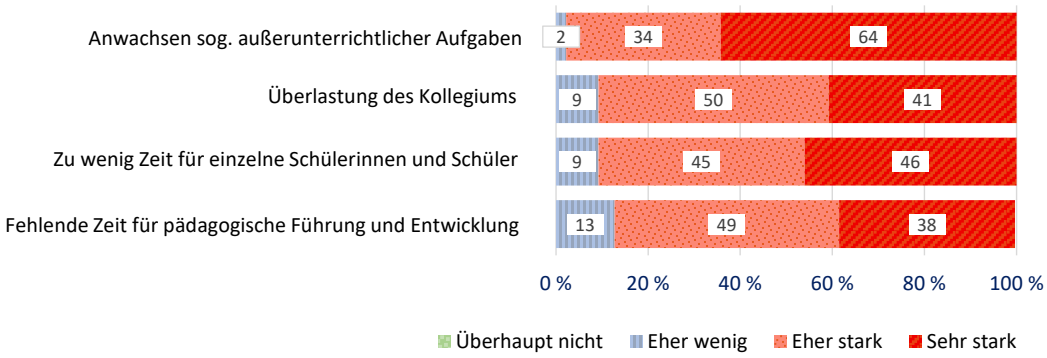
Im Schulbarometer wurden Schulleitungen 2022 in einer offenen Frage nach den größten Herausforderungen für die Schule gefragt. Die einzelnen Freitext-Antworten sind dann interpretiert und zusammengefasst worden. Im Ergebnis lag als Hauptherausforderung der Personalmangel mit Abstand vorn (67% der Befragten), Digitalisierung, Verwaltungsaufwand und Arbeitsbelastung rangierten auf den folgenden Plätzen mit etwa 20% der Nennungen (Mehrfachantworten möglich). Es stellt sich die Frage, ob sich heute die Priorisierung und Abstände zwischen den Themen mit einer systematischen Abfrage bestätigen lassen.

Insgesamt haben wir zwölf Aspekte ausgewählt, die außerdem bei der OECD-Umfrage TALIS 2018 als relevante Einflussfaktoren auf Schulen identifiziert worden waren. In der Einleitungsfrage wurde der Fokus gesetzt, wie stark das Erteilen guten Unterrichts durch diese Faktoren erschwert wird. Die Befragungsergebnisse lassen sich unter drei Herausforderungen zusammenfassen: Überlastung, Personalmangel sowie unzureichende Ausstattung und Infrastruktur.

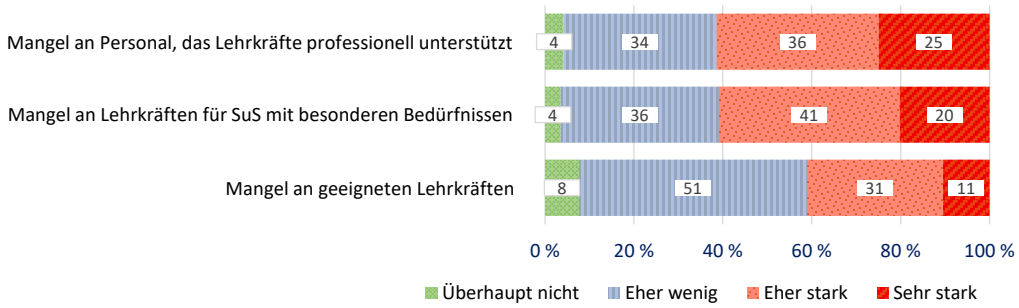
Überraschender Weise stellt in unserer Befragung Personalmangel nicht die größte Herausforderung für guten Unterricht dar, sondern die Überlastung: 98% der Befragten nehmen das Anwachsen der außerunterrichtlichen Aufgaben als Herausforderung wahr, 91% die Überlastung des Kollegiums, so dass zu wenig Zeit für einzelne Schülerinnen oder Schüler verfügbar ist (91%) und die Zeit für pädagogische Führung und Entwicklung fehlt (87%). Bei dieser Einschätzung finden sich keine Unterschiede zwischen den beiden Ländern, den Schulformen oder der eigenen Rolle in der Schulleitung (Beförderungsamt, Funktionsstelle vs. Schulleitung i.e.S.).

An zweiter Stelle folgt der Personalmangel. Am häufigsten wird das Fehlen von professionell unterstützendem Personal genannt (61% Zustimmung), damit können sowohl sozialpädagogisch qualifizierte Fachkräfte (Multiprofessionelle Teams, Ganztagskräfte, Sozialarbeit) gemeint sein, wie auch Verwaltungspersonal oder IT-Fachkräfte. Die Herausforderung wird in Berlin (65%) übrigens signifikant stärker gesehen als in Hamburg (48%).

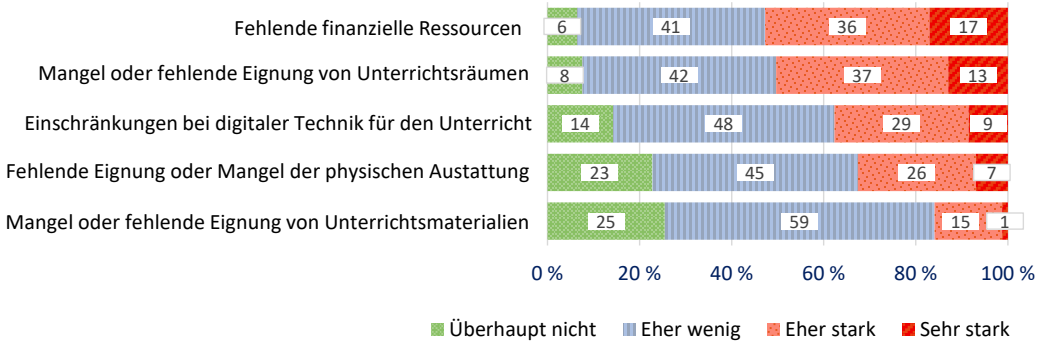
Herausforderungen, die gutes Unterrichten erschweren: Überlastung
in Prozent (n = 314 bis 316)



Herausforderungen, die gutes Unterrichten erschweren: Personalmangel
in Prozent (n = 312 bis 316)



Herausforderungen, die gutes Unterrichten erschweren: Mängel bei der Infrastruktur
in Prozent (n = 311 bis 316)



Dann folgt mit ebenfalls 61% Zustimmung der Mangel an Lehrkräften, die sich auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen spezialisiert haben. Diese Herausforderung wird signifikant häufiger von Schulleitungsmitgliedern von Grundschulen und Gemeinschaftsschulen der Grundstufe in Berlin (77%) sowie von Gemeinschaftsschulen, Integrierten Sekundarschulen in Berlin bzw. Stadtteilschulen in Hamburg (75%) gesehen. Der Mangel an Lehrkräften im Allgemeinen wird von 42% der Befragten als Herausforderung benannt.

Auch die Ausstattung und Infrastruktur macht es teilweise schwer, guten Unterricht zu erteilen. Dieser dritte Aspekt wird insgesamt jedoch viel weniger stark betont. Am häufigsten werden davon fehlende finanzielle Ressourcen erwähnt (53% Zustimmung). Vielfach spielen ungeeignete Unterrichtsräume (50%) und Defizite der digitalen Technik (38%) eine Rolle. Die physische Ausstattung (Möbel, Heizung, Licht, Gebäude) (33%) sowie Unterrichtsmaterialien (16%) werden seltener angeführt.

Sowohl unzureichende Unterrichtsräume (60%) als auch Mängel der digitalen Technik (51%) werden in der Berliner Grundstufe (Grundschule, Gemeinschaftsschule) häufiger angesprochen – in Hamburg waren Grundschulen nicht an der Umfrage beteiligt. Aber größere Unterschiede in der Einschätzung der digitalen Ausstattung bleiben auch dann bestehen, wenn nur die vergleichbaren Sekundar-Schulformen betrachtet werden: Berlin 42% (GmS / ISS und GY) und Hamburg 22% (StS und GY), die Mängel an der Infrastruktur haben in Berlin ein höheres Niveau. Dies entspricht durchaus früheren Befunden (siehe Berliner Endbericht Kap. 4 – 7 bzw. Hamburger Endbericht Kap. 6 - 9). Hinzu kommt, dass in Berlin auch die physische Ausstattung (Möblierung, Schulgebäude, Heizung, Licht) mit 35% signifikant häufiger als Herausforderung gesehen wird, als in Hamburg (25%).

Erwähnenswert ist darüber hinaus, dass Lehrkräfte mit Beförderungsämtern und Funktionsstellen die digitale Technik signifikant ungünstiger bewerten (42%), als die Schulleitungen i.e.S. (32%) – wahrscheinlich, weil sie stärker direkt im Unterricht eingebunden sind. Dies mag auch der Grund für eine größere Empfindlichkeit hinsichtlich der Qualität der Unterrichtsmaterialien sein.

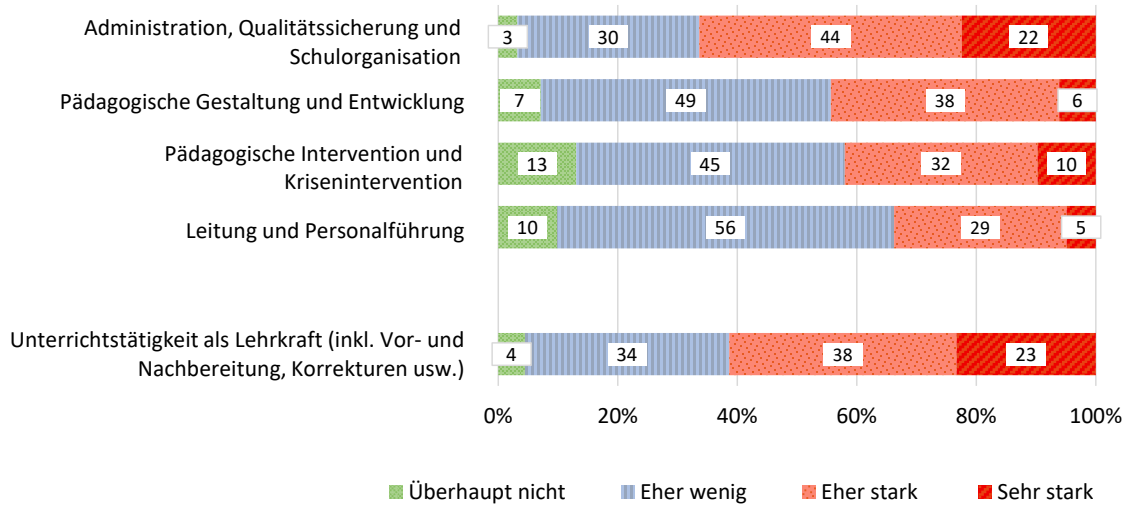
3.2 Bei Schulleitungstätigkeiten sind Administrationsaufgaben und das eigene Unterrichten mit stärkeren Beanspruchungen verbunden

Die Schulleitung ist in Deutschland keine Geschäftsführungstätigkeit von Verwaltungskräften, sondern ein Beförderungsamt für Lehrkräfte, die für diese Tätigkeit von Unterrichtsverpflichtungen teilweise freigestellt werden. In Berlin besteht für die Schulleitung i.e.S. eine Stundenverpflichtung von 6 bis 10 Unterrichtsstunden, je nach Größe der Schule. Für die weiteren Funktionsstellen sind je nach Schulform, Funktion und Größe der Schule jeweils spezifische Entlastungen geregelt. Für Hamburg gilt nach Angaben der Schulbehörden: «Im Rahmen der Selbstverantwortung der Schule können Schulleitungen in Hamburg ihre Unterrichtsverpflichtung so weit reduzieren, wie es für die Führung der Schule angemessen ist». Die Arbeitszeitbilanzen in Abschnitt 2 haben gezeigt, dass Schulleitungen auch in Hamburg in relevantem Umfang unterrichten.

Die Schulpolitik hält es für erforderlich, dass der Bezug zur Lehrtätigkeit nicht verloren gehen darf und Mitglieder der Schulleitung daher selbst pädagogische Arbeit ausüben müssen. Auf der anderen Seite wird in der Reduktion der Unterrichtsverpflichtung eine Möglichkeit zur Entlastung für Schulleitungen gesehen.

Die eigene Unterrichtstätigkeit wird von 61% der Befragten als eher oder stark beanspruchend erlebt.

Belastung durch Tätigkeiten in der Schulleitung
Schulleitungen in BE und HH
in Prozent (n = 305 bis 313)



Interessanterweise zeigt sich hier kein Unterschied zwischen Schulleitung und Beförderungsämtern, sondern ein Landesunterschied, der auch dann bestehen bleibt, wenn nur die allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs verglichen werden. Schulleitungen in Berlin (61%) erleben eine höhere psychische Belastung durch das Unterrichten als die in Hamburg (50%). In Hamburg bestehen rechtlich mehr Möglichkeiten für Schulleitungen, sich von Unterrichtsverpflichtungen zu entlasten. Tatsächlich liegt der Anteil der Klassen *Unterricht* und *Unterrichtsnahe Lehrarbeit* an der Gesamtarbeitszeit aber bei den Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben nahe beieinander: In Berlin sind es 45% und in Hamburg 48% der gesamten Arbeitszeit.

Im Rahmen der Arbeitszeiterfassung wurden die Arbeitszeiten für Schulleitungstätigkeiten mit vier Kategorien gesondert erfasst. Sie konnten im Tool nur von den identifizierten Personen der Schulleitung im weiteren Sinne eingetragen werden. In der Umfrage wurde zudem nach der subjektiv empfundenen Belastung aufgrund dieser expliziten Schulleitungstätigkeiten gefragt:

Besonders beanspruchend werden die *Administration, Qualitätssicherung und die Aufgaben der Schulorganisation* erlebt. Von den durchschnittlich etwa elf Stunden expliziter Schulleitungstätigkeit entfallen zwei Drittel auf diesen stark beanspruchenden Teil der Aufgaben, 66% der Befragten empfinden sie als eher oder sehr stark beanspruchend. Bei der Schulleitung i.e.S. wird die Beanspruchung mit 73% noch einmal signifikant stärker empfunden – sie wird von dieser Gruppe auch in noch höherem Umfange ausgeführt.

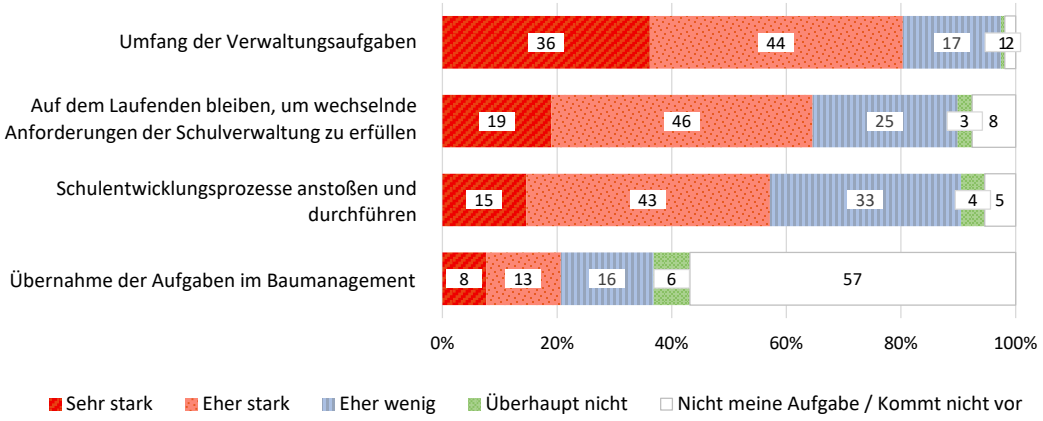
Obwohl zeitlich gesehen an zweiter Stelle der expliziten Schulleitungstätigkeiten weisen *Leitung und Personalführung* mit 34% im Vergleich geringere Belastungswerte auf. Demgegenüber nehmen *Pädagogische Gestaltung und Entwicklung* mit 44% und *Pädagogische Intervention und Krisenintervention* mit 42% den zweiten und dritten Belastungsrang ein.

3.3 Unter den Leitungsaufgaben werden Verwaltungsaufgaben als stärkste Stressquelle empfunden, pädagogische Aufgaben weniger

Um genauer zu erfahren, welche Anforderungen Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben als besondere Stressquellen wahrnehmen, wurden dreizehn Aspekte ausgewählt. Einige davon haben sich bei früheren Schulleitungsbefragungen bereits bewährt, z.B. bei der OECD-weiten TALIS-Erhebung 2018, an der Deutschland nicht teilgenommen hatte. Es liegen daher nur teilweise Vergleichswerte vor.

Die Anforderungen aus Organisation und Verwaltung erweisen sich bei den einzelnen Leitungsaufgaben erneut als stärkste Stressfaktoren. Insbesondere der Umfang der Verwaltungsaufgaben wird von 80% der Befragten als eher oder sehr stark belastend empfunden. 65% fordert es zudem heraus, immer mit den wechselnden Anforderungen auf dem Laufenden zu

Organisation und Verwaltung: In welchem Maße verursachen die folgenden Anforderungen Ihnen Stress bei Ihren Leitungsaufgaben?
in Prozent (n = 316)



bleiben. Dies ist keine deutsche Besonderheit, sondern in den 23 Staaten der EU, die an TALIS teilgenommen haben, wurden 2018 sehr ähnliche Werte erzielt (78% und 65%, jedoch TALIS ohne Möglichkeit keine Antwort zu geben).

Auch Schulentwicklungsprozesse werden von einer Mehrheit (58%) als belastend wahrgenommen. Da mit der Befragung auch Lehrkräfte mit Funktionsstellen und Beförderungsämtern angesprochen werden die nur im weiteren Sinne zur Schulleitung gerechnet werden können, sind in den Abbildungen keine Angaben, (*nicht meine Aufgabe / kommt nicht vor*) mit dargestellt. Mit Aufgaben im Baumanagement sind nur eine knappe Hälfte (43%) der Befragten beschäftigt. Aber die 21%, die sich belastet fühlen, machen fast die Hälfte der Betroffenen aus.

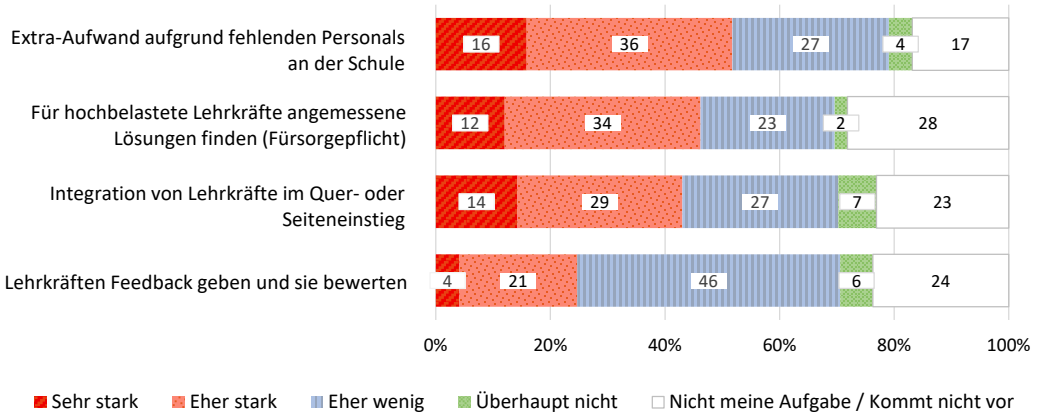
Schulleitungen in Berlin haben signifikant mehr Stress aufgrund des Umfangs der Verwaltungsaufgaben (BE 83% gg. HH 73%) und ständig auf dem Laufenden zu bleiben (BE 70% gg. HH 47%) als die in Hamburg – dabei wurden nur die vergleichbaren Schularten GmS/ISS/StS und GY berücksichtigt. In Schulen der Berliner Grundstufe wird das Baumanagement – sofern es anfällt – als besonders belastend empfunden. Ein *weiteres Themenfeld* ist die Verantwortung der Schulleitungen für Lehrkräfte ihrer Schule. Hier werden von 52% der Befragten das fehlende Lehrpersonal und der daraus resultierende Extra-Aufwand als besonders beanspruchend erlebt. (17% der Befragten sind mit diesen Problemen nicht konfrontiert.) Der TALIS Vergleichswert liegt bei 40% - die Lage in Hamburg und Berlin ist heute also angespannter als in der EU vor sechs Jahren!

Zusätzliche Stressquellen sind die Suche nach Lösungen für hochbelastete Lehrkräfte (46%) und die Integration von Lehrkräften mit Quer- und Seiteneinstieg (43%). Dagegen geben nur 25% an, dass Ihnen die Bewertung von Lehrkräften Stress verursacht, 24% sind damit nicht betraut. Bei TALIS 2018 haben vergleichbare 28% der Befragten Feedback zu geben als Stressquelle beschrieben. Es gibt Unterschiede zwischen Berlin und Hamburg (Sekundarbereich ohne BBS): In Berlin ist die Belastung durch die Integration von Lehrkräften mit Quer- und Seiteneinstieg höher (BE 45% statt HH 34%). Lehrkräften Feedback geben, wird in Berlin etwas stärker als belastend empfunden (BE 29% zu HH 22%) – in Hamburg sind 37% mit dieser Anforderung gar nicht betraut, in Berlin 20%.

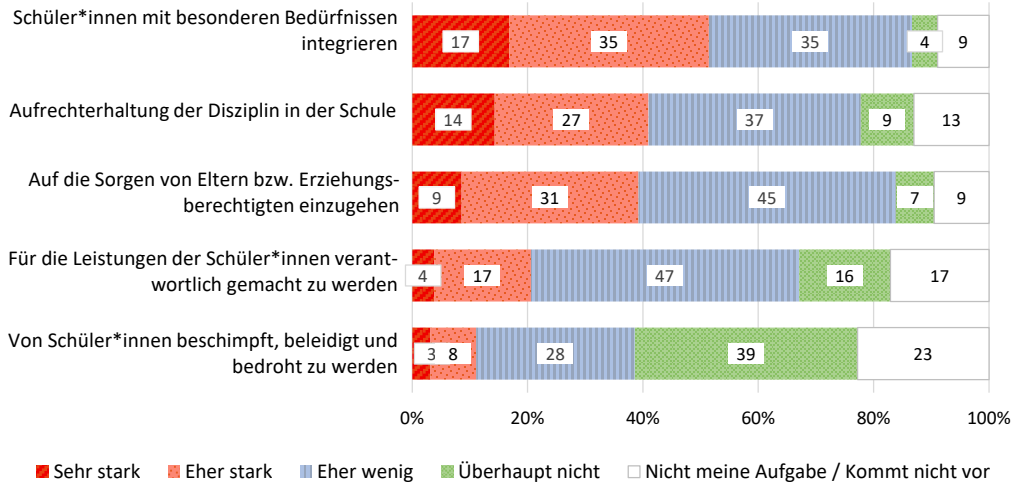
Drittes Themenfeld sind die Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler und ihre Erziehungsberechtigten an die Schulleitungen stellen. Insgesamt wird deutlich, dass sich Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben in erster Linie als Pädagog*innen verstehen. Die Herausforderungen werden mit einer Ausnahme mehrheitlich als nicht sehr belastend empfunden.

Die Ausnahme betrifft die Integration von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen, die für 52% der Befragten eine Belastung darstellt – 9% sind mit dieser Anforderung nicht konfrontiert (15% im Gymnasium). Vermutlich resultieren hier die Belastungen nicht aus dem Umgang mit den Kindern selbst, sondern aus Verwaltungsprozessen, die mit den Vorbereitungen und der Organisation von Betreuungen verbunden sind. In Berlin (ISS, GmS und GY) ist die Belastung durch die Inklusion noch höher (57%) als in Hamburg (37%). Lehrkräfte an Schulen der Grundstufe erfahren sie signifikant stärker (64%) als die am Gymnasium (47%). Beim Themenfeld Schüler*innen und Eltern finden sich darüber hinaus keine weiteren signifikanten Unterschiede zwischen Berlin und Hamburg.

Verantwortung für Lehrkräfte: In welchem Maße verursachen die folgenden Anforderungen Ihnen Stress bei Ihren Leitungsaufgaben?
in Prozent (n = 316)



Schüler*innen und Eltern: In welchem Maße verursachen die folgenden Anforderungen Ihnen Stress bei Ihren Leitungsaufgaben?
in Prozent (n = 316)



Als nächstes folgt die Herausforderung durch die Aufrechterhaltung der Disziplin in den Schulen (41%) und dann der Umgang mit den Sorgen von Erziehungsberechtigten (40%). Stress durch Verantwortung für Schülerleistungen erleben 21%. Das Disziplinproblem tritt signifikant häufiger an Schulen der Grundstufe auf (55%) als am Gymnasium (32%), wo die Kinder älter und selbstständiger sind.

23% geben an, niemals verbal beleidigt oder bedroht zu werden, 77% der Befragten geht es anders, wobei dies 39% nicht als stressig erleben. Allerdings sind Beleidigungen und Bedrohungen für 11% der Schulleitungsmitglieder eine (eher) starke Stressquelle. Solche Erfahrungen treten an Gemeinschaftsschulen, Integrierten Gesamtschulen, Stadtteilschulen (18%) bzw. in der Grundstufe (9%) signifikant häufiger auf, als am Gymnasium (6%).

Zu allen Variablen liegen Vergleichswerte aus TALIS vor, die zeigen, dass die Situation in Deutschland günstiger ist als in der EU 23 bezogen auf den Umgang mit den Sorgen der Erziehungsberechtigen (DE 40% zu EU 55%), verantwortlich gemacht zu werden für die Leistung der Schüler*innen (DE 21% zu EU 50%) sowie Aufrechterhaltung der Disziplin (DE 41% zu EU 47%).

Andererseits werden aber die Anforderungen der Inklusion in Deutschland deutlich stressiger erlebt (52%) als in der EU (34%) und die Beleidigung etc. von Lehrkräften ist mit 11% aktuell höher als 2018 in der EU (6%).

3.4 Die Dokumentation der Arbeitszeit bringt neue Anforderungen an die Schulleitung mit sich

Aktuell steht die Frage im Raum, ob und in welcher Weise eine verpflichtende Arbeitszeitdokumentation für Lehrkräfte eingeführt werden wird. Hintergrund bilden rechtliche Entwicklungen auf europäischer und nationaler Ebene. Ausgangspunkt war ein Urteil des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) im Mai 2019, das die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union dazu verpflichtet hat, Systeme einzuführen, mit denen die gesamte Arbeitszeit der Beschäftigten erfasst werden kann. Der EuGH stellte fest, dass eine solche Dokumentation unerlässlich sei, um die Einhaltung von Arbeitszeitvorgaben und den Schutz der Gesundheit der Beschäftigten sicherzustellen.

Dieses Urteil wurde durch ein richtungsweisendes Urteil des Bundesarbeitsgerichts (BAG) im September 2022 konkretisiert. Das BAG hat für Deutschland festgestellt, dass eine gesetzliche Verpflichtung zur Arbeitszeiterfassung bereits bestehe und Arbeitgeber verpflichtet sind, ein entsprechendes System einzuführen. Die Umsetzung dieser Anforderungen in nationales Recht, wird politisch jedoch verzögert und ist daher bislang nicht abgeschlossen. Es ist eine offene Frage, wann und in welcher Form eine Arbeitszeitdokumentation durchgängig im öffentlichen Dienst und vor allem im Schulsystem kommen wird. Allerdings ist der Druck auf die Kultusministerien stark gewachsen, so dass in Bremen derzeit eine Pilotstudie zur Arbeitszeiterfassung vorbereitet wird und in Berlin die politische Absicht erklärt wurde, 2026 die Arbeitszeiterfassung zum Thema zu machen.

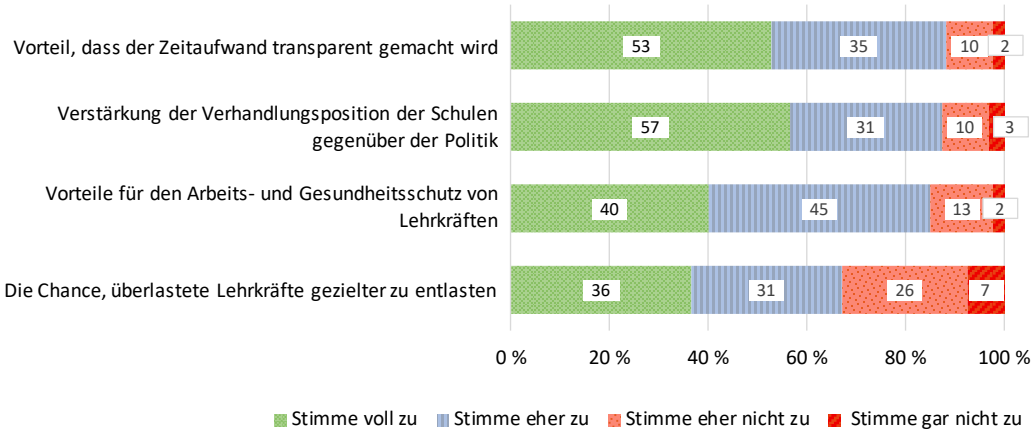
Die Umsetzung einer verbindlichen Arbeitszeitdokumentation dürfte für Schulen weitreichende Bedeutung haben. Die Arbeitszeitregelungen für Lehrkräfte sehen weder in Berlin (Deputatsystem) noch in Hamburg (Jahresarbeitszeitmodell) bislang eine Arbeitszeitdokumentation vor.

Schulleitungen werden dann mit der neuen Aufgabe befasst, ein System in ihrer Schule einzuführen, das den gesetzlichen Anforderungen entspricht. Sie müssen sicherstellen, dass das System technisch funktioniert und die Erfassung administrativ begleiten. Insofern sind zusätzliche bürokratische Anforderungen zu erfüllen. Es stellt sich aber darüber hinaus auch die Frage, welche weiteren Folgen die Arbeitszeiterfassung für die Arbeit der Schulleitungen haben wird. Was passiert z.B. bei Überschreitung der Arbeitszeit?

Für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben war das Thema Arbeitszeitdokumentation im Frühjahr 2024 noch nicht wirklich aktuell. Nur eine knappe Mehrheit rechnete fest damit, dass Lehrkräfte in Zukunft ihre Arbeitszeit dokumentieren müssen (53%), 47% stimmen nicht zu. Weitere Fragen zeigen allerdings, dass Schulleitungen teils große Hoffnungen und auch Befürchtungen mit der Arbeitszeitdokumentation verbinden.

Zu den Hoffnungen mit der größten Zustimmung (88%) gehören, dass Arbeitszeit damit transparent gemacht wird und die Verhandlungsposition der Schulen gegenüber der Politik gestärkt werden könnte

Arbeitszeitdokumentation: Hoffnungen von Schulleitungen
in Prozent (n = 314 bis 315)



(ebenfalls 88%). Darüber hinaus sehen Schulleitungen Vorteile für den Arbeits- und Gesundheitsschutz (85%). Mag sein, dass mit diesen Hoffnungen der Lehrkräfte die politisch verzögerte Behandlung des Themas und die Ablehnung einer allgemeinen Arbeitszeiterfassung seitens der Kultusministerkonferenz zusammenhängt. Immerhin wird von einer starken Mehrheit der Schulleitungen damit nicht zuletzt die Ressourcenfrage gestellt. Interessanter Weise sind nur bei diesen beiden Fragen die Erwartungen der Berliner Lehrkräfte (Verhandlungsposition 89%, Gesundheitsschutz 86%) leicht, aber signifikant höher als bei Hamburger Lehrkräften.

Dass Lehrkräfte in der Folge einer Arbeitszeiterfassung jedoch am Ende auch tatsächlich gezielter entlastet werden könnten, glauben nur noch 67% der Befragten. Hier sind etwa ein Drittel der Befragten skeptisch, dass dies eintreten wird.

Damit kommen wir zu den Befürchtungen von Schulleitungsangehörigen: 85% der Befragten erwarten wenig Änderungen für Lehrkräfte, falls ein solches System kommen sollte, weil zu wenig (realistische) Entlastungsmöglichkeiten vermutet werden. Für die Arbeit der Schulleitungen werden vielmehr schwierige Vermittlungsaufgaben erwartet: Zum einen könnten nicht erfüllbare Wünsche auf Entlastung bei Lehrkräften mit Mehrarbeit geweckt werden (64%), zum anderen könnten Schulleitungen aufgrund begrenzter Mittel vor schwierigen Verteilungsfragen gestellt werden (70%).

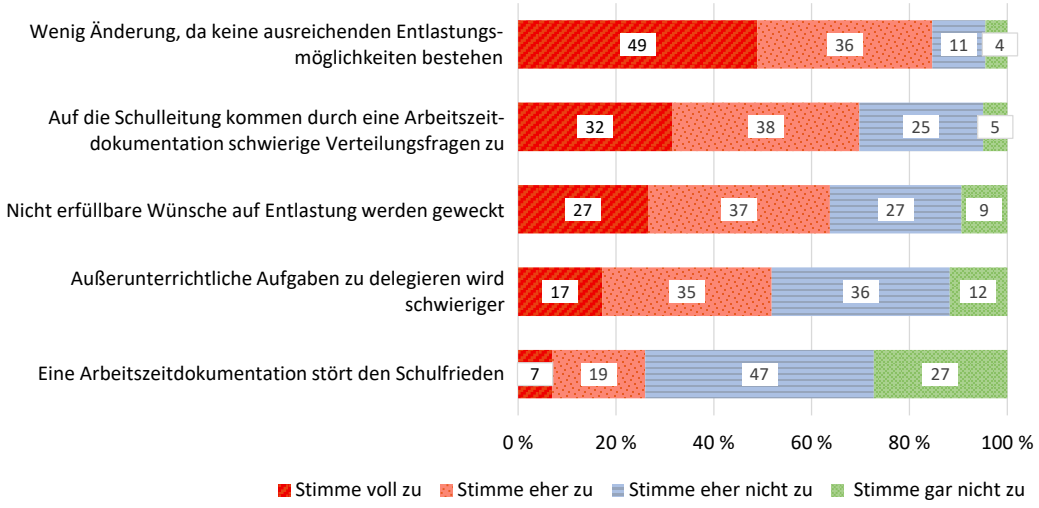
Da bekannt ist, dass viele Lehrkräfte zeitlich am Limit arbeiten, könnte auch eine Folge sein, dass es schwieriger wird, Lehrkräften außerunterrichtliche Aufgaben zu übertragen. Diese Einschätzung teilen jedoch nur noch 52% der Befragten – 48% sind gegenteiliger Meinung. Dass eine Arbeitszeitdokumentation den Schulfrieden stören könnte, nehmen nur 26% der Befragten an, 74% teilen diese Einschätzung nicht.

Alles in allem wird deutlich, Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben hatten die Einführung einer verbindlichen Arbeitszeitdokumentation Mitte 2024 noch nicht vor Augen. Sie sehen zwar Vorteile gegenüber der Schulpolitik, bleiben aber skeptisch in Realisierungsfragen. Da dies zu erwarten war, wurde bei dieser Umfrage noch nicht nach weitergehenden Konsequenzen gefragt. Jedoch ist klar, dass eine Arbeitszeiterfassung in vielen Fällen Mehrarbeit transparent machen würde.

Was die Frage aufwirft, wie mit Mehrarbeit in der Schule umgegangen werden sollte, welche Rolle Schulleitungen dabei spielen und welche Herausforderungen dies für die Führung in der Schule bedeutet. Schließlich dürften auch die Finanzierung des Schulsystems und der Bildungsausgaben in den Fokus rücken. Diese Fragen werden in der Zukunft beantwortet werden müssen.

Welche Vorgehensweisen und Handlungsoptionen es bezüglich der Arbeitszeiterfassung gibt, wurde in einer Expertise „Lehrkräftearbeitszeit unter Druck“ der Friedrich-Ebert-Stiftung näher ausgeführt.

Arbeitszeitdokumentation: Befürchtungen von Schulleitungen in Hamburg und Berlin, in Prozent (n = 297 bis 313)



3.5 Ein Drittel der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben arbeitet sehr oft in einem ungesunden Arbeitstempo, das ihre Gesundheit gefährdet

Die beschriebenen vielfältigen Anforderungen erzeugen nicht nur ein starkes Stressempfinden, sondern werden insgesamt auch als Arbeitsdruck empfunden, der langfristig nicht durchzuhalten ist. Dazu wurden drei Fragen gestellt, die sehr ähnlich beantwortet wurden, daher hier zusammengefasst werden können. *Wie häufig ist es in den vergangenen drei Monaten vorgekommen, dass Sie in einem Arbeitstempo gearbeitet haben,*

- *das Sie als belastend empfinden?*
- *von dem Sie wissen, dass es Ihnen nicht guttut?*
- *das Sie langfristig nicht durchhalten können?*

Die Abbildung zeigt, dass 34% der Schulleitungen oft und 32% sehr oft in einem ungesunden Arbeitstempo arbeiten. Der Wert ist um 10% höher als der Vergleichswert aus dem Schulleitungsmonitor 2022, an dem ausschließlich nominelle Schulleiter*innen teilgenommen haben. In Berlin und in Hamburg unterscheiden sich die Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben nicht signifikant von den anderen Lehrkräften, von denen 27% sehr oft ein ungesundes Arbeitstempo anschlagen. (Allerdings bleibt zu bedenken, dass Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben ein anderes Belastungsniveau als normal ansehen könnten, was bedeuten würde, dass ihre tatsächliche Exposition höher wäre.)

Die Befragten mit höherem Arbeitstempo sind einem signifikant erhöhtem Gesundheitsrisiko ausgesetzt. Dies zeigt sich in allen Gesundheitsvariablen (zu deren Erläuterung siehe Kap. 10 im Endbericht) in teils bedenklich stimmenden Ausprägungen:

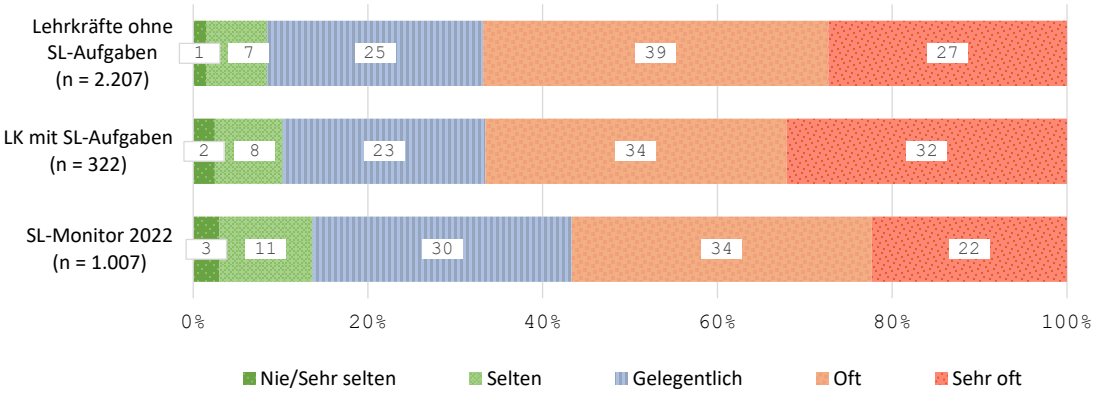
Es unterscheiden sich diejenigen, die sehr häufig ein hohes Arbeitstempo an den Tag legen müssen, sehr deutlich von denen, die selten ein hohes Arbeitstempo gehen durch.

- einen Burnout-Wert von 67 gegenüber 47 Punkten (Werte zwischen 0 und 100 Punkten). ein geringeres Wohlbefinden von 35 gegenüber 52 Punkten. (Werte zwischen 0 und 100 Punkten).
- geringere Anteile günstiger Einschätzung ihres Gesundheitszustands (*gut, sehr gut),* 36% gegenüber 63%.
- eine geringere Arbeitszufriedenheit 5,8 statt 7,0. (Werte zwischen 0 und 10).

Die Werte für Burnout und Wohlbefinden liegen im Bereich erhöhter Gesundheitsrisiken und legen Handlungsbedarf nahe.

Wie häufig ist es in den vergangenen drei Monaten vorgekommen, dass Sie in einem ungesundem Arbeitstempo gearbeitet haben, das Sie langfristig nicht durchhalten können? (3 Variablen)

in Prozent



4 Führung, Partizipation, Schulklima

Wie belastend die Übernahme von Schulleitungstätigkeiten an einer Schule wird, hängt unter anderem davon ab wie gut die verschiedenen Akteure in der Schule zusammenwirken. Zunächst betrachten wir daher die Zusammenarbeit in der Schule und das sich daraus ergebende Schulklima. Dann wird hinterfragt wie gut es gelingt, die verschiedenen Anspruchsgruppen in einer Schule am Schulgeschehen zu beteiligen. Abschließend wird gezeigt, wie sehr die Lehrkräfte in der Schulleitung in einem Klima des Vertrauens agieren können.

4.1 Im Kollegium herrscht insgesamt ein sehr freundliches, unterstützendes Klima, doch gegenüber Schüler*innen werden Verhaltensregeln nicht konsequent durchgesetzt

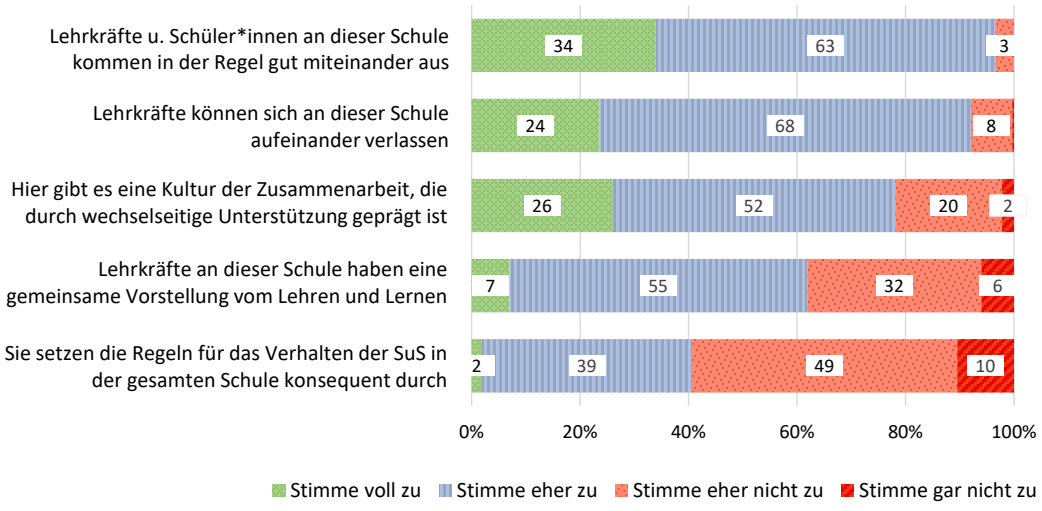
Die Befragten machen deutlich, dass an ihren Schulen insgesamt ein freundliches Klima herrscht. Lehrer*innen und Schüler*innen kommen gut miteinander aus (97% Zustimmung). Im Gymnasium liegt der Anteil mit uneingeschränkter Zustimmung sogar bei 51% - signifikant höher als bei den anderen Schulformen (außer BBS).

78% erleben eine Kultur der Zusammenarbeit, bei der man sich wechselseitig unterstützt. Auch im Kollegium kann man sich aufeinander verlassen (92%). Wie die hohen Anteile des Statements *stimme eher zu* (gegenüber *stimme voll zu)* signalisieren, gibt es auch mal kleinere Störungen, aber die allgemeine Situation wird von einem guten Schulklima bestimmt.

Hinter dieser Ebene allgemeiner Harmonie zeigen sich aber auch Meinungsunterschiede: Immerhin 38% der Befragten kritisieren fehlende gemeinsame Vorstellungen vom Lehren und Lernen im Kollegium. 59% der Befragten sind der Ansicht, dass die Lehrkräfte die Regeln für das Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern nicht konsequent genug durchsetzen. Hier ist durchaus der Wunsch zu spüren, mehr gemeinsam abgestimmt vorzugehen.

Die Berliner und Hamburger Werte unterschieden sich teilweise von den Ergebnissen von TALIS 2018. Die Kultur der Zusammenarbeit (77% Zustimmung) liegt auf gleichem Niveau. Lehrkräfte in Europa können sich jedoch etwas weniger aufeinander verlassen (DE 92% zu EU 84%). Dagegen haben sie eine stärkere Zustimmung bei den gemeinsamen Vorstellungen vom Lehren und Lernen (EU 69% zu DE 62%) und vor allem setzen sie Regeln deutlich konsequenter durch (EU 69% zu DE 41%). In dieser Hinsicht deutet sich an, dass Lehrkräfte in Deutschland weiterhin eher Einzelkämpfende sind

Einschätzung des Schulklimas an der eigenen Schule
in Prozent (n = 314 bis 315)



4.2 Führung in den Schulen basiert auf intensiver Beteiligung und Schulentwicklungsprozessen

Gute Führung zeichnet sich dadurch aus, dass die Betroffenen aktiv mitwirken können und an Entscheidungen beteiligt werden. Dadurch wird die Verantwortung auf mehr Schultern verteilt und mehr Kompetenzen aktiv eingebunden. Dies erfüllt nicht nur demokratische Ansprüche, sondern ist auch effizienter. In einer Schule kommt hinzu, dass das Erleben einer funktionierenden Beteiligung ein wichtiges Lernziel in einer demokratischen Gesellschaft darstellt.

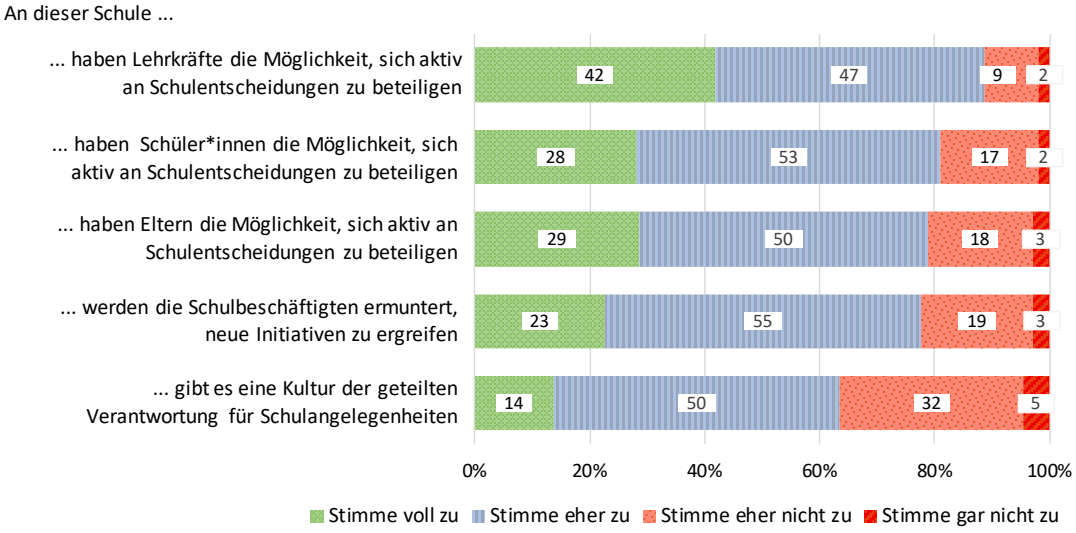
Die Zustimmung der Schulleitungsangehörigen i.w.S. ist in allen Aspekten sehr hoch und nur etwas abgestuft: Lehrkräfte (89%), Schülerinnen und Schüler (81%) und Eltern (79%) haben Möglichkeiten, sich aktiv an Schulentscheidungen zu beteiligen. Es gibt insgesamt eine Kultur geteilter Verantwortung (64%) in Schulangelegenheiten. Die Schulbeschäftigten werden auch ermuntert, innovative Initiativen zu ergreifen (78%). Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Bundesländern. Die Beteiligung von Lehrkräften ist an der BBS signifikant geringer ausgeprägt (75%).

Bei einem Vergleich mit TALIS 2018 (ohne Abbildung) ist zu erkennen, dass in Deutschland die Beteiligung noch ausgeprägter ist, vor allem was Lehrkräfte (DE 89% zu EU 77%) und Schüler*innen (DE 81% zu EU 66%) betrifft, weniger der Eltern (DE 79% zu EU 73%). Bei der Kultur geteilter Verantwortung (EU 69% zu DE 64%) und bei Innovationen (EU 81% zu DE 73%) sind die Europäer ein wenig aktiver.

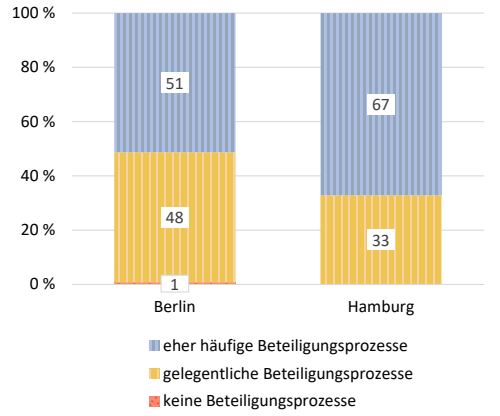
Da Lehrkräfte viel Freiheiten bei der Gestaltung des eigenen Unterrichts genießen und Innovationen in Schulen gemeinsam bzw. zumindest untereinander abgestimmt realisiert werden müssen, stellen Schulentwicklungsprozesse ein wichtiges Führungs- und Beteiligungsinstrument dar. Mit Schulentwicklung sind die Erarbeitung und Umsetzung von z.B. Leitbildern, pädagogischen Konzepten, Inklusions- und Förderkonzepte, Medienbildungsstrategien oder Digitalisierungsvorhaben gemeint. Sie zielen darauf ab, die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern. Damit diese in der Breite wirksam werden können, ist die Beteiligung mindestens von Lehrkräften, aber oft auch von Eltern und Schüler*innen notwendig. Für Lehrkräfte bieten sie die Chance, mit Anpassungen an veränderte Bedingungen nicht allein gelassen zu werden. Beispielsweise kritisierte der Monitor Digitale Bildung 2017, dass das gesamtschulische Engagement für das digitale Lehren und Lernen vor allem von einzelnen Lehrkräften ausginge und kaum eine Schule Digitalisierung als strategisches Thema im Rahmen organisierter Schulentwicklungsprozesse behandele. Damit werden jedoch die Anpassungslasten individualisiert und die Belastungen erhöht, weil jede Lehrkraft dann das Rad selbst neu erfinden muss.

Diese Erfahrungen bilden den Hintergrund für die Frage nach der Schulentwicklung, wobei nicht gezielt nach Digitalisierung, sondern allgemein gefragt worden ist. Die Ergebnisse (Seite 20) zeigen, dass Schulentwicklungsprozesse aus Sicht von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben eine alltägliche Führungspraxis darstellen. In Hamburg wird von einer signifikant größeren Häufigkeit (67%) berichtet als in Berlin (51%).

Beteiligungsmöglichkeiten in der eigenen Schule
in Prozent (n = 307 bis 316)



An der eigenen Schule gibt es organisierte Beteiligungsprozesse zur Veränderung schulischer Praxis (Schulentwicklung)*
Anteile ISS, GmS, StS, GY in Prozent (n = 231)



* Unterschied signifikant

4.3 Führungshandeln in der Schule wird durch ein Klima des Vertrauens unterstützt – gegenüber den Schulbehörden gibt es weniger Vertrauen

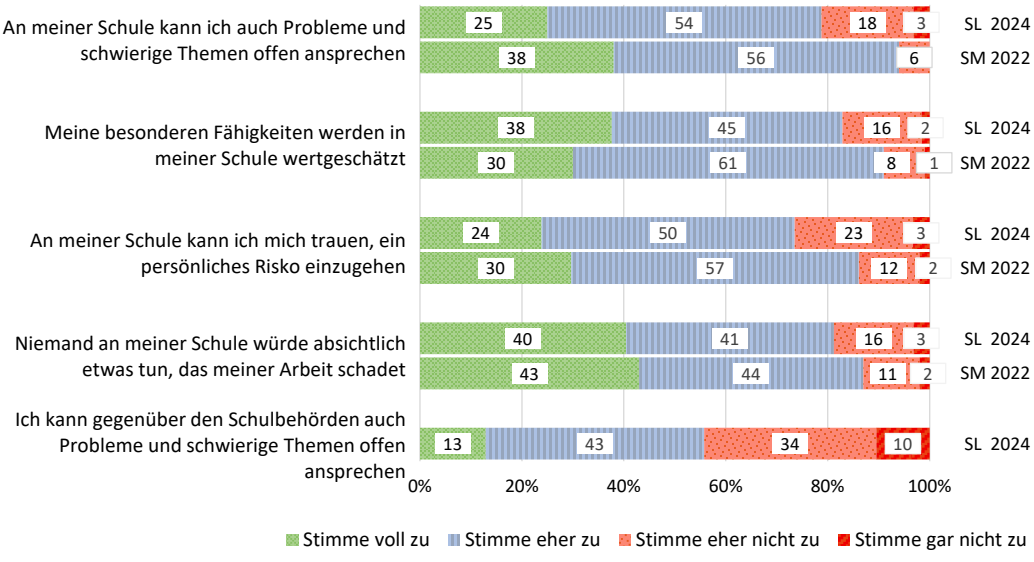
In den letzten Jahren hat das Konzept der psychologischen Sicherheit (LINK) verstärkt Aufmerksamkeit in Forschung und Praxis gewonnen. Es beschreibt die Überzeugung von Teammitgliedern, dass sie ohne Angst vor negativen Konsequenzen ihre Meinung äußern, Fragen stellen oder Fehler eingestehen können.

In Arbeitskontexten und vor allem in Bildungseinrichtungen trägt psychologische Sicherheit wesentlich zur Teamleistung und individuellen Gesundheit bei.

Die folgende Tabelle zeigt, dass aus Sicht von Schulleitungen in deutschen Schulen alles in allem ein gutes Vertrauensklima existiert. Man kann Probleme und schwierige Themen offen ansprechen und auch mal ein persönliches Risiko eingehen, ohne befürchten zu müssen, dass jemand absichtlich etwas tut, um einem zu schaden. Die Befragten fühlen ihre besonderen Fähigkeiten in hohem Maße wertgeschätzt. Beim Vergleich mit dem Schulleitungsmonitor Deutschland 2022 sehen wir, dass die Werte in Berlin und Hamburg etwas niedriger ausfallen. Dies liegt sicherlich daran, dass sich die niedrigeren Hierarchieebenen in der Leitung wahrscheinlich durch eine tendenziell etwas skeptischere Einschätzung auszeichnen (nicht signifikant).

Sobald der Blick aber auf die Zusammenarbeit der Schule mit externen Stellen fällt, wird die Einschätzung zurückhaltender (keine Vergleichsmöglichkeit mit Schulleitungsmonitor): 44% der Schulleitungsangehörigen i.w.S. haben kein Vertrauen, dass sie gegenüber den Schulbehörden Probleme offen ansprechen können. Das ist keine gute Voraussetzung für zielführende und kreative Problemlösungen.

Psychologische Sicherheit in der Schulleitung
Schulleitungen BE und HH im Vergleich mit Schulleitungsmonitor 2022
in Prozent (SL 2024 n = 287 bis 316 und SM 2022 n = 1.007)



5 Zufriedenheit mit der Rolle in der Schulleitung

Die Übernahme von Funktionen und (einzelnen) Schulleitungsaufgaben bildet für Lehrkräfte eine Möglichkeit, sich in der Schule beruflich weiterzuentwickeln und Karriere zu machen. Laut einer Studie zu Karriere von Schulleitungen in Deutschland (2021, LINK) liegen die zentralen Karrieremotive von Schulleitungen im Wunsch, neue Ideen entwickeln und erproben zu wollen, eine abwechslungsreiche Tätigkeit auszuüben, für das Wohl anderer Menschen zu sorgen und Entscheidungen treffen zu wollen. Sozialer Status und höhere Bezüge sind demnach also nicht das leitende Motiv, sondern eher pädagogisch-intrinsische Motive.

Für die Schulorganisation ist es zudem wichtig, dass es genügend Lehrkräfte gibt, die solche Ambitionen verfolgen, um Leitungspositionen möglichst qualifiziert besetzen zu können. Der gleichen Studie zufolge schrecken vor allem die zu erwartende Aufgabenfülle und Arbeitsbelastung viele Lehrkräften davon ab, ein Amt in der Schulleitung anzustreben. Nicht verwunderlich, dass es immer schwieriger wird, Schulleitungspositionen, zu besetzen. In allen Bundesländern bleiben Schulleitungspositionen immer häufiger vakant. Die Attraktivität der Schulleitungsposition scheint deutlich gelitten zu haben.

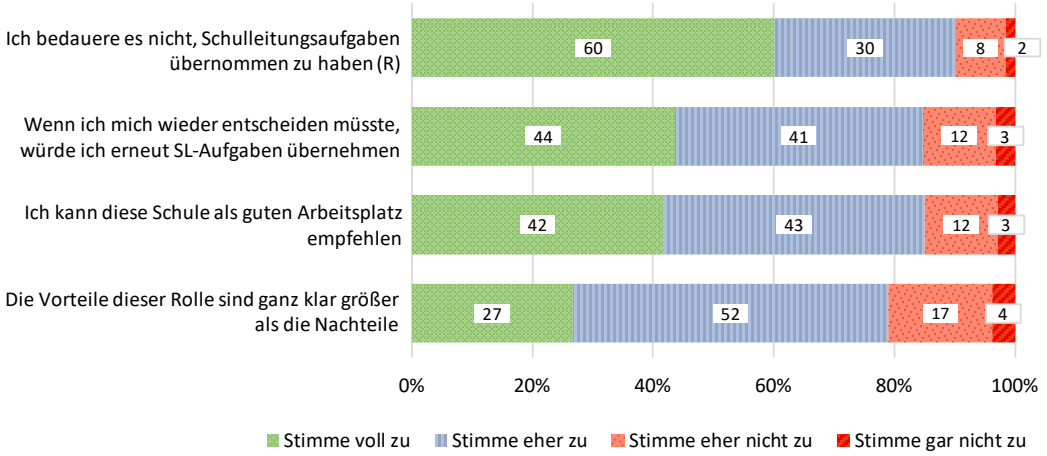
Vor dem Hintergrund solcher Einschätzungen wurden die Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben darum gebeten, ihre Erfahrungen zu bilanzieren. Dabei unterscheiden wir zum einen zwischen der Zufriedenheit mit der erreichten Position in der Schule und zum anderen der Zufriedenheit mit der Schule als Arbeitsplatz. Beides sind – wie sich zeigen wird – wichtige Kriterien für das Interesse, langfristig Schulleitungsaufgaben wahrzunehmen. Zum Abschluss analysieren wir dann, welche Faktoren die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben erklären können. Dabei fällt auf, dass sich Einschätzungen der Lehrkräfte der beiden Hierarchieebenen Funktionsstellen / Beförderungsämter und Schulleitung (i.e.S.) nicht statistisch signifikant unterscheiden – was als Bestätigung des explorativen Designs der Sonderbefragung verstanden werden kann.

5.1 Schulleitungen sind mit ihrer Entscheidung, Leitungsaufgaben übernommen zu haben, überwiegend zufrieden

Trotz der in den vorherigen Abschnitten beschriebenen Herausforderungen und den hohen Belastungen, die mit dieser Rolle verbunden sind, sehen Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben in ihrer Rolle mehr Vorteile als Nachteile. Dieser Aussage stimmen insgesamt 27% der Befragten voll und weitere 52% eher zu. Nur insgesamt 21% sehen dies anders. Im Sekundarbereich zeigt sich bei dieser Frage, ob die Rolle in der Schulleitung im weiteren Sinne mit Vorteilen verbunden ist, allerdings ein wichtiger signifikanter Unterschied zwischen den Lehrkräften in Berlin und Hamburg.

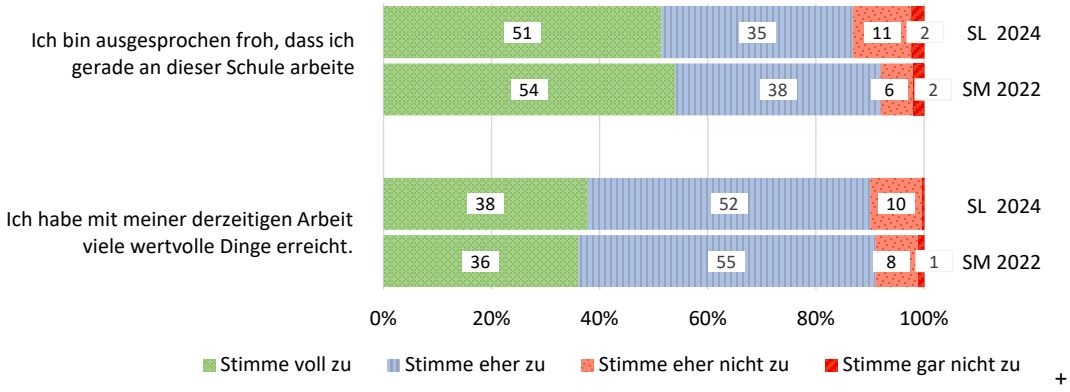
90% bedauern ihre Entscheidung nicht, Leitungsaufgaben übernommen zu haben (diese Frage wurde recodiert (R), da sie andersherum gefragt worden ist), 10% stimmen eher bis gar nicht zu. Der Anteil voller Zustimmung ist mit 60% erfreulich hoch.

Allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeit in der Schulleitung
in Prozent (n = 314 bis 316)



.

Allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeit in der Schulleitung in Berlin und Hamburg im Vergleich mit dem Schulleitungsmonitor 2022
in Prozent (SL 2024 n = 314 und SM 2022 n = 1.007)



Insgesamt 85% der Befragten würden sich erneut entscheiden, Schulleitungsaufgaben zu übernehmen, Diese drei Variablen verstehen wir als Ausdruck der Zufriedenheit mit der Rolle als Schulleitungsmitglied (i.w.S.). (Für weitere Analysen werden sie als Skala *Zufriedenheit mit der Schulleitungsrolle* zusammengefasst).

85% der Befragten können auch die Schule, an der sie aktuell tätig sind, als guten Arbeitsplatz empfehlen. Dies entspricht auch der Zustimmung zum Statement in der folgenden Abbildung: *Ich bin ausgesprochen froh, dass ich gerade an dieser Schule arbeite.* (Beide Variablen werden als Skala *Schulzufriedenheit* für weitere Analysen zusammengefasst.)

Bei den Fragen zur Zufriedenheit aus der folgenden Tabelle unterscheiden sich die Antworten der Lehrkräfte aus unserer Umfrage wenig von denen der Schulleiter*innen aus dem Schulleitungsmonitor 2022. Auch wenn der Kreis der Funktionsstellen und Beförderungsämter um die Schulleitung mit einbezogen wird, sind die Antworten fast die gleichen: Die große Mehrheit ist ausgesprochen froh, an ihrer aktuellen Schule tätig zu sein, nur 13% (gegenüber 8% im Schulleitungsmonitor) sehen dies anders. Etwas weniger zufrieden sind sie mit der Wirksamkeit ihres Tuns: 38% stimmen voll zu (36% im Schulleitungsmonitor), dass sie viele wertvolle Dinge erreicht haben. Aber auch hier kann nur eine Minderzahl von 10% (9%) nicht zustimmen.

Zentraler Grund für Unzufriedenheit von Schulleitungen ist unzureichende Unterstützung durch die Schulbehörden – vor allem in Berlin

In diesem Arbeitspapier wird betont, dass Schulleitung als Teamleistung (von Führenden und Geführten) zu verstehen ist. Diese Sichtweise wird durch den Befund bestärkt, dass die Belastungen auch mit dem Grad der Unterstützung zusammenhängen, die in der Schulleitungsrolle erfahren wird. Hier zeigt sich ein sehr scharfer Gegensatz in der Bewertung zwischen interner und externer Unterstützung. Die Ergebnisse fallen übrigens sehr ähnlich aus, wie die Ergebnisse des Schulleitungsmonitors 2022, Berlin oder Hamburg fallen also nicht aus der Reihe.

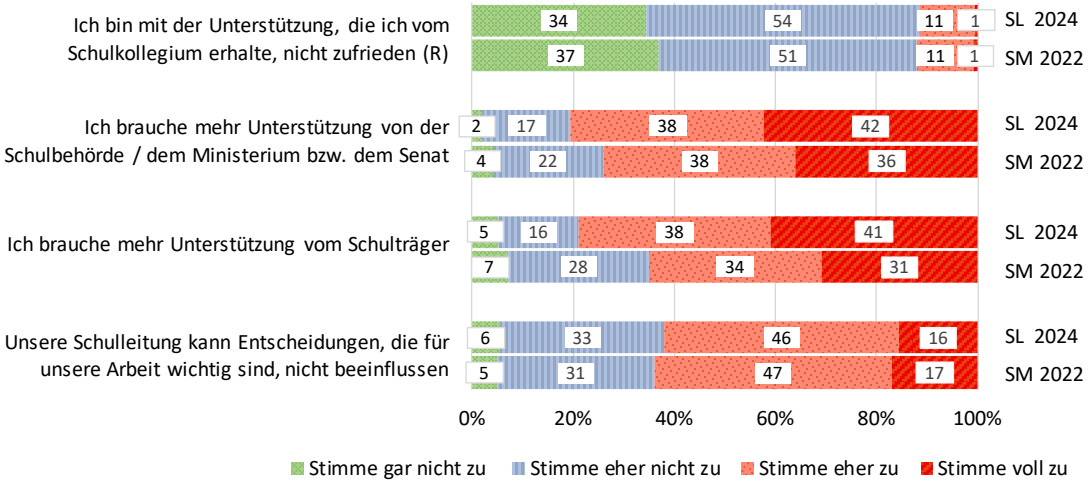
Nur 12% der Befragten sind mit der Unterstützung durch ihr Schulkollegium unzufrieden. 34% sind voll zufrieden, 54% eher zufrieden. (Die Frage wurde umgekehrt gefragt und zum Vergleich mit den folgenden Statements gedreht.)

Ganz anders ist dies bei der externen Unterstützung: Hier sind die Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben in Berlin und Hamburg in hohem Maße unzufrieden, ähnlich wie die Schulleiter des Schulleitungsmonitors: 80% brauchen mehr Unterstützung durch die Schulbehörden, 79% Unterstützung durch den Schulträger.

62% der Befragten haben darüber hinaus den demotivierenden Eindruck, dass sie für ihre Arbeit wichtige Entscheidungen nicht beeinflussen können.

Für die *Gesundheit der Schulleitungsmitglieder* und die Attraktivität der Stellen ist es des Weiteren sinnvoll, sich anzuschauen, welche Faktoren mit einer hohen Unzufriedenheit mit ihrer Aufgabe und Rolle verbunden sind. Die Analysen haben drei Themen identifiziert:

Zufriedenheit mit der Unterstützung der Schulleitung
Schulleitungen BE,HH im Vergleich mit Schulleitungsmonitor 2022,
in Prozent (SL 2024 n = 315 und SM 2022 n = 1.007)

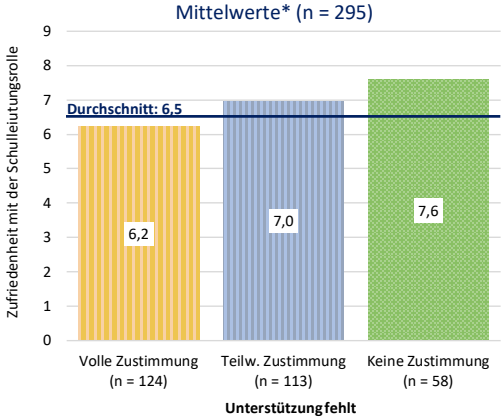


Zentrale Bedeutung hat die Unzufriedenheit mit der Unterstützung durch den Senat und durch den Schulträger. Diese steht in einem engen statistischen Zusammenhang mit der *Zufriedenheit mit der Schulleitungsrolle.* Die 19% der Befragten (n = 58), die sich in der vorherigen Auswertung durch die Schulbehörden (den Senat) unterstützt fühlen (Ablehnung des Statements, Grün und Blau), erreichen hohe 7,6 von 9 Punkten der Zufriedenheitsskala, während die 38%, die sich eher nicht (7,0), oder die 42%, die sich gar nicht unterstützt fühlen (6,2) weniger zufrieden sind.

Zweitens ist zu betonen, dass in der Gruppe der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben, die mit ihrer Rolle nicht zufrieden sind, wenig überraschend auch statistisch signifikant höheren Anteile von Personen sind, die mit einer höheren Gesundheitsgefährdung konfrontiert werden als die Zufriedenen: Das Wohlbefinden (WHO5) ist reduziert (ohne Abb.), der Burnout-Anteil höher (ohne Abb.) und der Anstrengungs-Gratifikations-Quotient (ERI) ungünstiger (vgl. Abb., nähere Informationen zu den Variablen und ihrer Bedeutung siehe Kap. 11 im Endbericht). Ähnlich ist es bei der Unterstützung durch den Schulträger (6,4 / 6,9 / 7,2).

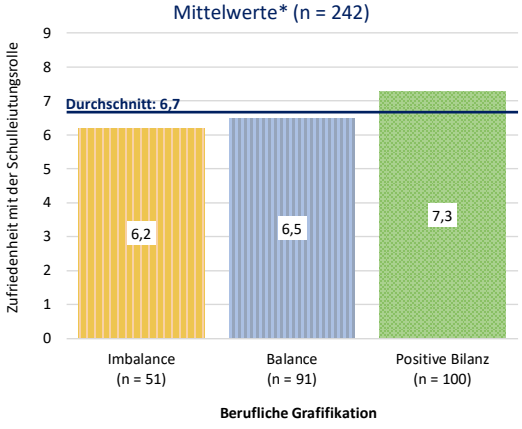
Die Befragten, die für sich eine *positive Bilanz* von beruflichen Anstrengungen und erfahrenen Gratifikationen (Wertschätzung, Anerkennung, beruflicher Status und angemessene Vergütung) erfahren, sind mit der übernommenen Rolle in der Schulleitung signifikant

Zufriedenheit mit der Schulleitungsrolle
in Abhängigkeit von der fehlenden
Unterstützung von der Schulbehörde / Senat
Mittelwerte* (n = 295)



* Volle Zustimmung unterscheidet sich signifikant

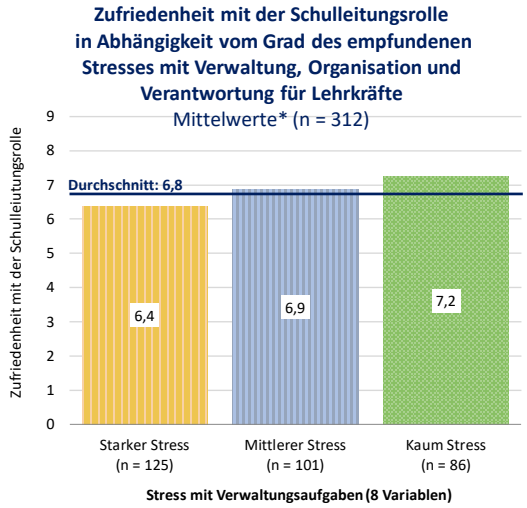
Zufriedenheit mit der Schulleitungsrolle
in Abhängigkeit von der
erfahrenen beruflichen Gratifikation (ERI)
Mittelwerte* (n = 242)



* Positive Bilanz unterscheidet sich signifikant

zufriedener (MW 7,3) als die Lehrkräfte, die um die *Balance* ringen (MW 6,5) oder diejenigen 51 Personen, die wahrnehmen, dass die Anstrengungen nicht mehr ausgeglichen werden (*Imbalance*, MW 6,2).

Entsprechend ist *drittens* die Bedeutung von empfundenem Stress hervorzuheben, wobei sich das Ausmaß des Stresses durch Verwaltungsaufgaben besonders bemerkbar macht. Hierbei wurden die acht Variablen zum Stress durch Organisation und Verwaltung sowie zur Verantwortung für Lehrkräfte (siehe 3.3) zusammengefasst. Der Stress durch Schüler*innen und Eltern steht mit der Rollenzufriedenheit hingegen in keinem Zusammenhang. Die Verwaltungsaufgaben und die Verantwortung für Lehrkräfte jedoch schon: Die Gruppe, die dadurch kaum Stress wahrnimmt, weist eine signifikant höhere Zufriedenheit gegenüber der Gruppe mit starkem Stress auf.



* Extremgruppen unterscheiden sich signifikant

5.2 Schulklima, Beteiligungsmöglichkeiten und psychologische Sicherheit bestimmen die Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz

Nicht zuletzt ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der *Zufriedenheit mit der Schulleitungsrolle* und der *Zufriedenheit mit der aktuellen Schule als Arbeitsplatz* (alle Gruppen signifikant verschieden).

Die *Schulzufriedenheit* (siehe oben) als zweite zentrale Komponente der Zufriedenheit der Schulleitungspersonen soll im Folgenden näher erklärt werden. Hierfür sind vier Aspekte von Bedeutung:

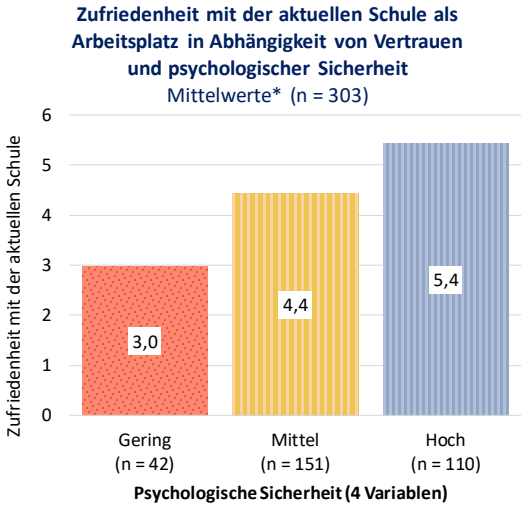
1. Die empfundene psychologische Sicherheit und Vertrauen
2. Die Unterstützung durch das eigene Kollegium
3. Die Partizipation aller Schulparteien
4. Das Schulklima

Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

Psychologische Sicherheit und Vertrauen

Für die *Schulzufriedenheit* haben die psychologische Sicherheit und das empfundene Vertrauen die größte Bedeutung. Dazu wurden die ersten vier Variablen der Abbildung (Siehe 3.3) zusammengefasst und die Befragten je nach Zustimmung in drei Gruppen aufgeteilt: stimme voll zu wurde als *hohe psychologische Sicherheit,* Ablehnung der Statements als *geringe psychologische Sicherheit* definiert.

Es zeigt sich, dass die Gruppe mit dem stärkeren Empfinden psychologischer Sicherheit und Vertrauen einen signifikant höheren Mittelwert aufweist, also mit der Schule besonders zufrieden ist. Die Unterschiede sind mit 2,4 Punkten ausgesprochen groß. Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben wünschen sich also eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung, des



* Alle Mittelwertunterschiede signifikant

Vertrauens und der offenen Kommunikation, bei der Probleme und schwierige Themen offen angesprochen werden können, ohne befürchten zu müssen, persönlich angegriffen zu werden.

Unterstützung durch das eigene Kollegium

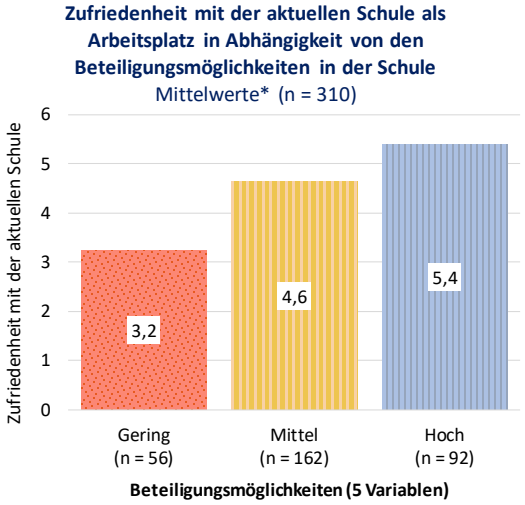
Die Zufriedenheit mit der aktuellen Schule ist auch sehr stark davon abhängig, dass man sich als Schulleitung durch das eigene Kollegium unterstützt fühlt (*Ich bin mit der Unterstützung, die ich vom Schulkollegium erhalte, zufrieden* (ohne Abbildung).

Erneut werden zwei Antwortoptionen (Ablehnung) zusammengefasst und mit den verbliebenen verglichen. Es zeigt sich, dass die wenigen (11%), die sich von ihrem Schulkollegium nicht unterstützt fühlen, mit einem Mittelwert von 3,0 ebenfalls deutlich und signifikant weniger mit ihrer Schule zufrieden sind, als die 34%, die sich uneingeschränkt unterstützt fühlen (MW 5,4).

Partizipation aller Schulparteien

Darüber hinaus spielt die Partizipation aller Schulparteien eine zentrale Rolle. Dies zeigt die Skala Beteiligungsmöglichkeiten, die aus fünf Variablen der Abbildung Beteiligung (Siehe 3.2) gebildet wird.

Die 18% der Befragten, die die Beteiligungsmöglichkeiten von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern, die Teilung der Verantwortung und die Möglichkeiten, Initiativen zu ergreifen weniger günstig einschätzen (MW 3,2) zeichnen sich durch eine signifikant geringere Schulzufriedenheit aus als die beiden Gruppen mit positiver Bewertung der Partizipationsmöglichkeiten (MW 4,6 und 5,4).

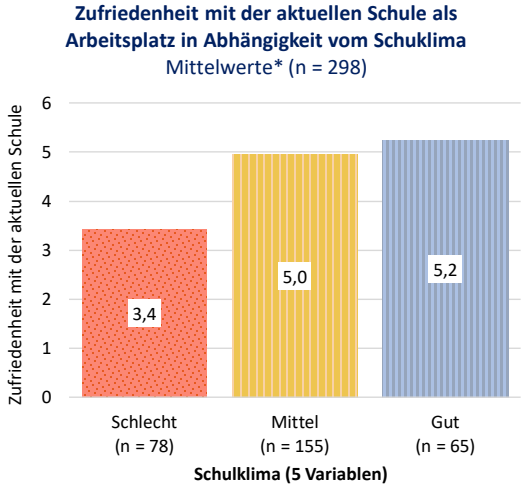


* Alle Mittelwertunterschiede signifikant

Schulklima

Auch das Schulklima hat Bedeutung für die Schulzufriedenheit. Hierzu wurden fünf Variablen der Abbildung Schulklima (Siehe 4.1) in einer Skala zusammengefasst. Es zeigt sich erneut ein starker signifikanter Unterschied zwischen den 26%, die das Schulklima negativ bewerten (MW 3,4) und den beiden Gruppen, die das Klima unterschiedlich stark positiv sehen (MW 5,0 bzw. 5,2). Der Unterschied zwischen den Extremgruppen ist mit 1,8 Punkten aber nicht mehr so groß wie bei den Variablen zuvor.

Inhaltlich umfasst das Schulklima zum einen, dass man das Gefühl hat, dass Lehrkräfte sich aufeinander verlassen können, man auch mit den Schülerinnen und Schülern auskommt und sich wechselseitig unterstützt. Zum anderen werden aber auch gemeinsame Vorstellungen vom Lehren und Lernen und den Regeln für das Verhalten in der Schule geteilt.



* Mittelwertunterschiede nicht alle signifikant

Psychologische Sicherheit, Unterstützung durch das Schulkollegium, Beteiligung aller Schulparteien sowie ein gutes Schulklima sind übrigens nicht zufällig vorgefundene Merkmale von Schulen, sondern sind das Resultat eines partizipativ orientierten Leitungshandelns, das einem entsprechenden Wertekosmos (z.B. Offenheit, Transparenz, Vertrauen) folgt.

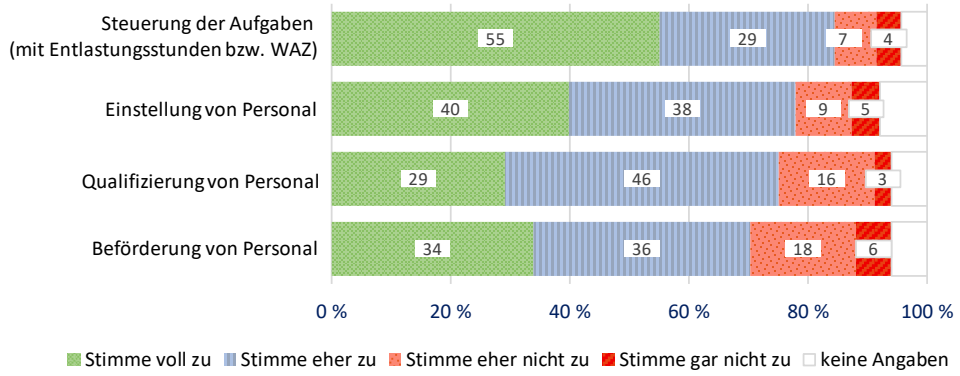
5.3 Schulleitungen wünschen sich mehr Handlungsfreiheit – in Berlin mehr noch als in Hamburg

Im Schulleitungsmonitor 2022 haben sich 24% der Schulleitungen in einer offenen Abfrage eine Stärkung ihrer Rolle in der Schule gewünscht. Wir haben genauer nachgefragt, in welchen Bereichen sich Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben mehr Handlungsfreiheit wünschen und neun Auswahlmöglichkeiten angeboten.

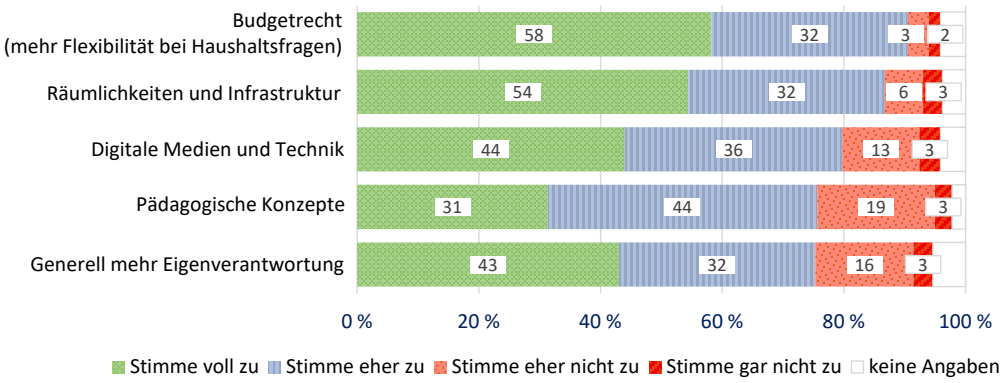
Insgesamt werden in *allen* Themenfeldern mehr Handlungsfreiheiten gewünscht. Übrigens gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Befragten, die Funktionsstellen oder Beförderungsämter innehaben und Mitgliedern der Schulleitung (i.e.S.). Da viele der Befragten sich nicht zu allen Fragen geäußert haben, wurden diejenigen extra ausgewiesen, die keine Angaben gemacht haben bzw. nicht zuständig sind.

Die Antworten zum Thema Handlungsfreiheit lassen sich auf zwei Themenfelder aufteilen, *mehr Personalverantwortung* und *mehr Freiheiten bei der Verwaltung*. Verwaltungsthemen stellen wohl das drängendere Thema dar.

Schulleitung braucht mehr Handlungsfreiheit: Personalverantwortung
in Prozent (n = 316)



Schulleitung braucht mehr Handlungsfreiheit: Verwaltungsthemen
in Prozent (n = 316)



Personalverantwortung: Eine Mehrheit der Befragten (55%) wünscht sich mehr Möglichkeiten, die Aufgaben der Lehrkräfte steuern zu können. In Berlin wurde dazu nach Entlastungsstunden gefragt, weil dies das Mittel im Deputat-System ist, die Übernahme zusätzlicher Aufgaben auszugleichen. In Hamburg wurde nach zusätzlicher Wochenarbeitszeit (WAZ) gefragt, weil dies im Hamburger Modell die entsprechende Währung ist. Nur 11% der Befragten benötigen keine größeren Handlungsmöglichkeiten.

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Berlin und Hamburg: Bei den Berlinern stimmen 64% voll zu, in Hamburg nur 36% (zusammen 55%). Die Möglichkeiten außerunterrichtlichen Arbeitsaufwand ausgleichen zu können, sind auf Grundlage der LAZ in Hamburg bereits etwas größer. Bei der Einstellung von Personal stimmen 40% mehr Handlungsfreiheiten voll zu, 47% in Berlin, nur 29% in Hamburg – auch dieser Unterschied ist signifikant und kennzeichnet Länderunterschiede. Bei den Entscheidungen über die Beförderung (34%) und die Qualifizierung von Personal (29%) sind die Befragten in beiden Bundesländern ein wenig verhaltener in der Zustimmung. Auffällig sind Unterschiede zwischen Berlin und Hamburg beim Budgetrecht und bei der Eigenverantwortung: Beim Budgetrecht fordern die Berliner signifikant häufiger mehr Handlungsfreiheit (66% gegenüber 43% volle Zustimmung), ebenso wie bei der Forderung nach generell mehr Eigenverantwortung (51% gg. 28%). Nur 18% fordern in Berlin *nicht* mehr Eigenverantwortung ein, in Hamburg sind es demgegenüber 29%. Dort wird die Eigenverantwortung zumindest von einzelnen als relativ groß wahrgenommen. *„In HH gibt es selbstverwaltete Schulen - die muss ich mir nicht wünschen.“ „Die Schulen in HH können bereits sehr eigenverantwortlich in Fragen des Personals, des Budgets etc. agieren - ein "Mehr" halte ich nicht für nötig.“*

Diese Zitate stammen aus den Abschlussbemerkungen befragter Personen. Alles in allem bestätigt sich auch in den Abschlussbemerkungen der bisher gewonnene Eindruck bezüglich der Unterschiede zwischen den Ländern. Hinsichtlich der *Verwaltung* stimmt bei zwei Themen mehr als die Hälfte der Befragten voll zu, dass sie mehr Handlungsfreiheiten erhalten müssten. Dies betrifft mehr Flexibilität in Haushaltsfragen (Budgetrecht, 58%) und mehr Freiheiten bei Entscheidungen über die Räumlichkeiten und die Infrastruktur (54%). Es gibt kaum Gegenmeinungen (5% bzw. 9%).

Dies ist bei den anderen drei Aspekten etwas anders: Bei Digitalen Medien, Pädagogischen Konzepten und bei der Forderung nach genereller Eigenverantwortung stimmen zwischen 16 und 22% der Befragten nicht zu.

6 Schlussfolgerungen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben

Schulen stehen vor großen Herausforderungen: Eine wachsende Heterogenität der Lernenden, neue Aufgaben der Inklusion, die Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens sowie steigende gesellschaftliche Erwartungen. Diese Herausforderungen lassen sich nicht durch die Eigeninitiative und das Engagement einzelner Lehrkräfte bewältigen. Gefragt ist Führung, die gemeinsame Richtung gibt, Prioritäten setzt und die Zusammenarbeit in der Schule verlässlich organisiert. Die Rolle der Schulleitung wandelt sich von der Verwaltung des Tagesgeschäfts zu einer gestaltenden, pädagogisch ausgerichteten Führung. Eine moderne Schulleitung stützt sich auf verteilte Führungsstrukturen und eine systematische Einbindung der Beschäftigten in organisierte Schulentwicklungsprozesse (Waffner 2021, S. 67f LINK). Wie stellt sich vor diesem Hintergrund die Lage der Schulleitungen dar?

Die Befunde der Umfrage unter Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben zeigen, dass diese in erster Linie mit zu vielen Aufgaben konfrontiert werden, die sie nur mit Mühe bewältigen können. Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben leisten in beiden Bundesländern ein deutlich erhöhtes Pensum. In Hamburg haben sie eine um etwa zwei Stunden, in Berlin eine um drei Stunden längere Arbeitswoche als Lehrkräfte ohne Leitungsaufgaben. Sie reagieren mit überlangen Arbeitszeiten in der Spitze mit über 60 Wochenstunden auf die überaus fordernden Schulwochen und nehmen damit persönliche Gesundheitsrisiken in Kauf. Dabei nehmen pädagogische oder Personalführungsaufgaben nur einen geringen Umfang an, zwei Drittel der expliziten Schulleitungstätigkeiten wird für Administration und Schulorganisation verwendet.

Qualitativ betrachtet resultiert die größte Belastung aus der Vielzahl außerunterrichtlicher Aufgaben (98%) und der wahrgenommenen Überlastung des Kollegiums (91%). Übersetzt für Finanzministerien bedeutet das: Die Organisations- und Leitungsaufgaben der Schulen sind nicht mit ausreichenden Personalmitteln hinterlegt, eine optimale Governance kann unter solchen Rahmenbedingungen nicht erwartet werden. Es bleiben nicht nur Potenziale ungenutzt und Innovationsmöglichkeiten unerschlossen, vielmehr verzögert sich die Umsetzung aktueller Maßnahmen z.B. der Inklusion oder der Digitalisierung, die schon länger auf der Tagesordnung stehen. In erster Linie benötigen Schulen somit mehr Ressourcen bzw. Stunden für die Erfüllung von Funktions- und Leitungsaufgaben. Die Größe der Deckungslücke ergibt sich aus dem erheblichen Umfang der Mehrarbeit dieser Führungskräfte.

Verwaltungsaufgaben

Mit der Übernahme von Schulleitungsaufgaben entscheiden sich Lehrkräfte für eine neue, häufig anstrengende Rolle. Als besonders beanspruchend werden die damit verbundenen Verwaltungsaufgaben wahrgenommen (80%), gefolgt von der Notwendigkeit, immer auf dem Laufenden zu bleiben (65%). Der hohe Umfang und die starke Bedeutung der Verwaltungsanforderungen scheint ein generelles Merkmal der Position dazustellen, dies zeigt der Vergleich mit TALIS. In Berlin fühlen sich die Schulleitungen dadurch noch stärker belastet als in Hamburg, was mit einer geringer empfundenen Unterstützung durch die senatorischen Behörden und die Schulträger in Berlin im Zusammenhang steht.

Personalmangel

Schulleitungen werden durch den allgemeinen Mangel an Lehrkräften herausgefordert. Besonders stark macht ihnen das Fehlen unterstützenden Personals (Sozialarbeiter*innen, IT-Fachkräfte, Schulassistenz etc.) – in Berlin stärker als in Hamburg – zu schaffen. Zudem fehlt es an Kräften, die bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern fachlich versiert unterstützen können. Letzteres gilt vor allem für die Schulen der Grundstufe. Der Personalmangel erzeugt Extraaufwand, auch für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben. Insgesamt fallen Herausforderungen bei der Integration der Lehrkräfte mit Quer- und Seiteneinstieg in Berlin stärker ins Gewicht als in Hamburg.

Infrastruktur

Als weiteres Problemfeld werden die begrenzten finanziellen Spielräume und die Qualität der Infrastruktur (Gebäude, digitale Technik) gesehen. Dies betrifft in der Umfrage am stärksten die Schulen der Grundstufe in Berlin.

Die in der Öffentlichkeit viel diskutierten Themen der fehlenden Disziplin von Schülerinnen und Schülern und der Gewalt gegenüber Lehrkräften wird hingegen weniger stark als Belastung gesehen als erwartet. Wahrscheinlich, weil diese Themen zu den pädagogischen Herausforderungen zählen, denen man grundsätzlich professionell zu begegnen weiß. Die Erfahrung von verbaler Bedrohung und Gewalt wird dennoch als sehr beanspruchend empfunden. Weniger im öffentlichen Fokus stehen die bedeutenden Anforderungen an die Inklusion. Die Anforderungen sind v.a. in der Grundstufe hoch.

Hohe Gesundheitsrisiken

Aufgrund des hohen Aufgabendrucks arbeiten Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben nicht nur viel länger, sondern 66% der Befragten arbeiten oft bzw. sehr oft in einem hohen Arbeitstempo, was ihre Gesundheit gefährdet bzw. Burnout und geringes Wohlbefinden fördert. In die gleiche Richtung mit ebenfalls sehr hohen Arbeitsanforderungen, einem dauerhaft hohen Arbeitstempo sowie hohen Burnout- und Präsentismuswerten deuten bereits veröffentlichte Befunde der bundesweiten COPSOQ-Studie unter Schulleitungsangehörigen beispielsweise aus Hessen oder Bayern hin.

Arbeitszeitdokumentation

Die möglicherweise kommende Arbeitszeitdokumentation war bei Schulleitungen zum Befragungszeitpunkt noch nicht wirklich aktuell. Sie knüpfen mehrheitlich aber durchaus Hoffnungen daran, dass mit einer höheren Transparenz von Mehrarbeit auch ein Beitrag gegen Arbeitsverdichtung und für den Gesundheitsschutz der Lehrkräfte geleistet werden könnte. Sie sind allerdings eher skeptisch, ob sie ausreichende Mittel dafür zur Verfügung gestellt bekommen werden, um Lehrkräfte auch wirklich entlasten zu können. Insofern könnten bei den Lehrkräften auch nicht erfüllbare Erwartungen geweckt werden. Schulleitungen ist klar, dass mit einer Arbeitszeitdokumentation die seit langem bekannte strukturelle Mehrarbeit im Schulsystem offenbar würde und in der Folge Ressourcen- und Verteilungsfragen schärfer zutage treten würden als bisher. Sie erwarten eine Stärkung der Verhandlungsposition von Schulen gegenüber der Politik. Den Schulfrieden sehen sie durch eine solche Dokumentation mehrheitlich *nicht* gefährdet.

85% der Befragten sind mit ihrer Entscheidung, Schulleitungsaufgaben zu übernehmen, zufrieden

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Anforderungen und Belastungen überrascht wahrscheinlich die hohe Zufriedenheit der Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben mit ihrer Rolle. Ebenfalls 85% der Befragten empfehlen auch die Schule, an deren Leitung sie sich beteiligen, als guten Arbeitsplatz!

Positives Schulklima und unterstützende Beteiligung

Maßgeblicher Grund für die Zufriedenheit der Schulleitungen ist ein positives Schulklima. 97% der Befragten erleben ein freundliches und unterstützendes Schulklima, bei dem wechselseitiges Vertrauen dominiert. Es gibt jedoch Defizite bei der Durchsetzung gemeinsamer Regeln und der Entwicklung einer einheitlichen pädagogischen Vision.

In Berlin und Hamburg basiert die Führung einer Schule zumeist auf einer Teamleistung. Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler werden in hohem Maße an Entscheidungsprozessen beteiligt. Veränderungen werden mit Hilfe von Schulentwicklungsprozessen realisiert, dies in Hamburg häufiger als in Berlin. Da Schulentwicklungsprozesse auch temporäre Belastungen darstellen, müssen sie ressourcengestützt verstärkt dazu genutzt werden, um die Arbeit (Arbeitsbedingungen, Arbeitsprozesse, Arbeitsqualität) zu verbessern und Lehrkräfte zu entlasten.

Mehr Handlungsfreiheiten

Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben wünschen sich mehr Handlungsfreiheiten. Es werden vor allem mehr Möglichkeiten zur Entlastung des Personals (durch Entlastungsstunden bzw. WAZ) und mehr Freiheiten bei der Einstellung von Personal gewünscht –in Berlin noch mehr als in Hamburg. Darüber hinaus mehr Freiheiten im Budgetmanagement und mehr Einfluss auf Infrastrukturentscheidungen. In Berlin ist auch der generelle Wunsch nach mehr Eigenverantwortung höher als in Hamburg, wo in einigen Bereichen bereits mehr Möglichkeiten bestehen.

Fazit: Attraktivität der Schulleitungsposition verbessern

Die Erweiterung des Fokus in dieser Umfrage, neben den nominellen Schulleitungen auch die Lehrkräfte mit Funktionsstellen und Beförderungsämtern in den Blick zu nehmen, hat sich bewährt. Sie zeigt, dass sich das Problem der Überlastung der Schulleitung nicht auf wenige Personen an der Spitze beschränkt. Vielmehr stehen alle Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben unter sehr hohem Arbeitsdruck. Es besteht insofern dringender Handlungsbedarf bei der Entlastung und Unterstützung. Es wird schwerfallen, die Arbeitsbedingungen zu verbessern, ohne dass mehr Personalmittel zur Verfügung gestellt werden. Dies betrifft

zum einen unterstützendes Personal, zweitens mehr Leitungskapazität (bzw. weniger Unterrichtsverpflichtung), Freistellungszeiten zum Beispiel für die digitale Schuleinwicklung und nicht zuletzt mehr Handlungsfreiheiten auf Schulebene und Entlastungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in Überlastungssituationen.

Da Lehrkräfte primär über eine pädagogische Qualifikation verfügen, werden sie die mit der Schulleitung verbundenen Verwaltungsaufgaben wohl immer als Herausforderung wahrnehmen. Doch die Aufgabe kann durch Bürokratieabbau, bessere Unterstützung durch die Schulbehörden und in größeren Systemen durch eine professionalisierte Verwaltungsleitung deutlich verbessert werden. Die Handlungsspielräume der Schulleitungen müssen – zuallererst in Berlin – erweitert werden, um die Attraktivität der Position zu steigern.

Auf der anderen Seite zeigt sich insbesondere an allen Schulen mit einem partizipativen und inklusivem Schulklima, dass auch erhebliche Potenziale vorhanden sind, und Lehrkräfte Erfüllung darin finden können, die Schulorganisation zu gestalten und Leitungsaufgaben in ihrer Schule wahrzunehmen. Diese förderlichen Faktoren sollten systematisch gestärkt werden.

Zur Methode der Umfrage

Für diese Umfrage wurde ein eigenständiger Fragebogen entwickelt. Zum Zwecke des Vergleichs werden auch Fragen aus bewährten Instrumenten (z.B. TALIS, Schulleitungsmonitor) eingesetzt. Für neue Fragestellungen haben wir eigene Fragen entwickelt. Bei der Präsentation von Häufigkeitsverteilungen wurde stets geprüft, inwieweit es auch statistisch bedeutsame Zusammenhänge gibt (Korrelationen; Varianzanalysen der Mittelwerte, bei mehr als zwei Gruppen der unabhängigen Variablen Post-hoc-Tests). Bei der Datenpräsentation treten teilweise rundungsbedingte Differenzen in den Summen auf.

Das Kapitel 2 beruht vollständig auf Daten der Arbeitszeiterfassung, an der nur ein Teil der Befragten an der Sonderumfrage teilgenommen hat. An ihr nahmen insgesamt 1.217 Lehrkräfte in Berlin über das gesamte Schuljahr 2023/2024 hinreichend differenziert teil. Unter diesen befanden sich 143 Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben aus Grundschulen, Gemeinschaftsschulen, Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien. In Hamburg wurde die Arbeitszeit nur im zweiten Halbjahr des gleichen Schuljahres erfasst. Es haben sich 735 Lehrkräfte aus Stadtteilschulen und Gymnasien differenziert beteiligt, davon 63 mit Schulleitungsaufgaben. Die Methode der Arbeitszeiterfassung und die Ergebnisse werden in den beiden Endberichten jeweils ausführlich dokumentiert.

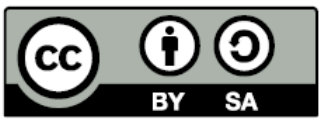
Frank Mußmann, Thomas Hardwig:

Die Belastungssituation von Lehrkräften mit Schulleitungsaufgaben in Berlin und Hamburg

Göttingen, 2025

Die Forschungsprojekte *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrkräfte* sowie *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Hamburger Lehrkräfte* werden von der Max-Träger Stiftung gefördert.

Die Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 Internationale Lizenz



CC BY-SA

Arbeitspapier zur Arbeitsbelastung Berliner Lehrkräfte: Nr 9
Berlin DOI: https://doi.org/10.47952/gro-publ-246

Arbeitspapier zur Arbeitsbelastung Hamburger Lehrkräfte: Nr 9
Hamburg DOI: https://doi.org/10.47952/gro-publ-257

© Georg-August-Universität Göttingen,
Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften
Dr. Frank Mußmann (verantwortlich)
Platz der Göttinger Sieben 3, D-37073 Göttingen

kooperationsstelle@uni-goettingen.de