

Universität Zürich
Philosophische Fakultät
Pädagogisches Institut

Sandra Zehnder
Luisenstrasse 43
8005 Zürich
079 673 16 30
szechnd@gmail.com

Trainingsprogramm zur Optimierung des Selbstmanagements von Schulleitungspersonen

Eine Studie über die Wirksamkeit
eines Trainingsprogramms mit dem
Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)
und der entwicklungsorientierten
Selbstmanagement-Potenzialanalyse
(EOS-Potenzialanalyse)

Empirische Lizentiatsarbeit
eingereicht bei Prof. Dr. Georg Stöckli
Fachbereich Pädagogische Psychologie I
Pädagogisches Institut
Universität Zürich

Zürich, 15. August 2008

Betreuung:
Prof. Dr. Georg Stöckli und Dr. Maja Storch

Abstract

Im Zuge der Teilautonomisierung des Schulwesens wurden in den letzten Jahrzehnten in der ganzen Schweiz Schulleitungen eingerichtet. Da es sich um einen jungen Berufsstand handelt, sind die Belastungen von Schulleitenden noch wenig erforscht. Selbstmanagementkompetenzen spielen im erfolgreichen Umgang mit Belastungen eine wesentliche Rolle. Mit der vorliegenden Studie wurde die Annahme überprüft, dass mit einem Trainingsprogramm die Selbstmanagementkompetenzen von Schulleitenden verbessert und die Belastungswahrnehmung reduziert werden kann. Die entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) sowie das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) sind zwei wissenschaftlich fundierte Verfahren, die zu diesem Zweck miteinander kombiniert wurden. Um die Wirksamkeit des Selbstmanagement-Trainings zu prüfen, wurde eine Kontrollgruppe beigezogen. Als Messinstrumente wurden standardisierte Fragebögen sowie ein eigens für diese Studie entwickelter Belastungsfragebogen für Schulleitende eingesetzt. Nach dem Selbstmanagement-Training zeigte die Treatmentgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe eine geringere allgemeine Arbeitsbelastung und eine geringere Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den verbesserten Selbstmanagementkompetenzen. So zeigten die Teilnehmenden der Treatmentgruppe eine erhöhte Handlungsorientierung nach Misserfolg (Stress/Bedrohung) und in komplexen oder schwierigen Situationen (Belastung). Zudem wiesen sie eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und eine positive Veränderung des Erlebens und Verhaltens auf. Die Ergebnisse lassen insgesamt auf die Wirksamkeit des Selbstmanagement-Trainingsprogramms für Schulleitende schliessen.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	2
1 EINLEITUNG	6
1.1 ZIELSETZUNG DER STUDIE	6
1.2 GLIEDERUNG	7
2 SCHULLEITUNG ALS BERUF	9
2.1 WIE SCHULLEITUNG ZUM BERUF WURDE	9
2.2 AUFGABENBEREICH UND ANFORDERUNGSPROFIL	11
2.3 ZUSAMMENFASSUNG	17
3 BELASTUNG	18
3.1 BEGRIFFSKLÄRUNG	18
3.2 BELASTUNGSMOMENTE VON SCHULLEITENDEN	19
3.2.1 <i>Allgemeine Belastung durch die Schulleitungsrolle</i>	20
3.2.2 <i>Belastung durch den Widerstand der Lehrpersonen</i>	21
3.2.3 <i>Belastung durch den grossen zeitlichen Aufwand</i>	22
3.2.4 <i>Belastung durch den Rollenwechsel</i>	23
3.2.5 <i>Belastung durch die unzureichende Kompetenzverschiebung und die Zusammenarbeit mit der Schulbehörde</i>	24
3.2.6 <i>Belastung durch unzureichendes Know-how bei der Funktionsübernahme</i>	25
3.3 MASSNAHMEN IM UMGANG MIT BELASTUNGEN	26
3.4 ZUSAMMENFASSUNG	28
4 SELBSTMANAGEMENT	29
4.1 BEGRIFFSKLÄRUNG	29
4.2 SELBSTMANAGEMENTKOMPETENZ IM SCHULLEITUNGSALLTAG	31
4.3 THEORETISCHE HINTERGRÜNDE ZU DER ENTWICKLUNGSORIENTIERTEN SELBSTMANAGEMENT- POTENZIALANALYSE (EOS-POTENZIALANALYSE)	33
4.3.1 <i>Die Kerninhalte der PSI-Theorie</i>	34
4.3.2 <i>Vier psychische Makrosysteme</i>	35
4.3.3 <i>Die Interaktion zwischen den vier psychischen Systemen</i>	37
4.3.4 <i>Selbststeuerung</i>	38
4.3.5 <i>Wie Selbststeuerung erlernt werden kann</i>	43
4.4 THEORETISCHE HINTERGRÜNDE ZUR ALLGEMEINEN SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG	44
4.5 THEORETISCHE HINTERGRÜNDE ZUM ZÜRCHER RESSOURCEN MODELL	45
4.5.1 <i>Der Rubikon-Prozess</i>	46
4.6 ZUSAMMENFASSUNG	52
5 DAS SELBSTMANAGEMENT-TRAININGSPROGRAMM FÜR SCHULLEITENDE	53
5.1 DIE TRAININGSVORBEREITUNGS-SEQUENZ: DAS MOTIV MIT HILFE DER ENTWICKLUNGSORIENTIERTEN SELBSTMANAGEMENT-POTENZIALANALYSE (EOS-POTENZIALANALYSE) ENTWICKELN	53
5.2 TRAININGSSEQUENZ 1: DAS MOTIV MIT DEM UNBEWUSSTEN BEDÜRFNIS ERGÄNZEN	54
5.3 TRAININGSSEQUENZ 2: VOM MOTIV ZUR INTENTION	57
5.4 TRAININGSSEQUENZ 3: VOM ZIEL ZUM RESSOURCENPOOL	60
5.5 TRAININGSSEQUENZ 4: DIE RESSOURCEN ZIELGERICHTET EINSETZEN	63
5.6 TRAININGSNACHBEREITUNGS-SEQUENZ: INTEGRATION UND TRANSFER	66
5.7 ZUSAMMENFASSUNG	69
6 FRAGESTELLUNG	70
6.1 FORMULIERUNG DER WIRKSAMKEITSHYPOTHESEN	70
6.1.1 <i>Umgang mit beruflicher Belastung</i>	70
6.1.2 <i>Selbststeuerungskompetenzen (EOS-Potenzialanalyse)</i>	71
6.1.3 <i>Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung</i>	72

6.1.4 Veränderung im Erleben und Verhalten	72
7 METHODE	73
7.1 METHODISCHE HINWEISE ZUM UNTERSUCHUNGSDESIGN	73
7.2 FORSCHUNGSDESIGN UND STICHPROBENGEWINNUNG	73
7.3 DIE INSTRUMENTE UND IHRE ÜBERPRÜFUNG	76
7.3.1 <i>Standardisierte Instrumente</i>	77
7.3.2 <i>Zusätzlich entwickelte Instrumente</i>	84
7.4 BESCHREIBUNG DER TESTVERFAHREN	88
7.4.1 <i>Testverfahren zur Stichprobenbeschreibung</i>	88
7.4.2 <i>Testverfahren zur Wirksamkeitsmessung</i>	89
8 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	91
8.1 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE	91
8.1.1 <i>Demographische Angaben zur Stichprobe</i>	91
8.1.2 <i>Psychometrische Angaben zur Stichprobe</i>	94
8.2 ERGEBNISSE DER PSYCHOMETRISCHEN PARAMETER	96
8.2.1 <i>Fragebogen zur beruflichen Belastung</i>	97
8.2.2 <i>Fragebogen zur schulleiterspezifischen Belastung</i>	98
8.2.3 <i>Fragebogen zur Selbststeuerung (SSI-K3-20)</i>	103
8.2.4 <i>Fragebogen zur Lage- vs. Handlungsorientierung (Hakemp-24)</i>	104
8.2.5 <i>Fragebogen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)</i>	108
8.2.6 <i>Fragebogen zur Veränderung im Erleben und Verhalten (VEV)</i>	109
8.3 EXEMPLARISCHE VERÄNDERUNGSDOKUMENTATION DER SELBSTSTEUERUNG	109
9 DISKUSSION DER ERGEBNISSE	113
9.1 DISKUSSION ZU DEN PSYCHOMETRISCHEN PARAMETER	113
9.1.1 <i>Fragebogen zur beruflichen Belastung</i>	113
9.1.2 <i>Fragebogen zur schulleiterspezifischen Belastung</i>	114
9.1.3 <i>Fragebogen zur Selbststeuerung (SSI-K3-20)</i>	117
9.1.4 <i>Fragebogen zur Lage- vs. Handlungsorientierung (Hakemp-24)</i>	118
9.1.5 <i>Fragebogen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)</i>	121
9.1.6 <i>Fragebogen zur Veränderung des Erlebens und Verhaltens (VEV)</i>	123
9.2 DISKUSSION ZUM METHODISCHEN VORGEHEN	123
9.2.1 <i>Die Stichprobe</i>	123
9.2.2 <i>Das Untersuchungsdesign</i>	124
9.2.3 <i>Die Untersuchungsinstrumente</i>	125
10 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	126
10.1 DER GEWINN DIESER UNTERSUCHUNG	127
10.2 WEITERER FORSCHUNGSBEDARF	128
10.3 MÖGLICHKEITEN DER WEITERENTWICKLUNG DES INTENSIVTRAININGS FÜR SCHULLEITENDE	129
11 ANHANG	132
11.1 VERZEICHNIS DER VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN	132
11.2 AUSSCHREIBUNG	133
11.2.1 <i>Begleitbrief</i>	133
11.2.2 <i>Flyer</i>	134
11.2.3 <i>Empfehlungsschreiben</i>	136
11.3 ONLINE-ANMELDUNG	137
11.4 BEISPIELFEEDBACK	140
11.4.1 <i>Unterlagen zur PSI-Theorie: Die vier Hirnakrobaten</i>	140
11.4.2 <i>Unterlagen zur PSI-Theorie: Selbststeuerung</i>	141
11.4.3 <i>Musterskalen zu EOS-Potenzialanalyse</i>	142
11.4.4 <i>Mustergutachten</i>	144
12 LITERATURVERZEICHNIS	146

13 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	156
14 TABELLENVERZEICHNIS.....	157

1 Einleitung

1.1 Zielsetzung der Studie

In den letzten Jahrzehnten setzte im schulischen Umfeld ein Paradigmenwechsel ein, der vor allem durch die Auswirkungen des globalen Wandels und den Diskurs zur Schulforschung und zum New Public Management begründet werden kann. Der Fokus wechselte von der Entwicklung des gesamten Schulsystems auf die Entwicklung der einzelnen Schule. Dies hatte zur Folge, dass die Aufgabe der Einzelschule nicht länger einzig der Unterrichtsgestaltung, sondern der Gestaltung der ganzen Schule galt. Die „lernende Schule“ war gefordert, gemeinsam über die Gestaltung von Schule und Unterricht nachzudenken und daraus Konsequenzen für die Praxis abzuleiten (vgl. Schratz, 1998, S. 168). Die daraus entstandenen Freiräume und der stärkere Einbezug aller Beteiligten gingen mit dem Einrichten von Schulleitungen einher. Mit diesem Schritt näherte sich die Schule der privatwirtschaftlichen Führungsstruktur, da die Führungsaufgaben der Schulleitungen nebst Schulentwicklungsaufgaben auch Managementaufgaben beinhalten. Die neue Profession im schulischen Umfeld hat sich inzwischen etabliert und der Schulleitung wird eine Schlüsselrolle zugeschrieben, da sie nebst der Sicherstellung des alltäglichen Schulbetriebs auch für die Qualität der Schule verantwortlich ist (vgl. Buhren & Rolff, 2006; Dubs, 2005; Seitz & Capaul, 2005). Auf dem Weg zum erfolgreichen Schulleitungshandeln liegen jedoch auch Stolpersteine. Hierzu zählen unter anderem unklare Kompetenzregelungen, das Führen von Personen, die bis anhin eine Führung dieser Art nicht gewohnt waren, oder mangelnde Führungserfahrung (vgl. Reichwein, 2007). Im Umgang mit belastenden Situationen spielen individuelle Handlungskompetenzen eine entscheidende Rolle.

Ziel der vorliegenden Studie ist es zu überprüfen, ob mit einem Selbstmanagement-Trainingsprogramm die Handlungskompetenzen der Schulleitenden optimiert und die Belastungswahrnehmung reduziert werden kann. Das Trainingsprogramm setzt sich aus zwei wissenschaftlich fundierten Verfahren zusammen, welche im schulischen und im privatwirtschaftlichen Umfeld schon zahlreich zur Anwendung gekommen sind. Die entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) liefert ein Stärken-Schwächen-Profil, auf dessen Grundlage die Schulleitenden einen Handlungsvorsatz entwickeln. Im anschliessenden Selbstmanagement-Kurs nach dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) wird dieser gezielt bearbeitet.

1.2 Gliederung

Kapitel 1 dient der Darstellung der zu bearbeitenden Thematik.

In den Kapiteln 2 - 4 werden die theoretischen Hintergründe zur Studie erläutert. In **Kapitel 2** wird der Beruf des Schulleiters, dessen Anforderungsprofil und Führungsaufgaben vorgestellt. In **Kapitel 3** gilt der Arbeitsbelastung ein besonderes Augenmerk, da sie die Grundlage für das Instrument bildet, welches im empirischen Teil der Arbeit zur Anwendung kommt. In **Kapitel 4** wird aufgezeigt, dass die Verbesserung des Selbstmanagements von Schulleitungspersonen eine viel geforderte Massnahme im Umgang mit Belastung ist. Es folgt eine Beschreibung der theoretischen Hintergründe zu den Instrumenten, welche in dieser Studie zur Messung des Selbstmanagements eingesetzt wurden sowie zum Selbstmanagement-Trainingsprogramm.

In **Kapitel 5** wird der Ablauf des Selbstmanagement-Trainingsprogramms für Schulleitende vorgestellt. Das Interventionsprogramm verbindet die entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM).

In **Kapitel 6** werden die Forschungsfragen und Hypothesen aufgeführt, welche zur Klärung der Annahme dienen, dass das Feedback-Gespräch zur EOS-Potenzialanalyse und das ZRM-Training die Belastungswahrnehmung der Schulleitenden senken und die Selbststeuerungskompetenzen verbessern kann.

In **Kapitel 7** werden allgemeine methodische Hinweise zum Forschungsdesign und zur Stichprobengewinnung erläutert. Es folgt eine Beschreibung der standardisierten und neu entwickelten Instrumente, die zur Messung der Trainingswirksamkeit eingesetzt wurden. Abschliessend werden die statistischen Testverfahren zur Stichprobenbeschreibung und Wirksamkeitsmessung aufgezeigt.

In **Kapitel 8** werden die Ergebnisse der statistischen Datenauswertung dargestellt. In einem ersten Schritt wird die Stichprobe mittels demographischer und psychometrischer Angaben zum ersten Erhebungszeitpunkt beschrieben. In einem zweiten Schritt wird die Wirkung des Treatments mit Hilfe der eingesetzten Instrumente überprüft. Dabei interessiert, ob die Selbststeuerungskompetenzen sowie die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung gestiegen

sind und die Belastungswahrnehmung gesunken ist. Im Anschluss wird das Ergebnis zur Untersuchung der Veränderung im Erleben und Verhalten dargestellt.

In **Kapitel 9** werden die getesteten Hypothesen unter Einbezug der theoretischen Hintergründe diskutiert.

Die gewonnenen Erkenntnisse werden in **Kapitel 10** nochmals zusammengefasst. Im Anschluss wird diskutiert, wo weiterer Forschungsbedarf besteht und wie das Selbstmanagement-Trainingsprogramm für Schulleitende optimiert werden könnte.

2 Schulleitung als Beruf

„Es ist soweit, Schulleitung ist zum Beruf geworden, das Professionswissen ist abgeklärt und ausformuliert“ (Buchen & Rolff, 2006, S. 9). Diesen Worten geht eine Entwicklungsgeschichte voraus, die im ersten Teil dieses Kapitels dargestellt wird. Im zweiten Teil werden die Aufgabenbereiche der Schulleitung zwischen Management und Schulentwicklung erläutert.

2.1 Wie Schulleitung zum Beruf wurde

In den letzten Jahrzehnten setzte im schulischen Umfeld ein Paradigmenwechsel ein. Der Fokus richtete sich von der Entwicklung des gesamten Schulsystems auf die Entwicklung der einzelnen Schule (Einzelschule). Dieser Paradigmenwechsel vereinte verschiedene Interessen. Zum einen wurde im Diskurs zur Schulforschung die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit erkannt, da sie unter gleichen organisatorischen Rahmenbedingungen eine sehr unterschiedliche Qualität aufzeigte (vgl. Fend, 1986). Zum anderen lag ein Grund in den Auswirkungen des globalen Wandels unserer Gesellschaft und der dadurch veränderten Lebenswelt von Kindern (vgl. Rolff, 1993). Die Schule ist ein Abbild der Welt in verkleinertem Massstab, welche sich mit der Gesellschaft mitwandelt, da sie den Kindern zur Einübung in die Welt der Erwachsenen dienen soll (vgl. Friedrich, 2005, S. 61). Seitz und Capaul (2005) beschreiben die Anforderungen an die Schule in der heutigen Gesellschaft wie folgt:

Das Bildungssystem sollte gewisse Entwicklungen der Gesellschaft vermeiden oder abbrem-
sen (Tendenz zur Ich-Gesellschaft, Gewalt) und andere unterstützen (Umgang mit neuen
Technologien, Lebensvorbereitung in einer multikulturellen Gesellschaft). Somit steht die
Schule im Spannungsfeld zwischen Beharren (Pflege von Werten und Traditionen) und Er-
neuern. (S. 55)

Ein weiterer Grund lag in den steigenden Erwartungen an die Schule bei gleichzeitig knappen finanziellen Ressourcen, was mit der Forderung nach mehr Effizienz und Effektivität im Sinne des New Public Managements einherging. Die Schule sollte als Teil der öffentlichen Verwaltung kunden- und leistungsorientierter werden (vgl. Huber, 2003, S. 173).

Während dieser Paradigmenwechsel in den USA bereits in den 1960er-Jahren einsetzte, erfolgte der internationale Durchbruch erst zu Beginn der 1990er-Jahre, als viele Länder die Entwicklung der Einzelschule zu propagieren begannen (vgl. Rolff, 2007a, S. 24). So auch in der Schweiz, wo die Schulen bis anhin basisdemokratisch geführt waren und alle vom Staat

an die Schule übertragenen Entscheidungen von allen Lehrkräften gemeinsam getroffen wurden.

Die Konzentration auf die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit führte zu einer Dezentralisierung des Schulwesens und zur Kompetenzverschiebung von der Makroebene (politisch/gesellschaftliche Ebene) auf die Mesoebene (einzelnes Schulhaus). Zu diesem Zweck wurden die Steuerungsabläufe reorganisiert. Entscheidungskompetenzen wurden „nach unten“ delegiert und der bürokratische Apparat wurde abgebaut, um der Einzelschule mehr Eigenverantwortung zu übergeben. Während sich übergeordnete Stellen auf die strategische Führung (Vorgaben von Rahmenrichtlinien) beschränkten, übernahm die Einzelschule die operative Führung und war nun gefordert, ihre Vorgaben weitgehend selbständig umzusetzen (vgl. Huber, 2003, S. 173). Dem lag die Überzeugung zu Grunde, dass sich die Entwicklung auf der Mesoebene in einem zweiten Schritt positiv auf die Mikroebene (das Geschehen im Klassenzimmer) auswirken würde. Mit Erhalt der Teilautonomie verpflichtete sich die einzelne Schule, im Gegenzug vermehrt Rechenschaft über ihr Wirken abzulegen und sich zu diesem Zweck extern evaluieren zu lassen (vgl. Liket, 1993, S. 53f.). Im Hinblick auf die Gefahr, dass ein Wettbewerb zwischen den verschiedenen Schulen zu einer Vergrösserung des Abstandes zwischen Besitzenden und Nichtbesitzenden führen könnte, wurde bewusst darauf verzichtet, den Schulen die umfassende Autonomie zu übertragen (vgl. Wiederkehr, 1998; Buchen, 2006; Dubs, 2006). Mit der Kompetenzverschiebung operativer Aufgaben auf die Einzelschule wurden gleichzeitig Schulleitungen eingerichtet. Der Schulleitende der teilautonomen Schule ist nicht mehr „Primus inter Pares“, sondern übernimmt nebst den bisherigen Verwaltungsaufgaben auch Führungsaufgaben im Personalwesen und im pädagogischen Bereich (vgl. Buchen, 2006, S.174). Parallel zur Verteilung der neuen Aufgabenbereiche wurden auf kantonaler Ebene Schulleitungsausbildungen organisiert (vgl. Kapitel 3.3.7).

Der Paradigmenwechsel forderte ein Umdenken aller Beteiligten im schulischen Umfeld. Ein Umdenken vom „Ich und meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“ mit dem Ziel, Konsequenzen für die Praxis abzuleiten (vgl. Schratz, 1998, S. 168f). Rolff (1993) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Schule keine Maschine, sondern eine komplexe soziale Organisation von miteinander lebenden Menschen ist (Schülern, Eltern, Lehrkräften und Schulleitung), welche als Motoren der Entwicklung wirken (vgl. S. 175).

Rückblickend zeigt sich, dass die Autonomisierung der einzelnen Schulen in der Praxis vielerorts anders ablief, als von theoretischer Seite gedacht. Bisherige Erfahrungen lassen

darauf schliessen, dass Schulen behäbiger sind als andere Organisationen und das Umdenken Zeit braucht (vgl. Rolff, 2007a, S. 43). Es braucht Zeit, sich das nötige Know-how anzueignen und Zeit für Reflexion und Beratung (vgl. Guyer, 2002, S. 144f.). So lässt sich beim internationalen Vergleich in vielen Ländern das Problem erkennen, dass die Einzelschule zwar mehr Kompetenzen erhält, die in der Schule Tätigen jedoch weiterhin im alten, hierarchischen Muster denken und dadurch Chancen zur Eigeninitiative ungenutzt bleiben (vgl. Huber, 2003, S. 301).

Inzwischen belegen viele Untersuchungen, dass geleitete Schulen bessere Schulen sind. Dabei wird national wie international die Schulleitung als zentraler Faktor für Schulqualität betrachtet (vgl. Wissinger, 2000; Huber, 2003; Büeler et. al., 2005; Bensen, 2006; Dubs, 2006). Allerdings beruht der Forschungsstand zur Wirksamkeit von Schulleitungen vor allem auf Erfahrungen aus dem englischsprachigen Raum (vgl. Bensen, 2006, S. 226). Fullan (1988) war einer der ersten, welcher die Tätigkeiten von Schulleitenden in Nordamerika analysierte. Aufgrund von Forschungsergebnissen hält er fest: „Gute Schulen ohne Schulleiter gibt es nicht; dennoch sind gute Schulleiter keine Garantie für gute Schulen“ (Fullan 1988, zit. bei Rolff, 1993, S. 183). Obwohl direkte lineare Auswirkungen des Schulleitungshandelns auf die Unterrichtsqualität nicht nachgewiesen werden konnten, ist es unbestritten, dass die Schulleitung Einfluss auf die Leistungen der Schülerschaft nimmt (vgl. Huber, 2003; Dubs, 2006; Oelkers, 2005; Riecke-Baulecke, 2007). So kann die Schulleitung mit ihrem Handeln auf die Einstellung und Motivation der Lehrkräfte und die Kultur der Schule Einfluss nehmen, was sich indirekt auch auf die Unterrichtsqualität auswirkt (vgl. Huber, 2003, S. 46).

Die Frage, welche Aufgaben und Anforderungen eine „wirksame“ Schulleitungsperson zu erfüllen hat, soll im nächsten Kapitel geklärt werden.

2.2 Aufgabenbereich und Anforderungsprofil

Eine aktuelle Stellenausschreibung schildert die Aufgaben und das Profil einer Schulleitungsperson folgendermassen (Tages-Anzeiger: Stellenanzeiger, 2008, S. 15):

Ihre Aufgaben:

- Sie führen die Primarschule X als personell und pädagogisch verantwortliche Leitungsperson.
- Sie arbeiten an stufenspezifischen, planerischen, organisatorischen und administrativen Aufgaben.
- Sie sind Ansprechpartner/in für Lehrpersonen, Eltern und Behörden

Ihr Profil:

- Sie sind eine Führungspersönlichkeit mit Visionen und Realitätssinn
- Sie verfügen über ein fundiertes Selbstmanagement (Effizienz, Effektivität)
- Sie sind kontaktfreudig und kommunikativ
- Sie arbeiten lösungsorientiert in einem Team, sind flexibel und belastbar
- Sie verfügen über eine abgeschlossene Schulleitungsausbildung

Im wissenschaftlichen Diskurs zeigt sich die Beschreibung des Aufgabenbereichs und Anforderungsprofils der Schulleitung komplexer. Grund für die breite Diskussion ist die Überzeugung, dass der neuen Profession eine Schlüsselrolle zukommt, da sie nebst der Sicherstellung des alltäglichen Schulbetriebs auch für die Qualität der Schule verantwortlich ist (vgl. Huber, 2003; Buhren & Rolff, 2006; Dubs, 2005; Seitz & Capaul, 2005).

Mit der Einführung der Teilautonomie wurde die Schulleitungsperson häufig als *change agent* beschrieben (vgl. Fullan, 1991; Schratz, 1998). Horster (2006) kritisiert diese lineare Betrachtungsweise des Schulleitenden als Agenten des Wandels, da sie verkennt, dass alle Mitglieder einer Organisation den Wandel mittragen müssen. Er sieht in der Schulleitungsperson eher einen *Navigator*, der seine Schule auf ihrem individuellen Weg und in ihrem Tempo durch die Entwicklungslandschaft führt (vgl. S. 255ff.). Von einem ähnlichen Standpunkt geht Friedrich (2005) aus, der den Schulleitenden als *Reiseleiter* beschreibt (vgl. S. 9). Im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Interessen hält Sachsenröder (2007) fest: „Je nach Situation ist er Initiator und Innovator, Motivator und Moderator, Verhandler und Vermittler, Kontrolleur und Koordinator, Steuermann und Stratege“ (S. 138).

Diese Diskussion führte zu endlos langen Anforderungsbeschreibungen und Tugendkatalogen für Schulleitungspersonen. Da lag es nahe, den Schluss zu ziehen, dass Schulleiter vielbegabte Allroundkünstler sein müssen (vgl. Wissinger, 1996, S. 155). Huber (2003), kritisiert diese Haltung:

Betrachtet man die vielfältigen Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schulleitung sowie die Kompetenzen, die nötig zu sein scheinen, v.a. unter dem Gesichtspunkt, dass Schulleitung für die Qualität und Entwicklung der Einzelschule von zentraler Bedeutung ist, darf die einzelne Schulleiterin oder der einzelne Schulleiter nicht einfach unkritisch als ‚multifunktionales Wunderwesen‘ propagiert werden. (S. 57)

Er fordert deshalb ein **klares Führungskonzept** für Schulleitende, das den aktuellen Forderungen gerecht zu werden vermag (vgl. ebd.). Auch Dubs (2005) sieht eine Problematik darin, dass bis heute verschiedene Auffassungen darüber bestehen, wie die Schulleitungen zu

organisieren sind und welche Kompetenzen sie haben sollen (vgl. S. 21). Mit einer differenzierten Beschreibung der Aufgabenbereiche und einem Führungskonzept, das diesen gerecht zu werden vermag, möchte er zur Klärung dieser Diskussion beitragen. Nachfolgend werden einzelne zentrale Aussagen dargestellt.

Für Dubs (2006) spielt die Schulleitungsperson im wirksamen Umgang mit der Teilautonomie in folgenden Punkten eine wesentliche Rolle (S. 113):

Geleitete Schule heisst:

- Eine Schulleiterin oder ein Schulleiter trägt allein die Verantwortung für die Funktionstüchtigkeit und die stete Fortentwicklung und Qualitätsverbesserung der Schule.
- Die Verantwortung ist die Pflicht der Schulleiterin oder des Schulleiters, für die zielerreichende Erfüllung aller Aufgaben der Schule Rechenschaft abzulegen und die Konsequenzen für Mängel und Fehlentwicklungen zu tragen.
- Wer die Verantwortung hat, muss über Entscheidungskompetenzen verfügen, weil man nur für das verantwortlich sein kann, was man selbst entschieden hat.
- Für den Führungserfolg entscheidend ist aber, dass Verantwortliche erstens ein transparentes Verhalten zeigen, zweitens Aufgaben an die Lehrerschaft delegieren und drittens die Lehrerschaft bei der Entscheidungsfindung mit einbeziehen, also nicht in einem überholten (autokratischen) Sinn führen, sondern sich durch Leadership auszeichnen.

Die Aufgaben lassen sich dabei in folgende Bereiche aufteilen (vgl. ebd., S. 117). (Für eine detaillierte Ausführung der einzelnen Bereiche siehe Dubs, 2005, S. 117):

1. Verantwortung für die Zielrichtung der Schule
2. Pädagogische Leitung der Schule
3. Personalwesen der Schule
4. Management der Schule
5. Kommunikation
6. Persönliche Anforderungen

Gründe, weshalb die Führungsfunktion der Schulleitung bis heute umstritten ist, sieht Dubs (2006) darin, dass vor allem Lehrkräfte befürchten, dass eine unnötige Hierarchisierung zur Bürokratisierung und Entpersönlichung der Schule führen könne. Dem hält er entgegen, dass sich mit einem Führungsverständnis im Sinne von **Leadership** solche Nachteile vermeiden lassen, da es die Voraussetzung zur Entfaltung jeder Lehrkraft schafft (vgl. ebd., S. 106-109).

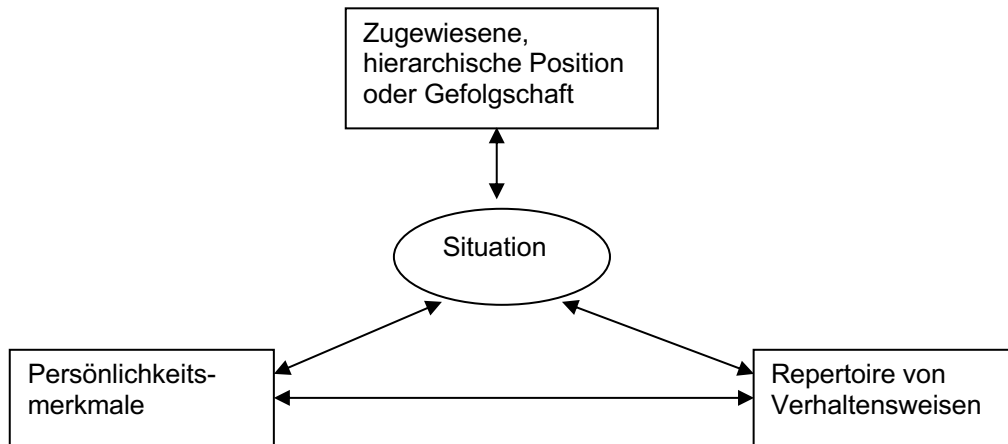


Abbildung 1: Vier Komponenten von Leadership (Dubs, 2005, S. 162)

Leadership beinhaltet vier Komponenten, die zueinander in Wechselwirkung stehen (Abb. 1): die hierarchische Position, die ein Schulleiter inne hat, die Situation in der er steckt, das Repertoire an Verhaltensweisen, welches er zur Verfügung hat sowie seine Persönlichkeitsmerkmale (vgl. ebd., S. 162).

Die Leitung einer teilautonomen Schule im Sinne von Leadership umfasst nach Dubs (2006) zwei grundsätzlich verschiedene Aufgabenbereiche (Abb. 2):

Leadership der Schulleiterin oder des Schulleiters umfasst die Aufgaben des Managements und der Schulentwicklung mit dem Ziel, die Schule so zu führen, dass sie ihre von den Behörden vorgegebenen und selbst entwickelten Ziele sowohl aus pädagogischer als auch aus wirtschaftlicher Sicht effizient und effektiv erreicht. (ebd., S. 125)

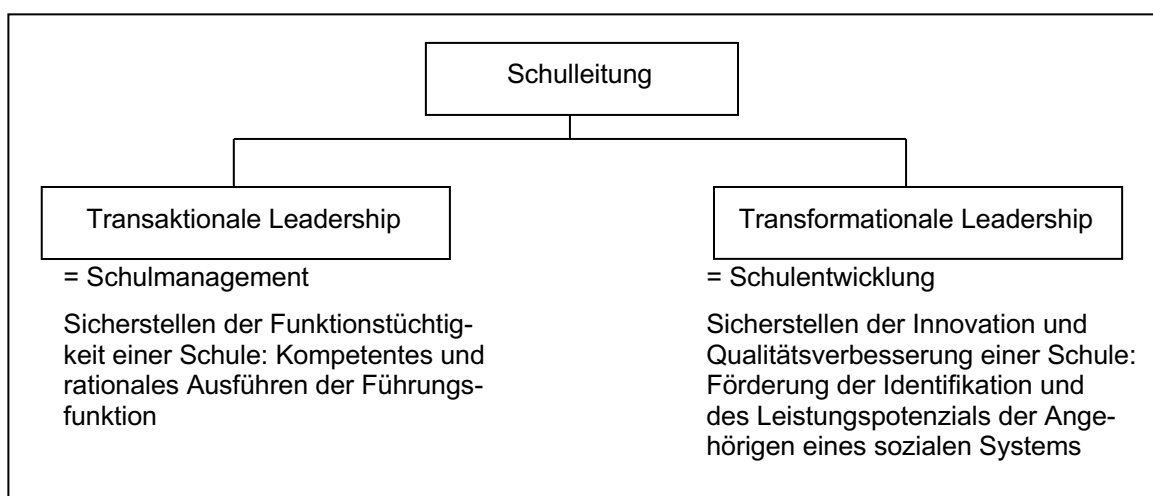


Abbildung 2: Zweiteilung der Führung einer Schule (Dubs, 2006, S. 126)

Die **Schulmanagementaufgaben** dienen zur Sicherstellung der Funktionstüchtigkeit einer Schule, beinhalten operative Führungsprozesse im Sinne von transaktionaler Leadership und richten sich an einem betriebswirtschaftlichen Verständnis von Führung aus. Effektives Schulmanagement heisst im übertragenen Sinn „die Dinge richtig machen“ und ist die Voraussetzung für eine qualitativ gute Schule (vgl. Dubs, 2005, S. 165). Eine gute Schulleitungsperson sollte über folgende Managementfähigkeiten verfügen (vgl. ebd., S. 165):

- Die Fähigkeit zu planen und die Arbeit zu organisieren.
- Die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten und andere zu führen.
- Die Fähigkeit, Probleme zu analysieren und Entscheidungen zu treffen.
- Die Fähigkeit, mündlich und schriftlich zu kommunizieren.
- Die Fähigkeit, Bedürfnisse und Besorgnisse von anderen wahrzunehmen.
- Die Fähigkeit, unter Druck die geforderten Leistungen zu erbringen.

Im Bereich **Schulentwicklung** kommt die transformative Führung zur Anwendung. Hier heisst es: „die richtigen Dinge zu machen“. Dabei geht es um die Förderung der Identifikation mit den Zielen der Schule, um die Stärkung von Leistungspotenzialen sowie um die gemeinsame Problemlösung und Potenzialentwicklung aufgrund von Visionen und strategischen Absichten (vgl. Dubs, 2006, S. 114). Um die verschiedenen Aufgaben innerhalb der Schulentwicklung aufzuzeigen, bezieht sich Dubs (2005) auf das Modell von Rolff (1999), der die Schulentwicklung in die Bereiche *Personalentwicklung*, *Organisationsentwicklung* und *Unterrichtsentwicklung* unterteilt. Dieses Modell kombiniert er mit den Ordnungsmomenten und Prozessen des St. Galler Management-Modells von Rüeegg-Stürm (2002) (vgl. Dubs, 2005, S. 233). Die einzelnen Schulentwicklungsbereiche hängen nach Rolff (2007a) wechselseitig zusammen. Dabei spielt es keine Rolle, in welchem Bereich eine Einzelschule ansetzt. So kann eine Schule beispielsweise im Bereich *Unterrichtsentwicklung* beginnen, was zu Veränderungen führen kann, die im Bereich *Organisationsentwicklung* institutionell abgestützt werden müssen. Diese Veränderungen wirken sich zugleich auf die *Personalentwicklung* z.B. in Form von Lehrerberatung, Kommunikationstraining oder Hospitation aus. Das Umfeld, bestehend aus verschiedenen Anspruchsgruppen wie Eltern, Abnehmerschulen, Schulträger oder Schulaufsicht, kann dabei auf einzelne Bereiche Einfluss nehmen (vgl. S. 29-31).

Transformationale Leadership (Schulentwicklung) ist anspruchsvoller als transaktionale Leadership (Schulmanagement) (vgl. Dubs, 2005; Schratz, 2005). Denn transformationale Leadership kann nur zu Wirkungen führen, wenn sich die Schulleitung durch die Vertretung von Werten und die Entwicklung von Visionen eine Gefolgschaft verschaffen kann (vgl. Dubs, 2005, S. 166). Friedrich (2005) zitiert in diesem Zusammenhang den Satz von Antoine de

Saint-Exupéry: „Wenn du ein Schiff bauen willst, dann rufe nicht die Menschen zusammen, um Holz zu schlagen, Werkzeuge zu holen, Pläne zu machen und Arbeit zu verteilen, sondern dann lehre sie zuerst die Sehnsucht nach dem grossen weiten Meer“ (S. 35). Im Schulleitungsalltag erwies sich dieser Punkt vielerorts als schwierig, was Kritik am Konzept der transformationalen Leadership zur Folge hatte. Wissinger (2000) verweist auf Murphy (1994) und betont, dass die Rolle des transformationalen Führers durch Komplexität, Unsicherheit und Risiko gekennzeichnet ist und höchste Anforderungen an die Motivation und das Engagement der Lehrpersonen wie der Schulleitenden stellt, so dass die Rolle selbst zur psychischen Belastung werden könne (vgl. S. 861). Schratz (2005) sieht Gründe für die Schwierigkeiten in der Umsetzung transformationaler Leadership in den widersprüchlichen Anforderungen an die Schule zwischen Bewahren und Verändern und dem Umstand, dass sich Managementkompetenz (transaktionale Leadership) leichter aneignen lässt (vgl. S. 190f.). Die in diesem Zusammenhang viel beklagte mangelnde Mitwirkungsbereitschaft der Lehrpersonen kann nach Dubs (2006) verschiedene Ursachen haben: organisatorische Gesichtspunkte, welche die Mitwirkungsbereitschaft erschweren, persönliche Merkmale der Lehrpersonen, Führungsmängel der Schulleitung oder Mängel bei den Schulbehörden und der Schuladministration. Vor diesem Hintergrund gibt er Vorschläge, wie die Bereitschaft von Lehrpersonen zur Mitwirkung gefördert werden kann (vgl. S. 166-173).

Trotz Kritik und dem Wissen um Schwierigkeiten bei der Umsetzung hat sich ein Konzept, welches transaktionale und transformationale Leadership vereint, im Schulbereich vielerorts durchgesetzt. Es ist davon auszugehen, dass dieses Führungsverständnis zukünftig auch in der Ausbildung von Schulleitungspersonen vermehrt berücksichtigt wird.

2.3 Zusammenfassung

Im schulischen Umfeld setzte in den letzten Jahrzehnten auf internationaler Ebene ein Paradigmenwechsel ein, welcher den Fokus vermehrt auf die Entwicklung der Einzelschule richtete. Gründe für diesen Wechsel sind in den Auswirkungen des globalen Wandels, dem Diskurs zur Schulforschung und zum New Public Management zu finden. Kompetenzen wurden von der Makro- auf die Mesoebene übertragen, um der Einzelschule mehr Gestaltungsraum zu geben. Diese Kompetenzverschiebung ging mit dem Einrichten von Schulleitungen einher. Mit dem Wissen, dass der neuen Profession eine Schlüsselrolle zukommt, wurden die Aufgabenbereiche und das Anforderungsprofil einer Schulleitungsperson breit diskutiert. Inzwischen hat sich vielerorts ein Führungskonzept durchgesetzt, welches transaktionale Leadership (Schulmanagement) und transformationale Leadership (Schulentwicklung) vereint. Auch wenn der Paradigmenwechsel Zeit brauchte, belegen viele Untersuchungen der letzten Jahre, dass geleitete Schulen bessere Schulen sind.

3 Belastung

Zu Beginn dieses Kapitels wird der Belastungsbegriff beschrieben. Der Hauptteil des Kapitels widmet sich der Darstellung von Belastungsmomenten von Schulleitenden. Sie dienen als theoretische Grundlage für den Fragebogen, welcher nebst der allgemeinen beruflichen Belastung (vgl. Kapitel 7.3.1.1) die schulleiterspezifischen Belastungen misst (vgl. Kapitel 7.3.2.1). Im Anschluss werden Interventionsmöglichkeiten vorgestellt, welche zur Verbesserung der Belastungssituation von Schulleitenden beitragen können.

3.1 Begriffsklärung

Belastung wird alltagssprachlich oft mit Stress, Überlastung und Beanspruchung gleichgesetzt und ist eher negativ geprägt, was der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht wird. Im wissenschaftlichen Diskurs wird der Belastungsbegriff je nach Modell verschieden verwendet. Grundsätzlich kann man zwischen Modellen unterscheiden, die primär auf die negativen Aspekte von Belastung abzielen (z.B. Burnout) und Ansätzen, die auch die positiven Aspekte thematisieren (z.B. Selbstwirksamkeit) (vgl. van Dick & Stegmann, 2007, S. 48). In dieser Studie wird von letzterem Verständnis ausgegangen, was die folgenden Ausführungen verdeutlichen sollen.

Was als Belastung wahrgenommen wird und wie Menschen damit umgehen, ist individuell. Einige laufen unter Belastung zu Höchstform auf, andere sind wie gelähmt. In diesem Sinne hängt die wahrgenommene Belastung unmittelbar mit den Selbstmanagementkompetenzen eines Menschen zusammen.

Wenn man von Belastung spricht, dann sind damit alle von aussen auf den Menschen einwirkenden Faktoren gemeint. Der Begriff Belastung beinhaltet selber noch keine Aussage darüber, welche Wirkung diese Faktoren auf einen Menschen haben. Belastungen können eine positive Herausforderung oder eine negative Überforderung sein und jeder Mensch wird je nach Gesundheitszustand, Ausbildung, Sozialisation und Persönlichkeit anders durch eine Belastung in Anspruch genommen. (Böckelmann & Mäder, 2007, S. 49)

Dieses Verständnis geht auf Lazarus (1966) zurück, der als erster mit Nachdruck darauf hingewiesen hat, dass die Belastungswahrnehmung von der subjektiven Bewertung abhängig ist. Auch Rudow (1994), der ein Belastungs-Beanspruchungsmodell für den Lehrerberuf entwickelt hat, differenziert auf dieser Grundlage den Belastungsbegriff aus und unterscheidet zwischen objektiver und subjektiver Belastung. So kann eine Belastung aus objektiver Sicht zwar gross sein, doch muss diese nicht zwingend zu einer subjektiven Belastung füh-

ren. Ob sich ein Mensch subjektiv belastet fühlt, das heisst, ob er eine Belastung überhaupt als solche wahrnimmt und wie er dadurch beansprucht wird, ist von seinem persönlichen Erfahrungshintergrund und seinen Ressourcen abhängig (vgl. S. 42 - 49). Im Sinne Rudows erklären van Dick und Stegmann (2007): „Wenn die Aufgaben und Bedingungen den Handlungskompetenzen, Einstellungen und Motivationen der Lehrerin entsprechen, resultieren positive Reaktionen wie angenehme geistige Aktivität, Wohlbefinden und langfristig ein Gefühl der Kompetenz und Gesundheit“ (S. 36).

Obwohl Rudow (1994) mit seiner Belastungsdefinition einen wichtigen Beitrag dazu leistete, Belastung und Kompetenzen in Abhängigkeit voneinander zu verstehen, ist kritisch anzumerken, dass sein lineares Modell wechselseitige Einflüsse nicht behandelt. Kuhl (2001), dessen Persönlichkeits-Interaktions-Theorie im Rahmen dieser Arbeit noch ausführlich dargestellt wird, berücksichtigt solche Wechselwirkungen (vgl. Kapitel 4.3). Belastung macht nebst Bedrohung den Alltagsstress eines Menschen aus (vgl. Kuhl 2001, S. 243). Unter dem Belastungsbegriff fasst Kuhl (2001) situative und personenbezogene Umstände zusammen, welche positive Affekte schwächen können (Frustration, Verlust, unrealistische Ziele, unlösbare Aufgaben).

3.2 Belastungsmomente von Schulleitenden

Bevor vor rund zehn Jahren Schulleitungen eingerichtet wurden, standen die Lehrpersonen im Zentrum der schulischen Belastungsforschung. Aus diesem Grund sind die spezifischen Belastungen von Schulleitenden im Vergleich zu den Belastungen von Lehrpersonen noch wenig erforscht. Es werden nun einige Studien aus der Deutschschweiz vorgestellt, welche Aussagen zur Belastungssituation von Schulleitenden machen. Die Ergebnisse werden anschliessend zu sechs Punkten zusammengefasst und mit Aussagen aus dem theoretischen Diskurs ergänzt.

Die erste umfassende Studie zur Belastung von Schulleitenden wurde von Wiederkehr (1998) im Auftrag der Vereinigung „Schulleitungsbeauftragter Schweiz“ (VSL) durchgeführt. Ziel der Studie war, für die Diskussion um Schulleitungen Argumente über eine vernünftige und zumutbare Beanspruchung und Rollendefinition zu erhalten (vgl. S. 4). Zwei Jahre später wurde ebenfalls im Auftrag des VSL eine Studie zur Schulleitungsrealität an Volksschulen in der Deutschschweiz in Auftrag gegeben (Dal Gobbo & Peyer-Sigrist, 2000).

Teilautonome Schulen wurden in verschiedenen Kantonen der Schweiz gleichzeitig eingeführt und sorgfältig evaluiert. Da sich die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung auf den

Kanton Zürich beschränkt, wird den Forschungsergebnissen dieses Kantons besonderes Augenmerk geschenkt. Im Rahmen des Projektes „Teilautonome Volksschulen“ (TaV) wurden 1997 ausgewählte Zuständigkeiten an die Schulleitungen delegiert, mit dem Ziel, der einzelnen Schule eine grössere Gestaltungsautonomie zu gewährleisten. Inzwischen ist die Projektphase abgeschlossen und mit der Annahme des neuen Volksschulgesetzes müssen im Schuljahr 2008/09 alle Schulen des Kantons Zürich teilautonom geführt sein. Im Zusammenhang mit den TaV-Schulen werden folgende Studien berücksichtigt:

- TaV-Evaluationsbericht 1 (Müller & StremLOW, 2000)
- TaV-Evaluationsbericht 2 (Rhyn et al., 2002)
- TaV- Schulleitungsbefragung (Enderlin & Thalmann, 2003)
- TaV- Schlussbefragung (Enderlin & Zulauf, 2005)
- Studie zum working knowledge von TaV-Schulleitenden (Reichwein, 2007)

Zusätzlich werden ausgewählte Ergebnisse zur Schulleiterbelastung aus Evaluationsberichten der Kantone Luzern (Büeler et al., 2005), Schwyz (Leutwyler, 2003) und Graubünden (Kerle, 2005) einbezogen.

3.2.1 Allgemeine Belastung durch die Schulleitungsrolle

Dass Schulleitende belastet sind, stellt niemand in Frage. Friedrich (2005) meint gar, dass der Kräfteverschleiss bei Schulleitenden so gross sei, „dass man dieses Amt nur für eine begrenzte Zeit vergeben sollte, maximal 2 Legislaturperioden zu je 4 bis 6 Jahren“ (S. 31). Gemäss einer Umfrage in der Deutschschweiz fühlen sich 87% der Schulleitenden durch ihre Tätigkeit belastet. Dies wirkt sich vor allem auf die Lebensbereiche Freizeit und Familie aus, gefolgt von Auswirkungen auf die Klasse (Unterricht) und die Gesundheit (vgl. Dal Gobbo & Peyer-Sigrist, 2000, S. 40f.).

Führungspersonen sind mit gegensätzlichen Polen konfrontiert, zwischen denen es eine Balance zu finden gilt. Oelkers (2006) beschreibt in diesem Zusammenhang die Stellung der Schulleitenden als Paradox (S. 2):

- Schulleitungen sollen leiten und müssen ausgleichen,
- sie sollen die Schule entwickeln und müssen mit Verknappung leben,
- sie sollen motivieren und müssen Unmut filtern,
- sie sollen Ziele verwirklichen und haben oft nur Wunschlisten vor sich,
- sie sollen die Qualität sichern und wissen nicht genau, wie sie bestimmt werden kann.

Ebenso verweist Guyer (2006) auf die gegensätzlichen Pole, welche die Aufgaben einer Schulleitungsperson ausmachen.

Der Wechsel zwischen Spannung und Entspannung, Macht und Ohnmacht, Konsensfindung und Zielorientierung, Innen- und Aussenperspektive erfordert eine oszillierende Fähigkeit, die je nach Situation in die eine oder andere Richtung zielt und dadurch einen virtuellen Positionswechsel ermöglicht. (S. 151f.)

Dilemmas ergeben sich auch aus den widersprüchlichen Erwartungen der verschiedenen Anspruchsgruppen (Eltern, Kinder, Lehrer, Behörden) (vgl. Sachsenröder, 2007; Reichwein, 2007). Im Umgang mit diesen Dilemmas fühlen sich Führungspersonen oft in einer *Sandwichposition*, in welcher sie sich den Ansprüchen von oben und unten hilflos ausgeliefert fühlen (vgl. Wiederkehr, 1998, S. 66).

3.2.2 Belastung durch den Widerstand der Lehrpersonen

So wie die Schulleitenden Einfluss auf die Belastung der Lehrpersonen nehmen können (vgl. Kapitel 3.2), ergeben sich auch Belastungsmomente in die andere Richtung. 52% der Schulleitenden erleben die psychische und 37% die zeitliche Belastung im Zusammenhang mit Lehrpersonen als hoch (vgl. Wiederkehr, 1998, S. 45).

Der Strukturwandel löste bei vielen Lehrpersonen nicht unerwartete Widerstände aus, welche nach Rolff (1993) auf verschiedene Ursachen zurückzuführen sind.

Dazu gehören zum Beispiel die Anstrengungen, die durch die Notwendigkeit des Um- und Dazulernens entstehen, der Widerwille gegen aufgezwungene Änderungen, der mögliche Verlust von persönlichen Bindungen, die Angst, in der neuen Situation nicht mehr so gut bestehen zu können oder Uneinsichtigkeit der Beweggründe des Wandels. (S. 154f.)

Viel Konflikt- und Belastungspotenzial kam alleine durch das Einrichten der Schulleitung zustande, da sich diese erst etablieren musste (vgl. Müller & StremLOW, 2000). Die problematische Situation drückte sich in der Einführungsphase in einer hohen Fluktuation der Schulleitenden aus (vgl. Büeler et al., 2005, S. 112).

Die Schulleitenden machen in verschiedenen Arbeitsfeldern Erfahrungen mit Widerständen von Lehrpersonen. Sie erleben Widerstände gegen die *Personalführung* und die damit verbundene Übernahme von Entscheidungskompetenzen durch die Schulleitung (vgl. Reichwein, 2007, S. 157; S. 202). Während Müller & StremLOW (2000) festhalten, dass eine geringe Belastung durch den Widerstand der Lehrpersonen gegen die *Schulentwicklung* er-

wächst, kommt Reichwein (2007) in ihrer Untersuchung zu einem anderen Schluss. So berichten die Schulleitenden von einem Widerstand gegen die pädagogische Führung und gegen einzelne Innovationsprojekte (vgl. S. 114f.). Auch Dubs (2005) erwähnt, dass das stete Bemühen, die Schule weiterzuentwickeln, von vielen Lehrpersonen nur halbherzig unterstützt wird (vgl. S. 391). Schulleitende, die gleichzeitig noch unterrichten, erleben zudem Probleme beim Einbezug der Lehrpersonen in Entscheidungsprozesse (vgl. Reichwein, 2007, S. 157). Im Bereich Qualitätssicherung erwähnen die Schulleitenden Probleme mit dem Widerstand der Lehrpersonen gegen Unterrichtsbesuche und einzelne Evaluationsprojekte (vgl. ebd., S. 187f.). In Anbetracht der erwähnten Widerstände erstaunt es nicht, dass von befragten Schulleitenden auf einer Prioritätenliste wichtigster Fähigkeiten im Schulleitungsberuf Personalführungsfähigkeiten am höchsten bewertet werden (vgl. Dal Gobbo und Peyer-Sigrist, 2000, S. 30).

Die Widerstände können dadurch erklärt werden, dass einige Lehrpersonen der Meinung sind, wirtschaftliches Denken sei unpädagogisch und vorher sei es auch ohne Schulleitung gegangen (vgl. Dubs, 2005, S. 21). Dies kann zur Folge haben, dass Lehrerteams Schulleitungen vorschlagen, die über eher wenig Führungsqualitäten verfügen. So ist zwar vordergründig eine Schulleitung eingerichtet, im Hintergrund bleibt jedoch dieselbe Machtstruktur bestehen (vgl. Reichwein, 2007, S. 156).

3.2.3 Belastung durch den grossen zeitlichen Aufwand

Die Kompetenzübertragung von der Makro- auf die Mesoebene hatte in allen Projektschulen eine grosse zeitliche Belastung der Schulleitenden zur Folge (vgl. Wiederkehr, 1998; Müller & Stremmlow, 2000; Leutwyler, 2003; Ryhn et al. 2002; Büeler et al. 2005; Kerle, 2005; Dubs, 2005). „Im Wesentlichen kommen viele Schulleitungen knapp dazu, das Tagesgeschäft zu erledigen und die unmittelbar anstehenden Planungsschritte gemeinsam im Team umzusetzen“ (Ryhn et al., 2002, S. 133). Eine Befragung nach der TaV-Projektphase im Kanton Zürich kam zum Ergebnis, dass von den 258 Personen 124 in dem Projektzeitraum zurückgetreten sind, was rund der Hälfte entspricht. Überbelastung wird dabei als häufigster Grund angegeben (vgl. Enderlin & Thalmann, 2003, S. 9).

Ein Grossteil des Zeitaufwandes gilt administrativen Aufgaben. So stufen 61% die zeitliche und 31% die psychische Belastung im Bereich Administration hoch ein (vgl. Wiederkehr, 1998, S. 46). Gerade bei neu ernannten Schulleitenden, die noch über mangelnde Erfahrung und fehlende Routine verfügen, ist die Belastung durch das immense Pensum an Verwaltungsaufgaben besonders hoch (vgl. Sachsenröder, 2007; Reichwein, 2007). Auch Müller &

StremLOW (2000) weisen darauf hin, dass sich die befragten TaV-Schulleitenden durch den hohen Anteil administrativer Aufgaben belastet fühlten (vgl. S. 124). Bei der Schlussbefragung der Schulleitenden im Kanton Zürich zeigte sich, dass diese immer noch am meisten Zeit für organisatorische und administrative Aufgaben aufwenden, was dazu führt, dass andere Aufgabenbereiche zu kurz kommen (vgl. Enderlin & Zulauf, 2005, S. 5f.).

Was die zeitliche Belastung und die zur Verfügung stehenden Stellenprozente betrifft, zeigt sich, dass 77% der Schulleitenden mit der aktuellen Situation nicht zufrieden sind. Dies führt dazu, dass 52% ihr Schulleitungsspensum gerne erhöhen und vermehrt administrative Aufgaben delegieren möchten (vgl. Dal Gobbo & Peyer-Sigrist, 2000, S. 41f.; S. 36). Frenzel-Früh (2007) sieht in der enormen Belastung durch Verwaltungsaufgaben einen Grund, weshalb sich in Deutschland so wenige Leute für das Amt des Schulleiters bewerben (vgl. S. 155).

3.2.4 Belastung durch den Rollenwechsel

Im theoretischen Diskurs ist man sich einig darüber, dass der Schulleitende nicht länger „Primus inter Pares“ (Erster unter Gleichen) ist, sondern eine Führungsrolle einnehmen und vom Verwalter zum Gestalter werden soll (vgl. Schratz 2005; Dubs, 2005; Buchen 2006). In der Praxis sieht es jedoch häufig anders aus und die Schulleitungsperson nimmt trotz neuer Rahmenbedingungen immer noch die Rolle eines „Primus inter Pares“ ein (vgl. Wiederkehr, 1998; Schratz, 2005; Dubs, 2005; Riecke-Baulecke, 2007). Dieses Problem zeigt sich insbesondere in kleinen Schulen (vgl. Buhren & Rolff, 2006, S. 526) und hängt direkt mit dem weiter oben beschriebenen Punkt des grossen administrativen Aufwandes zusammen. So sieht Habeck (2002) ein Problem darin, dass ein Grossteil der Schulleitungstätigkeit immer noch Verwaltungsarbeit ausmacht (vgl. 2002, S. 249). Zudem wird darauf hingewiesen, dass Verwaltungsarbeiten einfacher zu lernen sind als pädagogische Aufgaben und Aufgaben der Personalführung (vgl. Friedrich, 2005; Dubs, 2005; Schratz, 2005). Schratz (2005) betont in diesem Zusammenhang, dass neue Schulleitungspersonen oft die grösste Herausforderung in der Menschenführung sehen. Diese Problematik erklärt die Wichtigkeit eines Führungsverständnisses, das transformationale Leadership berücksichtigt (vgl. Kapitel 2.2).

Die Kulturveränderung im Schulhaus forderte von den meisten Schulleitenden den Rollenwechsel vom Teamkollegen zum Vorgesetzten. Viele Schulleitungspersonen waren vorher Lehrer/Teamkollege im gleichen Schulhaus, bleiben dadurch in der Lehrerrolle verfangen und zeigen Schwierigkeiten bei der Übernahme der Führungsrolle (vgl. Wiederkehr, 1998; Wissinger, 1996).

Auch die befragten TaV-Schulleitenden sehen in einer ungenügenden Rollenklärung das Hauptproblem bei der Führungsübernahme (vgl. Reichwein, 2007, S. 157). Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einer falschen Berufsvorstellung, da man sich zu wenig bewusst war, wie stark sich die Führungsrolle von der Lehrertätigkeit unterscheidet und zur Einsamkeit führen kann (vgl. ebd., S. 148f.). Ein weiteres Problem bei der Rollenklärung ergibt sich bei einigen Schulleitenden durch den Umstand, dass sie die Lehrpersonen gleichzeitig beraten und beurteilen müssen (vgl. ebd., S. 173). *Rollenkonflikte* entstehen oft da, wo Schulleitende ihre Funktion in einer Teilzeitstelle wahrnehmen (vgl. Guyer, 2006, S. 145). Auch Reichwein (2007) verweist darauf, dass sich intern gewählte Schulleitungspersonen mit kleinem Schulleitungspensum durch Rollenkonflikte bei der Übernahme von Personalkompetenzen stärker belastet fühlen, was zur Entscheidungsunsicherheit führen kann. Extern gewählte Schulleitende bekunden hingegen weniger Probleme mit der Rollenklärung (vgl. S. 240).

Die *Doppelbelastung zwischen Lehrerrolle und Schulleiterrolle* und somit das Hin und Her zwischen Unterricht und Schulleitungstätigkeit wird in vielen Berichten als einer der grössten Belastungspunkte erwähnt (vgl. Wiederkehr, 1998; Müller & StremLOW, 2000; Leutwyler, 2003; Enderlin & Thalmann, 2003; Kerle, 2005). In diesem Punkt zeigt sich ebenfalls die stärkere Belastung von Schulleitenden mit kleineren Schulleitungspensen (vgl. Reichwein, 2007, S. 114).

3.2.5 Belastung durch die unzureichende Kompetenzverschiebung und die Zusammenarbeit mit der Schulbehörde

Mit der Neuverteilung der Macht zeigen sich auch Probleme, die sich aus unzureichenden Kompetenzen und der Zusammenarbeit mit der Schulbehörde ergeben. Bei der Schulleiterbefragung von Wiederkehr (1998) schätzen 33% die zeitliche und 20% die psychische Belastung in Zusammenhang mit Schulträger und Behörden als hoch ein (vgl. S. 45) und äussern sich über fehlende Akzeptanz und Misstrauen (vgl. ebd., S. 66). Im ersten Evaluationsbericht der TaV-Schulen beklagen sich mehr als die Hälfte der befragten Schulleiter über die Inkongruenz von Rechten und Pflichten (vgl. Müller & StremLOW, 2000, S. 124f.). In ähnliche Richtung geht der Evaluationsbericht von Leutwyler (2003), der darauf hinweist, dass sich im Kanton Schwyz in drei von sieben Projektschulen Probleme wegen offener Kompetenzklärung im Bereich Personalmanagement ergaben (vgl. S. 21). Reichwein (2007) erwähnt die Diskrepanz zwischen Aufgaben und Kompetenzen vor allem im Personal- und Finanzbereich als zentralen Problempunkt (vgl. Reichwein, 2007, S. 132f.).

In der Schlussbefragung der TaV-Schulleitungen zeigte sich, dass die Zufriedenheit mit den zugesprochenen Kompetenzen mit der Zufriedenheit mit der Rolle positiv zusammenhängt (vgl. Enderlin & Zulauf, 2005, S. 9). In eine andere Richtung gehen die Ergebnisse von Dal Gobbo und Sigrist-Peyer (2000), welche ergaben, dass die Zufriedenheit nur bei 8% der Schulleitenden mit steigenden Entscheidungsmöglichkeiten zunimmt (vgl. S. 35).

Mit der Rolle der Schulbehörden sind rund ein Drittel der TaV-Schulleitenden zufrieden. Schulbehörden, welche strategischen Aufgaben und Personalführungsaufgaben übernehmen, werden von den Schulleitenden positiver bewertet (vgl. Enderlin & Zulauf, 2005, S. 9).

Zusammenfassend wird von Schulleitenden auf folgende Problempunkte in der Zusammenarbeit mit der Behörde hingewiesen (vgl. Reichwein, 2007, S. 214):

- Ungenügende Rollenklärung, welche zur Kompetenzüberschreitung führen kann
- Schwierigkeiten bei der Interpretation des Funktionsdiagramms
- Uneinigkeit bei der Umsetzungsplanung von Projekten
- Ungenügende Professionalisierung einzelner Schulbehördenmitglieder (Laienbehörde)

3.2.6 Belastung durch unzureichendes Know-how bei der Funktionsübernahme

Vielerorts erfolgt die Ausbildung erst mit der Übernahme der Funktion, was dazu führt, dass sich Schulleitende für die Leitungsfunktion unzureichend qualifiziert sehen (vgl. Wissinger, 1996, S.159). Dieser Sprung „ins kalte Wasser“ ist nach Wissinger ein wesentlicher Grund für psychische Belastungen (vgl. S. 172).

Vor allem Schulleitende, die gleichzeitig noch unterrichten, berichten von Defiziten bei der Funktionsübernahme. Sie erleben mangelndes Know-how im Bereich der Qualitätssicherung und der Führung, was sich einerseits in einer ungenügenden Rollenklärung und andererseits in einer Führungsschwäche zeigt (vgl. Reichwein, 2007, S. 114; S. 154). Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass die Zufriedenheit der Schulleitenden mit der Vorbereitung auf das Amt zusammenhängt. Dal Gobbo & Peyer-Sigrist (2000) konnten aufzeigen, dass 80% der Schulleitenden, die sich bei Amtsantritt genügend vorbereitet fühlten (Kurse, SL-Ausbildung, Selbststudium, Coaching, Supervision, Einführung durch Vorgänger), mit ihrem Beruf zufrieden sind. Von den Schulleitenden, die sich nicht auf ihr Amt vorbereiten konnten, sind nur 18% mit ihrem Job zufrieden (vgl. S. 29).

3.3 Massnahmen im Umgang mit Belastungen

Im Umgang mit Belastungen lässt sich zwischen situativen und personenbezogenen Massnahmen unterscheiden. Aus der Fülle von **situativen Interventionsmöglichkeiten**, welche in der Literatur gefordert werden, seien an dieser Stelle einige zusammenfassend dargestellt (vgl. Wissinger, 1996; Habeck, 2002; Dal Gobbo & Peyer-Sigrist, 2000; Huber, 2003; Büeler et al., 2005; Frenzel-Früh, 2007; Rolff, 2007a; Roediger & Gibitz, 2007; Beckmann, 2007; Reichwein, 2007):

- Verbesserung der Entlohnung
- Verbesserung der Kompetenzregelung
- Professionalisierung der Schulbehörde
- Keine Klassenlehrerfunktion (Von der Befreiung jeglicher Unterrichtsfunktion wird abgeraten, da dieser Umstand in anderen Ländern wie z.B. in Frankreich und den USA oft beklagt wurde)
- Netzwerke für Schulleitungen etablieren und Wissensmanagement verbessern
- Verbesserung der Auswahl künftiger Schulleiter
- Verbesserung des Ausbildungs- und Weiterbildungsangebotes

Die letzten beiden Punkte werden an dieser Stelle detaillierter ausgeführt, da die Interventionsmassnahme, die in dieser Studie zum Einsatz kommt, für die Verbesserung der Auswahl und die Weiterbildung von Schulleitenden einen Beitrag leisten kann.

Mit der flächendeckenden Einrichtung von teilautonomen Schulen mussten viele Lehrpersonen zur Übernahme der Schulleiterfunktion rekrutiert werden. Dies hatte zur Folge, dass der *Auswahl von künftigen Schulleitern* eher wenig Beachtung geschenkt werden konnte. Habeck (2002) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Schulleiter häufig aufgrund ihrer Leistungen im Unterricht und nicht aufgrund ihrer Fähigkeiten zur Mitarbeiterführung ausgewählt wurden (vgl. S. 247). Dem liegt der Gedanke im Hintergrund, dass gute Lehrer nicht zwangsläufig gute Schulleiter sind (vgl. Beckmann, 2007; Rolff, 2007b). Es wird deshalb vermehrt auf die Notwendigkeit hingewiesen, der Auswahl von künftigen Schulleitungspersonen mehr Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Büeler et al., 2005, S. 112). Rolff (2007b) hält einen Einsatz von Vorkursen, Potenzialanalysen und Probeassessments für sinnvoll, um Leute zu rekrutieren, die auch die nötigen Fähigkeiten für die Schulleitungsrolle mitbringen.

Hierbei können nicht nur vorhandene, sondern auch – was eine wichtige Klärung für Betroffene sein kann – nicht hinreichende Potenziale für Leitungsaufgaben festgestellt und darüber hinaus auch Hinweise zur gezielten Weiterqualifikation gegeben werden. (S. 164)

Die Idee wird in einigen Ländern bereits umgesetzt (vgl. Huber, 2003, S. 298). So auch in Deutschland, wo im Rahmen eines Pilotprojektes Potenzialanalysen eingesetzt wurden. Die Verantwortlichen sehen darin eine sinnvolle Möglichkeit, dass Führungstalente in der Lehrerbildung sowie in berufsbegleitenden Ausbildungen frühzeitig erkannt und gefördert werden können (vgl. Roedinger & Gibitz, 2007, S. 170).

Während vor zehn Jahren eine *Ausbildung zum Schulleiter* in den europäischen Ländern noch äusserst selten war, hat sich inzwischen in den meisten Ländern eine Schulleiteraus- bildung etabliert. Mit zunehmender Erfahrung haben sich jedoch Schwächen gezeigt. Huber (2003) schlägt der Schweiz vor, die Ausbildung gesamtschweizerisch zu organisieren, was der Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung sowie der gegenseitigen Anerkennung der verschiedenen Ausbildungen in den einzelnen Kantonen dienen würde (vgl. S. 175f.).

Die Tatsache, dass viele Schulleitende die Ausbildung während der Amtsausübung absolvierten und sich aus dem ungenügenden Know-how viele Belastungen ergaben, führte zur Forderung einer *Qualifizierung vor Amtsantritt* (vgl. Beckmann, 2007; Reichwein, 2007). Inzwischen zeichnet sich in vielen Ländern ein Trend zur Qualifizierung vor Amtsantritt ab (vgl. Huber, 2003, S. 405). Ein anderer Trend liegt darin, dass die Entwicklung der Persönlichkeit anstatt die Anpassung an eine Rolle im Zentrum steht (vgl. ebd.; Rolff, 2007b).

Die Potenzialanalyse sowie der Selbstmanagement-Kurs, die in dieser Untersuchung zur Anwendung kommen, sind **personenbezogene Massnahmen**, welche dem aktuellen Trend, die Entwicklung der Persönlichkeit ins Zentrum zu stellen, entgegenkommen. Es wird bei der einzelnen Person angesetzt, mit dem Ziel, dass diese ihre persönlichen Ressourcen im Umgang mit Belastung ausbaut. Im nächsten Kapitel wird aufgezeigt, weshalb der Selbstmanagementkompetenz im Umgang mit Belastung eine wesentliche Rolle zukommt.

3.4 Zusammenfassung

Ein Belastungsverständnis, welches die wahrgenommene Belastung eines Menschen unmittelbar mit dessen Selbstmanagementkompetenzen in Zusammenhang sieht, bildet die Grundlage für die vorliegende Untersuchung. Die Belastungsforschung im schulischen Umfeld hat sich in den letzten Jahrzehnten vor allem auf Belastungen von Lehrpersonen konzentriert, was damit zu erklären ist, dass die Schulleitung einem jungen Berufsstand angehört. Um Belastungsmomente von Schulleitenden zu eruieren, wird in dieser Studie auf verschiedene Forschungsberichte aus der Deutschschweiz Bezug genommen. Die Ergebnisse werden zu verschiedenen Punkten zusammengefasst und mit theoretischen Aspekten ergänzt. Insgesamt können sechs Belastungsmomente von Schulleitungspersonen beschrieben werden. Erstens ergeben sich Belastungen durch die Schulleitungsrolle selbst, welche wie jede Führungsrolle mit vielen Dilemmas behaftet ist. Zweitens ergeben sich Belastungen durch Widerstände der Lehrpersonen in verschiedenen Bereichen. Unter dem dritten Punkt werden Belastungen erwähnt, welche durch den grossen zeitlichen Aufwand erklärbar sind. Dabei nehmen administrative Aufgaben einen besonders hohen Stellenwert ein. Viertens ergeben sich Belastungen durch den Rollenwechsel vom Teamkollegen zum Vorgesetzten. Da die meisten Schulleitenden noch ein Unterrichtspensum wahrnehmen, sind Rollenkonflikte und Belastungen durch die Doppelrolle zwischen Lehrperson und Schulleitungsperson besonders häufig. Fünftens ergeben sich Belastungen durch die unzureichende Kompetenzverschiebung und die Zusammenarbeit mit der Schulbehörde. Ein sechster und letzter Punkt beinhaltet Belastungen durch die unzureichende Qualifikation bei der Funktionsübernahme. Die Massnahmen im Umgang mit Belastungen lassen sich in situative und personenbezogene Massnahmen unterteilen. Mit dem Selbstmanagement-Trainingsprogramm für Schulleitende wird in dieser Studie eine personenbezogene Massnahme angewendet, um die Belastungswahrnehmung zu senken.

4 Selbstmanagement

In diesem Kapitel wird der Begriff Selbstmanagement beschrieben und aufgezeigt, weshalb Selbstmanagement im Umgang mit Belastungen im Schulleitungsalltag eine wichtige Kompetenz darstellt. Der Hauptteil des Kapitels dient der theoretischen Einbettung der Messinstrumente zum Selbstmanagement und des Interventionsprogramms. Zuerst werden theoretische Hintergründe zur entwicklungsorientierten Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) erläutert. Sie wird in dieser Studie als Messinstrument verschiedener Selbstmanagementkompetenzen sowie als Teil des Trainingsprogramms eingesetzt. Es folgen Ausführungen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Es handelt sich dabei um eine zentrale Selbstmanagementkompetenz, welche im Rahmen dieser Untersuchung ebenfalls gemessen wird. Abschliessend wird der theoretische Rahmen zum Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) vorgestellt. Das ZRM-Training folgt im Anschluss an die EOS-Potenzialanalyse und bildet den wesentlichen Bestandteil des Interventionsprogramms.

4.1 Begriffsklärung

Der Selbstmanagementbegriff hat Hochkonjunktur und die Fähigkeit, sich selbst zu managen, wird heute als Schlüsselkompetenz beschrieben. Gelungenes Selbstmanagement setzt Selbstkenntnis voraus – in dem Sinne hat schon der griechische Philosoph Platon festgehalten: „Sich selbst zu kennen, ist die erste aller Wissenschaften“ (vgl. www.spruecheportal.de/griechisch.php).

Der Begriff „Selbstmanagement“ ist in den 60er- und 70er-Jahren durch den klinischen Psychologen Frederick H. Kanfer geprägt worden, der mit seiner Selbstmanagement-Therapie einen wichtigen Beitrag zur modernen kognitiven Verhaltenstherapie geleistet hat.

Von Anfang an lag ein zentrales Anliegen darin, einen einseitig auf externe Verhaltensbedingungen bezogenen Standpunkt (wie er etwa noch im klassisch-behavioristischen Ansatz zu finden ist) zu überwinden und durch eine umfassende ‚Systemperspektive‘ zu ersetzen. Dadurch sind interne Personenfaktoren (z.B. Ziele, Werte, Emotionen) ebenso adäquat zu berücksichtigen wie Einflüsse aus biologisch-physiologischen Quellen. (Kanfer et. al., 1996, XI)

Mittlerweile hat sich der Begriff auch im Alltagssprachlichen Gebrauch durchgesetzt und kann verschiedene Fähigkeiten beinhalten, wie bewusst und aus eigener Verantwortung zu handeln, sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und

Selbstbilder einzunehmen, seine Begabungen und Leistungsvorsätze zu entfalten und seine Anspannungs- und Entspannungsphasen einzuhalten.

Was Selbstmanagementkompetenz ausmacht, wird im wissenschaftlichen Kontext je nach Fachbereich unterschiedlich diskutiert. Da in dieser Untersuchung das Selbstmanagement von Schulleitungspersonen im Zentrum steht, wird auf die Definition von Seitz und Capaul (2005) Bezug genommen, welche Selbstmanagement als wichtige Kompetenz von Schulleitungen erwähnen:

Selbstmanagement heisst, die eigene Person so zu führen, dass die anstehenden Aufgaben und Tätigkeiten mit Hilfe von Planungsmethoden und Arbeitstechniken in angemessener Zeit erledigt werden, diese den gestellten Anforderungen genügen und trotzdem eine Work-Life-Balance bewahrt wird. (S. 372)

Diese wirtschaftspädagogische Sichtweise wird mit einer psychologischen Sicht auf Selbstmanagement ergänzt. Kehr (2002) beschreibt Selbstmanagement als Fähigkeit, die eigene Motivation systematisch zu steigern und Handlungsbarrieren zu überwinden. Dies setzt die Kenntnis und den Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen voraus. Mit dieser Definition stützt er sich auf Kuhl (1983), der in der Motivationsforschung als erster darauf hingewiesen hat, dass erfolgreiche Selbststeuerung ein Zusammenspiel von Motivation und Volition (Willensstärke) ist. Kuhl verwendet in seinen Ausführungen den Begriff Selbststeuerung anstelle von Selbstmanagement. Die beiden Begriffe können als synonym betrachtet werden. Eine gelungene Selbststeuerung setzt sich aus Kompetenzen auf der Ebene der Selbstregulation und der Selbstkontrolle zusammen (vgl. Kapitel 4.3). Sie beinhaltet das Vermögen, Ziele zu bilden, mit denen man sich identifizieren kann (Selbstregulation) und diese auch dann zu verfolgen, wenn innere und äussere Widerstände, in Form von Stress oder Belastung, auftreten (Selbstkontrolle) (vgl. Kuhl, 1983a, 1996a, zit. bei Kuhl, 2001, S. 1003).

Bei Führungspersonen wird die Fähigkeit, sich selbst zu führen, besonders grossgeschrieben, da Selbstmanagement und Fremdmanagement wechselseitig zusammenhängen. So wie wir es mit Menschen zu tun bekommen, bekommen wir es auch verstärkt mit uns selbst zu tun (vgl. Schulz von Thun et. al, 2007, S. 9). Selbstmanagementkompetenz beschreibt nebst Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz das Anforderungsprofil einer Führungsperson (vgl. della Picca, 2006, S. 74).

4.2 Selbstmanagementkompetenz im Schulleitungsalltag

In der Diskussion um Kompetenzen von Schulleitenden wird dem Selbstmanagement ebenfalls ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Dies zeigt sich auch im internationalen Trend innerhalb der Schulleiterausbildung:

Für die Qualifizierung bedeutet dies eine Verlagerung des Schwerpunkts weg von der Fokussierung auf eine spezifische Rolle und hin zu einer Öffnung für persönliche (Lern- und Entwicklungs-) Bedürfnisse in einem komplexen Umfeld. An die Stelle einer ‚Schulung für die Führungsrolle‘ ist vielfach ein ‚Anbieten von persönlichen und professionellen Entwicklungsmöglichkeiten für Führungspersönlichkeiten‘ getreten. Die Persönlichkeit des (zukünftigen) Schulleiters steht dann im Mittelpunkt; sie ist das wichtigste Curriculum. (Huber, 2003, S. 371)

Die Persönlichkeit als wichtigstes Curriculum setzt voraus, dass der einzelne Schulleiter über eine gute persönliche Kompetenz (Selbstmanagementkompetenz) verfügt. Bildet sie doch die Grundlage für eine gelungene Selbsteinschätzung, welche nicht nur die Verbesserung der Selbstmanagementkompetenz, sondern auch der Fach-, Methoden und Sozialkompetenz zum Ziel haben kann. Welche Forderungen mit Selbstmanagement verbunden sind und was gutes Selbstmanagement im schulischen Kontext ausmacht, wird unterschiedlich diskutiert. Nachfolgend werden einige Aussagen zu dieser Thematik dargestellt.

Für Friedrich (2005) ist der Erfolg der Schulleitung mit Selbstmanagement unmittelbar gekoppelt. „Führen kann man lernen. Führen heisst, die eigene Persönlichkeit voll zur Geltung bringen“ (S. 5). Andere Autoren sehen das weniger optimistisch. Obwohl sie die Wichtigkeit des Selbstmanagements gleichfalls betonen, sind sie der Meinung, dass nicht jeder Mensch Führungsfähigkeiten hat und fordern deshalb, der Auswahl von Schulleitenden mehr Augenmerk zu schenken (vgl. Habeck, 2002; Rolff, 2007b; Beckmann, 2007).

Gelungenes Selbstmanagement setzt den Willen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion voraus und bedeutet, sich als lernende Person in einer lernenden Organisation zu begreifen (vgl. Horster, 2006, S. 291f.). Selbstreflexion beinhaltet die Auseinandersetzung mit persönlichen Stärken und Schwächen. Die Kenntnis eigener Schwächen birgt die Chance, diese mit geeigneten Massnahmen zu verkleinern (vgl. Seitz & Capaul, 2005, S. 374) und gewisse Aufgaben gezielter zu delegieren (vgl. Friedrich, 2005, S. 6). Zudem dient eine permanente Selbstreflexion der persönlichen Rollenklärung (vgl. Reichwein, 2007, S. 148). Potenzialanalysen und Probeassessments unterstützen die Selbstreflexion in Form von Stärken-Schwächen-Profilen. Solche Methoden liefern einerseits Ansatzpunkte für Verbesserungs-

möglichkeiten der aktuellen Schulleitungstätigkeit, andererseits werden sie vermehrt schon bei der Auswahl von Schulleitungspersonen beigezogen.

Selbstmanagementkompetenzen spielen im Umgang mit Belastungen eine wesentliche Rolle. So weisen Seitz und Capaul (2005) darauf hin, dass sich die Arbeitsbelastung von Schulleitenden am ehesten mit gutem Selbstmanagement reduzieren lässt (vgl. S. 371). Aus diesem Grund wird vorausgesetzt, dass Schulleitende mit Belastung, Stress, Misserfolg und Unsicherheiten umgehen und eigene Ressourcen nutzen können (vgl. Brockmeyer, 1998; Huber, 2003; Büeler et al., 2005; Dubs, 2005; Sieland, 2007; Böckelmann & Mäder, 2007). Diese Fähigkeit spielt vor allem bei neu eintretenden Schulleitungspersonen eine wichtige Rolle, da beim Sprung von der Lehrer- in die Schulleitungstätigkeit die Komplexität und Arbeitsbelastung steigt (vgl. Seitz & Capaul, 2005, S. 386). Ein erfolgreicher Umgang mit Belastung und Misserfolg im Schulleitungsalltag beinhaltet die Fähigkeit, Kritik und Krisen zu bewältigen und wenn nötig rasch Entscheide zu fällen (vgl. Friedrich, 2005, S. 141-150; S. 163). Betont wird insbesondere ein erfolgreicher Umgang mit Belastungen, die sich aus widersprüchlichen Erwartungen und Führungsdilemmas ergeben (vgl. Guyer, 2002; della Picca, 2006; Reichwein, 2007). Selbstmanagementkompetenz heisst in diesem Zusammenhang, sich aus dem Intra-Rollenkonflikt der „Sandwichposition“ befreien zu können, indem man den eigenen Verantwortungsbereich erkennt, eine klare Vorstellung seiner Rolle entwickelt und zum handelnden Subjekt wird (vgl. Schulz von Thun et al., 2007, S. 17-30).

Schulleitende sind einer hohen zeitlichen Belastung ausgesetzt (vgl. Kapitel 3.2.2.3). Dementsprechend finden sich in der Literatur viele Methoden, wie diese verringert werden kann. Einerseits kann mit effizienten Arbeitstechniken die zur Verfügung stehende Arbeitszeit besser genutzt werden. Dubs (2005) ist der Meinung, dass Mängel in der persönlichen Arbeitstechnik die Überlastung häufig stärker verursachen als die Belastungen im sich stets rascher wandelnden Schulumfeld (vgl. S. 391f). Er verweist auf Verbesserungsmöglichkeiten in den Bereichen Zeitmanagement, Delegation, Arbeitstechnik, Ansprechbarkeit, Umgang mit eigenen Unterlagen, Arbeitsplanung, Problemlöse- und Entscheidungstechnik, Umgang mit Konflikten, Sitzungs- und Konferenztechnik sowie zum Umgang mit dem Personal und der Lehrerschaft (vgl. ebd., S. 395-412). Gute Arbeitstechniken können als wichtiger Teil eines gelungenen Selbstmanagements betrachtet werden. Sie ermöglichen, das Leben bewusster und selbstbestimmter zu steuern, anstatt sich als Spielball der Arbeits- und Lebensverhältnisse zu fühlen (vgl. ebd., S. 395).

Andererseits umfasst Selbstmanagement auch die Fähigkeit, bewusster auf Phasen der Entspannung zu achten. Friedrich (2005) weist darauf hin, dass die Besten im Führungsgeschäft ihre Aufgaben erledigen, ohne regelmässige Phasen der Erholung und des körperlichen und geistig-seelischen Ausgleichs auszulassen. Selbstmanagement ist in der Schultätigkeit für den Autoren unumgänglich, gerade weil Pädagogen häufig zu der Art Menschen gehören, die immer Zeit für andere haben, nur nicht für sich selbst (vgl. S. 77). In dem Sinne dient die Stärkung persönlicher Kompetenzen auch der Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz (vgl. Böckelmann & Mäder, 2007, S. 48). Gutes Selbstmanagement ist für transformationale Leadership von besonderer Bedeutung. Denn ein Schulleiter, der über eine positive innere Einstellung verfügt und sich selbst motivieren kann, überträgt diese Fähigkeit auf die Mentalität der Lehrpersonen (vgl. Buchen, 2006; Friedrich, 2005) (vgl. Kapitel 2.2).

Trainingsmethoden zur Verbesserung des Selbstmanagements setzen die Entwicklungsmöglichkeiten und Ressourcen einer Führungsperson ins Zentrum. Im Rahmen dieser Studie dient eine Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) als Stärken-Schwächen-Profil, auf dessen Grundlage ein Handlungsvorsatz für das anschliessende Selbstmanagementtraining (ZRM-Training) entwickelt wird (vgl. Kapitel 5).

Im Folgenden werden die theoretischen Hintergründe der Interventionsmethoden und der Instrumente, welche die Selbstmanagementkompetenz der Schulleitenden messen, vorgestellt.

4.3 Theoretische Hintergründe zu der entwicklungsorientierten Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse)

Die entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) erfüllt in dieser Studie zwei Zwecke. Zum einen liefert sie ein Stärken-Schwächen-Profil zum ersten Erhebungszeitpunkt und die Schulleitenden erhalten einen Überblick über Ressourcen und Engpässe ihrer aktuellen Selbststeuerungskompetenzen. Die Analyse bildet die Grundlage für einen ressourcenorientierten und praxisnahen Einsatz im Selbstmanagement-Trainingsprogramm, welches einen Monat später durchgeführt wird (vgl. Kapitel 5). Zum anderen dient sie als Messinstrument, um die Trainingswirksamkeit abbilden zu können (vgl. Kapitel 7.3.1.2). Die EOS-Potenzialanalyse, die im Methodenteil noch ausführlich dargelegt wird, wurde von Kuhl und Henseler (2003) entwickelt. Das Verfahren baut auf der gleichfalls von Kuhl (2001) entwickelten Persönlichkeits-Systeme-Interaktionen-Theorie (PSI-Theorie) auf, die im Folgenden erläutert wird.

4.3.1 Die Kerninhalte der PSI-Theorie

Nach Kuhl (2006) ist die PSI-Theorie ein Versuch, die Lücke in der Motivationstheorie zu schliessen. Bisherige Theorien haben Motivation und Kognition als zwei getrennte Dinge betrachtet und dadurch die Dynamik zwischen den beiden Systemen nicht berücksichtigt (vgl. S. 321). Er geht von der Grundidee aus, dass die Persönlichkeit eines Menschen durch die Interaktion von psychischen Systemen gekennzeichnet ist (vgl. S. 8). „Die PSI-Theorie ist zu verstehen als ein funktionsanalytischer, systemtheoretischer Ansatz, der Verhalten und Erleben aus dem Zusammenspiel verschiedener psychischer Systeme zu erklären versucht“ (Fröhlich & Kuhl, 2003, S. 230). Mit dieser Erkenntnis hat Kuhl einen wesentlichen Schritt in der Geschichte der Motivationsforschung begangen. Kuhl (1983, 1984, 1987, 2001) „gebührt das Verdienst, als Erster mit Nachdruck auf die Notwendigkeit hingewiesen zu haben, zwischen motivationalen und volitionalen Fragen zu unterscheiden“ (Heckhausen, 1989, S. 197). Während die Selektionsmotivation (motivational) Prozesse betrifft, welche zur Auswahl der zu realisierenden Handlungen dient, unterstützt die Realisationsmotivation (volitional) die Handlungsausführung bei Hindernissen (vgl. Kuhl, 1987, zit. bei Rheinberg, 2004, S. 181). In der PSI-Theorie werden die beiden Prozesse als Selbstregulation und Selbstkontrolle beschrieben.

Die nächsten Unterkapitel dienen der detaillierten Beschreibung der PSI-Theorie. Bevor auf die Interaktion zwischen den Systemen eingegangen wird, werden die Funktionen der vier Makrosysteme beschrieben.

4.3.2 Vier psychische Makrosysteme.

Die vier psychischen Makrosysteme des Gehirns werden in Tabelle 1 zusammenfassend dargestellt. Im Anschluss werden die einzelnen persönlichkeitsrelevanten Systeme weiter ausgeführt.

Tabelle 1: Funktionsprofil der vier persönlichkeitsrelevanten Makrosysteme (leicht abgeänderte Version, vgl. Kuhl, 2001, S. 162)

Analytisch (linkshemisphärisch)	Holistisch (rechtshemisphärisch)
Denken / Intensionsgedächtnis (IG) - Speicherung und Aufrechterhaltung von Absichten (explizites Wissen) - bewusst, langsam - sequentiell, analytisch - zielfokussierte Aufmerksamkeit - Entweder-Oder-Charakteristik, Reduktionsnismus - Emotionsentkoppelung - schnelles Lernen - empfindlich bei unvollständiger Information - Intensive kognitiv-analytische Rückmeldungsverwertung	Fühlen / Extensionsgedächtnis (EG) - Berücksichtigung von emotionalem Erfahrungswissen (implizites Wissen) - unbewusst, schnell - parallel-holistisch - kongruenzbetonte Aufmerksamkeit - Integration von Gegensätzen, Unterschiedssensitivität - Emotionswahrnehmung - langsames Lernen - robust bei unvollständiger Information - Extensive kognitiv-emotionale Rückmeldungsverwertung
Objekterkennungssystem (OES) - Probleme erkennen und konkretisieren - bewusst, langsam - dekontextualisiert - kategorial - Separierung verschiedener Sinne, detailorientiert - vergangenheitszentriert (Wiedererkennen) - unstimmigkeitsbetonte Aufmerksamkeit - verzögerte Rückmeldungsverwertung	Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS) - Übersetzung von Zielen und Absichten in Routinen - unbewusst, schnell - kontextualisiert - prototypisch - multimodale Verschmelzung - gegenwarts- und zukunftsorientiert - räumliche Aufmerksamkeit - schnelle und spontane Rückmeldungsverwertung

In der **intuitiven Verhaltenssteuerung** (IVS) passiert die Übersetzung von Zielen und Absichten in Verhaltensroutinen oder spezifischen Absichten. Diese sind durch früheres Lernen oder genetisch bedingt verfügbar. Das System hängt mit der Orientierung im Raum zusammen und arbeitet automatisch und unbewusst (vgl. Kuhl, 2001, S. 160). „Es verschmelzt Informationen aus verschiedenen Sinnessmodalitäten und verwendet sie simultan bei der Steuerung intuitiv einsetzbarer Verhaltensprogramme, ohne dass die Bestandteile dieser Programme bewusst sein müssen“ (ebd., S. 162). Da unbewusste Prozesse viel schneller als bewusste Prozesse ablaufen, dauert die Ausführung eines intuitiven Verhaltensprogramms oft nur einige Millisekunden (vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003, S. 230).

Das **Objekterkennungssystem** (OES) fokussiert Einzelerfahrungen, die im Extensionsgedächtnis zusammen mit zahlreichen autobiographischen Erlebnissen zu umfassenden Landkarten integriert werden. Das System dient der Wahrnehmung und dem (Wieder-) erkennen von Objekten (vgl. ebd., S. 231). Dabei hebt es vor allem solche Objekte hervor, die nicht zu den aktuellen Erwartungen, Wünschen oder Zielen passen (vgl. Kuhl, 2001, S. 161). „Das Objekterkennungssystem liefert den Input, der für das Wachstum des Extensionsgedächtnisses und der in ihm gespeicherten Motive wie auch anderer Selbstanteile notwendig ist“ (Kuhl, 2006, S. 321f.).

Im **Intentionsgedächtnis** (IG) werden Absichten gespeichert und aufrechterhalten, die nicht sofort in Handlung ausgeführt werden können. Es erhält Inputs aus analytischen Selbstreflexionen, wo soziale Erwartungen und Regeln gespeichert werden und aus Subsystemen, die an Problemlöseoperationen beteiligt sind. Auf der Ebene der Selbststeuerung hängt das Intentionsgedächtnis mit der Selbstkontrolle zusammen (vgl. Kuhl, 2001, S. 158).

Das **Extensionsgedächtnis** (EG) ist zuständig für ganzheitliches Fühlen. Das System arbeitet parallel und kann sehr viele Informationen aus unterschiedlichen Sinnesbereichen berücksichtigen. Es unterstützt deshalb die Umsetzung von Zielen, die mit tief verwurzelten eigenen Werten (emotionales Erfahrungsgedächtnis) verbunden sind. In diesem System werden selbstregulatorische Prozesse generiert, die zur Umsetzung von Zielen dienen (vgl. ebd., S. 159).

Nach Fröhlich & Kuhl (2003) unterscheiden sich Menschen darin, in welchen der vier beschriebenen Systeme sie bevorzugt agieren. So gibt es z.B. den analytischen Typ, der die

Benutzung des Intentionsgedächtnisses bevorzugt oder den Fühltyp, der sich mehr im Extensionsgedächtnis bewegt (vgl. S. 232).

4.3.3 Die Interaktion zwischen den vier psychischen Systemen

Die Dominanzverhältnisse der vier Makrosysteme werden durch Stimmungen und Affekte beeinflusst. „Je nachdem, ob die vorliegende Stimmung positiv oder negativ ist und ob ein Affekt stark angeregt oder gehemmt ist, ist der Zugang zu den vier Systemen gebahnt oder gehemmt“ (Fröhlich & Kuhl, 2003, S. 232). Dabei ist wesentlich, dass die Abschwächung oder Verstärkung von Affekten nicht durch das bewusste Ich, sondern durch das unbewusste Selbst vermittelt wird (vgl. Kuhl, 2001, S. 728).

Der Affektwechsel ist deshalb so wichtig für das Zusammenspiel der psychischen Systeme, weil nur während eines Affektwechsels ein Zeitfenster entsteht, in dem beide Hemisphären etwa gleich stark aktiviert sind und deshalb die jeweils aktivierten Informationen optimal austauschen können. (Kuhl, 2006, S. 322)

Kuhl (2001) hat insgesamt 7 Modulationsannahmen aufgestellt, die den Wechsel zwischen den vier Makrosystemen erklären. An dieser Stelle wird auf die beiden zentralen Modulationsannahmen Bezug genommen, welche auch für die entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzialanalyse von Bedeutung sind (vgl. Kapitel 7.3.1.2.1). Abbildung 3 dient zur Veranschaulichung der beiden Annahmen.

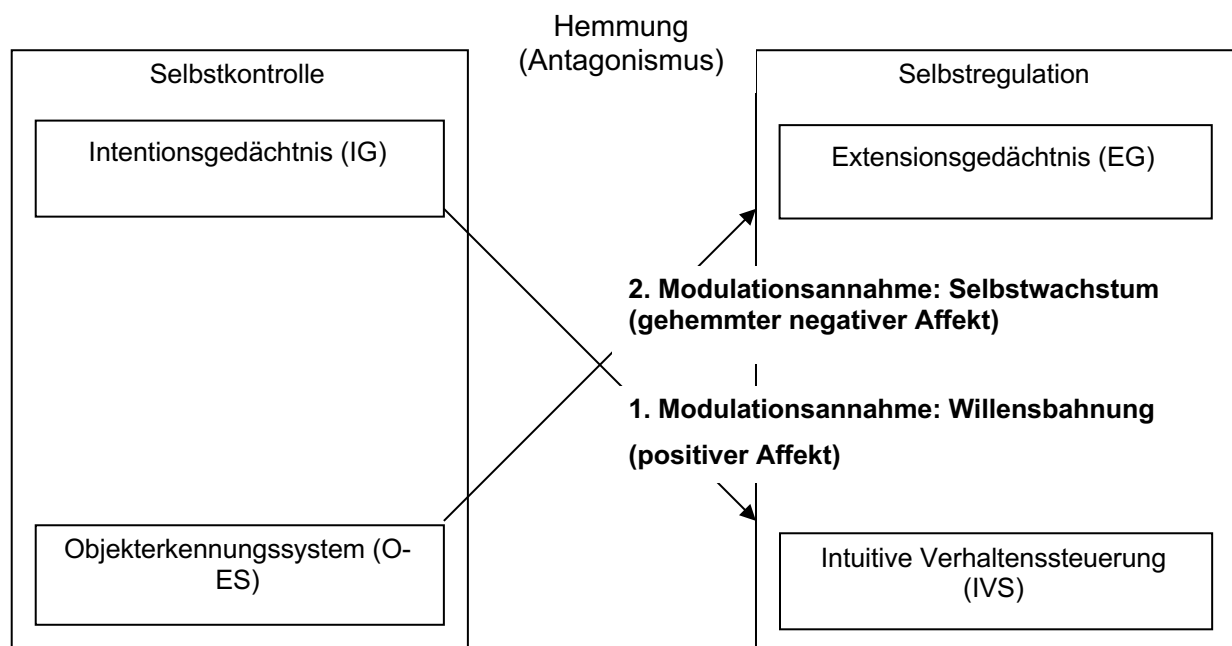


Abbildung 3: Schematische Darstellung der PSI-Theorie (abgeänderte Version, vgl. Kaschel und Kuhl, 2004, S. 7)

1. Modulationsannahme: Willensbahnung bei Belastung

Wechsel zwischen dem Intentionsgedächtnis und der intuitiven Verhaltenssteuerung

Positiver Affekt ermöglicht den Wechsel vom Intentionsgedächtnis in die intuitive Verhaltenssteuerung. Die Hemmung zwischen den beiden Systemen wird aufgelöst und die Handlung kann ausgeführt werden (vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003, S. 232f). Positiver Affekt kann nebst der verhaltensbahnenden auch eine willensbahnende Funktion einnehmen, was im Umgang mit Belastung besonders wichtig ist (vgl. Kuhl, 2006, S. 322). Ein gehemmter positiver Affekt zwischen dem Intentionsgedächtnis und der intuitiven Verhaltenssteuerung hat jedoch auch seinen Nutzen. Er erleichtert das Aufrechterhalten von Handlungsabsichten im Intentionsgedächtnis. Dies ist insbesondere wichtig, wenn noch keine Lösung gefunden oder die Ausführungsgelegenheit noch nicht da ist.

2. Modulationsannahme: Selbstzugang und Selbstwachstum bei Bedrohung

Wechsel zwischen dem Objekterkennungssystem und dem Extensionsgedächtnis

Negativer Affekt blockiert den Einfluss des Extensionsgedächtnisses auf das Erleben und Verhalten und bahnt den Einfluss des Objekterkennungssystems. Dies hat den Vorteil, dass dadurch neue, zum Teil unerwartete und unerwünschte Empfindungen beachtet werden (vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003, S. 233). Im schlimmsten Fall kann es jedoch dazu führen, dass der Zugang zu unserem Selbstsystem temporär unterbrochen ist und wir nicht mehr zwischen fremden und eigenen Wünschen unterscheiden können (vgl. Kuhl, 2006, S. 324). Ein **gehemmter (herabregulierter) negativer Affekt** ermöglicht den Wechsel ins Extensionsgedächtnis, so dass unser Erfahrungswissen auch in bedrohlichen Situationen bei der Problemlösung berücksichtigt werden kann.

Nachdem die vier Makrosysteme sowie die Modulationsannahmen vorgestellt wurden, gilt das Augenmerk der Selbststeuerung, welche die „Kunst“ des situations- und zielangemessenen Wechsels zwischen den vier Systemen beschreibt (vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003, S. 226).

4.3.4 Selbststeuerung

Wie bereits weiter oben erwähnt, definiert Kuhl Selbststeuerung als Fähigkeit „Entscheidungen zu treffen, eigene Ziele zu bilden und sie gegen innere und äussere Widerstände umzusetzen“ (Kuhl 1983a; 1996a, zit. bei Kuhl 2001, S. 1003). Bei diesem Prozess werden alle Informationen der Psyche integriert, die erlebnis- und verhaltensrelevant sind (vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003, S. 223). Wissenschaftliche Untersuchungen haben aufgezeigt, dass diese Informationen zu einem grossen Teil unbewusst sind. Daraus leitet Kuhl (2006) ab, dass es nebst

bewussten auch unbewusste Willensprozesse gibt, welche bei der Handlungsausführung eine wichtige Rolle spielen (vgl. Kuhl, 2006, S. 312). *Unbewusste* und *bewusste* Prozesse werden deshalb bei einer gelungenen Selbststeuerung optimal berücksichtigt. Dieser Tatsache wird im Interventionsprogramm für Schulleitende Rechnung getragen (vgl. Kapitel 5). Fröhlich und Kuhl (2003) beschreiben in diesem Zusammenhang zwei Komponenten der Selbststeuerung: „Die erste Komponente, d.h. das Bilden und Aufrechterhalten selbstkongruenter Ziele, nennen wir Selbstregulation und die zweite Komponente – die durch explizite Absichten vermittelte Zielverfolgung – wird weitgehend durch Prozesse der Selbstkontrolle beschrieben“ (ebd. S. 222) (Abb. 4).

Demzufolge kann Selbstregulation als überwiegend *unbewusste* Form des Willens betrachtet werden, die alle für eigene Bedürfnisse relevanten Aspekte aus dem Extensionsgedächtnis einfließen lässt und wie eine innere Demokratie funktioniert (vgl. Kuhl, 2006, S. 312f). Während bei der Selbstregulation motivationale Elemente die Führung übernehmen, ist es bei der Selbstkontrolle die Volition. Volition kann als *bewusste* Willensstärke, als innere Diktatur umschrieben werden, welche die Aufgabe der Zielverfolgung übernimmt, wenn die Zielumsetzung schwierig wird und persönliche Bedürfnisse nicht abgedeckt werden können (vgl. ebd., S. 313).

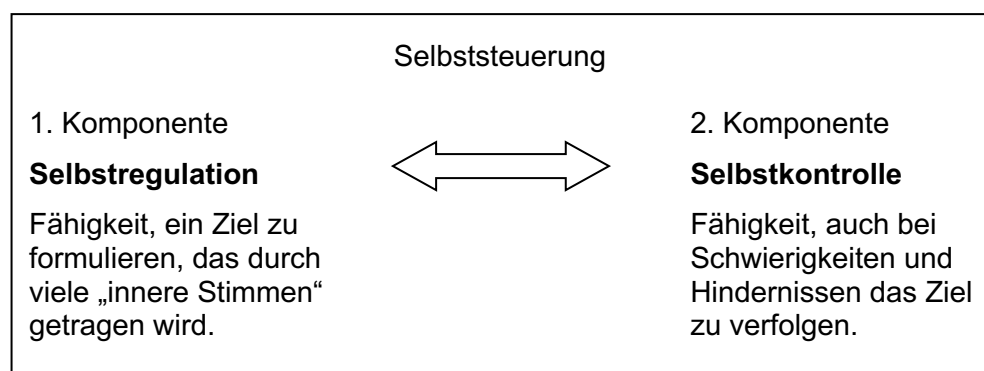


Abbildung 4: Die zwei Komponenten der Selbststeuerung

Die Kunst der Selbststeuerung ist ein situations- und zielangemessener Wechsel zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle. Selbststeuerung ist dabei dynamisch, prozesshaft und situationsabhängig zu verstehen. Beim Blick auf die vier Makrosysteme hat die Selbstregulation ihren Sitz im Extensionsgedächtnis und in der intuitiven Verhaltenssteuerung. Die Selbstkontrolle ergibt sich aus Prozessen, welche im Intensionsgedächtnis und dem Objekterkennungssystem ablaufen.

Hinreichend sind die Selbststeuerungskompetenzen nur, wenn sie auch unter Belastung eingesetzt werden können. „Wenn vorhandene Kompetenzen unter Belastung nicht eingesetzt werden können, liegt eine Minderung der volitionalen ‚Effizienz‘ vor, d.h., trotz vorhandener Kompetenzen sinkt die Leistung“ (Fröhlich & Kuhl, 2003, S. 226). Deshalb ist es wesentlich, wie lange der Selbstzugang und die von ihm abhängigen selbstregulatorischen Kompetenzen bei Bedrohung erhalten bleiben und wie stark Selbstkontrolle bei Belastung intakt bleibt (vgl. ebd.). Die wahrgenommene Belastung und Bedrohung beeinflusst das Affektsystem und somit den Wechsel zwischen den Systemen. Während Belastung das Intensionsgedächtnis beansprucht und eine Senkung des positiven Affekts zur Folge hat, beansprucht Bedrohung aufgrund einer Erhöhung des negativen Affekts das Extensionsgedächtnis (vgl. Kuhl, 2001, S. 243).

4.3.4.1 Fünf zentrale Selbststeuerungskompetenzen innerhalb der PSI-Theorie

In den Fragebogen zur Selbststeuerung (Hakemp-24 und SSI-K3-20), die in dieser Untersuchung zur Anwendung kommen, werden fünf zentrale Selbststeuerungskompetenzen gemessen, welche für den Wechsel zwischen den vier Makrosystemen wesentlich sind: Selbstmotivierung, Selbstberuhigung, Selbstbestimmung, Handlungs- vs. Lageorientierung nach Misserfolg (HOM/LOM) und prospektive Handlungs- vs. Lageorientierung (HOP/LOP). Die nachfolgenden Ausführungen dienen zur Erläuterung dieser Kompetenzen.

Der positive Affekt aktiviert die rechtshemisphärischen Funktionen des Fühlens und der Selbstregulation bei Belastung (1. Modulationsannahme). Kuhl (2001) beschreibt die **Selbstmotivierung** als eine der wichtigsten Funktionen des Selbst überhaupt, welche durch das implizite (unbewusste) System vermittelt wird (vgl. S. 728). „Der Mechanismus der Selbstmotivierung ermöglicht dem System, eine Tätigkeit auch dann mit positiv emotionaler Unterstützung anzugehen, wenn sie zunächst relativ wenig positiven Affekt auslöst“ (ebd., S. 728).

Negativer Affekt ermöglicht die Beachtung neuer Erfahrungen, die noch nicht im Selbstsystem repräsentiert sind. Damit diese jedoch allmählich ins Selbstsystem integriert werden können, ist der Wechsel vom Objekterkennungssystem ins Extensionsgedächtnis erforderlich (vgl. ebd., 179). Dieser Wechsel geschieht durch eine Herabregulierung des negativen Affekts (2. Modulationsannahme). Kuhl (2001) beschreibt diese Selbststeuerungskompetenz als **Selbstberuhigung**. „Die Selbstberuhigung ermöglicht, die in Phasen negativer Stimmung beachteten schema-diskrepanten Erfahrungen in die bestehenden hochinterferenten Schemata zu integrieren“ (ebd., S. 736). Kuhl sieht darin eine „inhaltlich echte Bewältigungsform.“

Der Wechsel ins Extensionsgedächtnis ermöglicht uns den Zugang zu unserem emotionalen Erfahrungswissen, wodurch die Bedrohung entschärft werden kann (vgl. ebd., S. 737).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: „Wer negativen Affekt herabregulieren kann (Selbstberuhigung), hat einen besseren Zugang zur Selbstrepräsentation, wer den Verlust von positivem Affekt aufheben kann (Selbstmotivierung), setzt mehr von seinen schwierigen Zielen um“ (Kuhl & Kazén, 2003, S. 201).

Kuhl (2001) sieht die Mechanismen der Selbstmotivierung und Selbstberuhigung als wesentliche „Motoren“ der **Selbstbestimmung**.

Mit dem Begriff Selbstbestimmung im engeren Sinne wird die Fähigkeit und Neigung einer Person beschrieben, anstehende Ziele und Tätigkeiten auf ihre Kompatibilität mit dem integrierten Selbst zu überprüfen: Eine noch so gute Fähigkeit zur Selbstmotivierung und Selbstberuhigung bringt wenig, wenn die Person anstehende Ziele und Handlungen nicht auf Selbstkompatibilität prüft [...]. (S. 751)

Die Überprüfung der Kompatibilität erfolgt im Extensionsgedächtnis. Mangelnde Selbstbestimmung kann demnach dazu führen, dass auf das Wissen im Extensionsgedächtnis nicht zugegriffen werden kann.

Nur wer den Zugang zum Extensionsgedächtnis mitsamt seiner integrierten Selbstrepräsentation hat, kann dem Risiko entgehen, das mit einer verstärkten Bildung von Absichten und langfristigen Zielen verbunden ist, nämlich dem fortschreitenden Verlust handlungsbahnender Energie, der im Extremfall bis zur Depression führen kann. (ebd., S. 156)

Der **Handlungs- versus Lageorientierung** kommt bei der Selbststeuerung eine Schlüsselrolle zu (vgl. Kuhl & Kazén, 2003, S. 212). Es wird zwischen Handlungs- (HOM) versus Lageorientierung (LOM) nach Misserfolg (Stress) und prospektiver Handlungs- (HOP) versus Lageorientierung (HOP) (Belastung) unterschieden.

Von der Handlungsorientierung hängt es ab, ob bei Stress (HOM) bzw. Belastung (HOP) der Zugriff auf Selbststeuerungsfunktionen erhalten bleibt, was die Voraussetzung dafür ist, dass gerade in schwierigen Situationen erfolgreiches Handeln möglich ist. (Kuhl & Kazén, 2003, S. 212)

Stress und Belastung können den Selbstzugang hemmen, so dass es einer Person nicht mehr möglich ist, auf ihre Selbststeuerungskompetenzen zuzugreifen. Der Handlungsorientierung kommt dabei eine wesentliche Rolle zu. So gelingt prospektiv Handlungsorientierten

(HOP) die Willensbahnung durch Selbstmotivierung (1. Modulationsannahme) besser als den Lageorientierten (LOP) (vgl. Kuhl, 2006, S. 319). Prospektiv Lageorientierte (LOP) tendieren dazu, ständig darüber nachzudenken, was sie tun sollen, haben aber nicht die Energie, die entsprechenden Handlungsschritte einzuleiten. Dies führt dazu, dass sie unnötig lange im Intensionsgedächtnis verharren und den Wechsel in die Intuitive Verhaltenssteuerung nicht einleiten können (vgl. Kuhl, 2001, S. 169).

Ebenso unterstützt die misserfolgsbezogene Handlungsorientierung (HOM) den Wechsel ins Extensionsgedächtnis durch Selbstberuhigung (2. Modulationsannahme) (vgl. Kuhl, 2006, S. 319). Bei einem lageorientierten Menschen nach Misserfolg (LOM) hält demnach eine negative Stimmung, wie sie nach einem Verlust, einem Missgeschick und der Unfreundlichkeit eines Kollegen auftritt, länger an als erwünscht. Das kann dazu führen, dass man durch das Nachdenken über die missliche Lage so beeinträchtigt wird, dass einem der Schwung fehlt, sich auf anstehende Aufgaben konzentrieren zu können. Der handlungsorientierte Mensch grübelt hingegen nicht lange über ein Missgeschick nach, sondern entwickelt bald verschiedene Handlungsmöglichkeiten. Ein Fehler auf dem Weg zum Ziel wird nicht als endgültiges Scheitern angeschaut, sondern wird identifiziert, korrigiert und ein neuer Versuch wird in Angriff genommen (vgl. Kuhl & Kazén, 2003, S. 205).

Langjährige Erforschung der Konstrukte Handlungs- vs. Lageorientierung lassen darauf schließen, dass eine übermäßige Lageorientierung auf einer Störung des Gleichgewichts verschiedener Prozesse beruhen kann, „die an einer erfolgreichen Selbststeuerung beteiligt sind, also an dem, was wir im Alltag mit Begriffen wie Willensstärke, Durchsetzungskraft, Kreativität und Flexibilität verbinden“ (Kuhl & Kazén, 2003, S. 205). Die Autoren verweisen auf Hartung & Schulte (1994), die in der Veränderung der Lageorientierung in Richtung mehr Handlungsorientierung einen Prädiktor für den Erfolg einer Therapie sehen (vgl. ebd.).

Es gibt jedoch auch Situationen, in denen lageorientiertes Verhalten positiv zu werten ist. Dies gilt insbesondere für komplexe und schwierige Sachverhalten, die ein Zögern und Nachdenken erfordern. So beinhaltet jeder Beruf auch Aufgaben, in denen eine starke Lageorientierung von Vorteil ist. So hat beispielsweise ein lageorientierter Kopilot in Gefahrenmomenten mehr Kapazitäten frei als ein handlungsorientierter. Kuhl und Kazén (2003) weisen darauf hin, dass es optimal wäre, je nach Situationen zwischen Lage- und Handlungsorientierung wechseln zu können (vgl. S. 205-206).

Die vorgestellten Selbststeuerungskompetenzen werden in dieser Studie mit den Fragebögen SSI-K3-30 (positive Selbstmotivierung, Selbstberuhigung, Selbstbestimmung) und Hake-emp-24 (Lage- vs. Handlungsorientierung) gemessen (vgl. Kapitel 7.3.1.2).

4.3.5 Wie Selbststeuerung erlernt werden kann

Das dynamische Konzept von Persönlichkeit geht davon aus, dass Persönlichkeitsmerkmale nicht stabil und unveränderlich sein müssen (vgl. Kuhl, 2006, S. 303). Kuhl (2006) weist darauf hin, dass individuelle Unterschiede in der experimentellen Psychologie umstritten sind. „Diese Einschätzung beruht auf der irrigen Vorstellung, dass situative Einflüsse grundsätzlich leichter zu ändern sind als persönliche“ (ebd., S. 303). Er betont, dass ein Affektwechsel so lange von aussen unterstützt werden muss, wie er noch nicht selbstgesteuert erfolgen kann, z.B. durch Beruhigung oder Ermutigung (vgl. S. 324f). So beginnt das Erlernen der Selbstberuhigung bereits in den ersten Lebenswochen. Allerdings kann ein Kind Selbstberuhigungsfähigkeiten nur lernen, „wenn es in den kritischen Phasen der Entwicklung hinreichend viele Episoden gegeben hat, in denen die Beruhigung von aussen ausgelöst wurde. Die Beruhigung alleine reicht nicht“ (Kuhl & Kazén, 2003, S. 213). Für die Selbstmotivierung gilt ein ähnlicher Mechanismus. Die Kinder lernen diese Kompetenz nur, wenn ihnen in passenden Situationen Mut gemacht wurde, z.B. wenn es galt, schwierige Ziele anzustreben und damit verbundenen Frustrationen auszuhalten (vgl. ebd., S. 213). Kuhl (2006) verweist darauf, dass die Affektregulation nach dem Prinzip der Systemkonditionierung erlernt wird. Eine Reaktion wird nur erlernt, wenn sie genügend oft mit einem passenden Reiz verknüpft werden kann (vgl. S. 324f).

In einem Klima, in dem man sich ernst- und wahrgenommen fühlt, kann Selbststeuerung auch später im Leben erlernt werden (vgl. Kuhl & Kazén, 2003, S. 216). Die Autoren halten kritisch fest, dass die heutige gesellschaftlich verordnete Gelassenheit (immer ‚cool‘ bleiben) nicht dazu beiträgt, dass Menschen lernen, schmerzhaft Erfahrungen selbstständig zu bewältigen. „Die Kombination von hoher Sensibilität mit einer ausgeprägten Handlungsorientierung, d.h. mit der Fähigkeit zur Bewältigung von Angst und Schmerz durch aktive Auseinandersetzung ist die beste Voraussetzung für persönliches Wachstum“ (Rogers, 1961; Kuhl 2001, zit. bei Kuhl & Kazén, 2003, S. 215).

Im Bereich Selbstmanagement gibt es inzwischen zahlreiche Literatur, welche die Wichtigkeit des Wechsels zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle betont. An dieser Stelle seien Kehr (2002) und Steiner (2006) erwähnt, welche mit zahlreichen konkreten Hand-

lungsbeispielen aufzeigen, wie der Wechsel zwischen den beiden Systemen angeregt werden kann.

Im Rahmen dieser Studie werden mit der Kurzversion des EOS-Fragebogens fünf zentrale Selbststeuerungskompetenzen innerhalb der PSI-Theorie gemessen (vgl. Kapitel 4.3.4.1). Daneben gibt es zahlreiche andere theoretische Konstrukte, welche Selbstmanagementfähigkeiten messen. Eines davon ist das Konstrukt der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, das im nachfolgenden Kapitel näher beschrieben wird. Nach Kuhl (2001) kann die Erwartung, dass und wie man etwas beeinflussen kann (Kontrollüberzeugung), als zentrale Determinante der Handlungssteuerung betrachtet werden. Er beschreibt die Selbstwirksamkeit (self-efficacy) als bekanntestes Konstrukt zur Messung der Kontrollüberzeugung (vgl. S. 259). Passend hierzu stellt er die Arbeitshypothese auf, dass eine positive Kontrollüberzeugung anzeigt, wie stark der Zugang zum Selbstsystem (Extensionsgedächtnis) ist (vgl. ebd., S. 261). Daraus lässt sich folgern, dass eine hohe wahrgenommene Selbstwirksamkeit für eine erfolgreiche Selbststregulation eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Kapitel 4.3.4).

4.4 Theoretische Hintergründe zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ist eine Selbstmanagementkompetenz, der im Umgang mit Belastung eine entscheidende Rolle zukommt. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung unterstützt Menschen im Umgang mit Belastungen und trägt aus diesem Grund zur psychischen und physischen Gesundheit bei (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 101). Auch in Studien im schulischen Umfeld wurde die positive Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung mehrfach belegt. So konnte beispielsweise Friedman (2003) aufzeigen, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung mit einem tieferen Level an wahrgenommenem Burnout zusammenhängt (vgl. S. 191-215). In einer anderen Untersuchung konnte ein positiver Zusammenhang zwischen wahrgenommener Selbstwirksamkeit und beruflichem Erfolg festgestellt werden (vgl. Brouwers & Tomic, 1999).

Der Begriff der Selbstwirksamkeit führt auf die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1979) zurück. Bandura unterscheidet zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Umweltfaktoren, welche miteinander interagieren und so das Verhalten einer Person prägen (vgl. Bandura, 1998, S. 6). Leute, die daran glauben, mit dem eigenen Handeln ihr Umfeld beeinflussen zu können, sind aktiver als solche, die vor allem äussere Faktoren zur Rechenschaft herbeiziehen (vgl. ebd., S. 19). Beim Glauben an die eigene Wirksamkeit ist entscheidend, dass man sich zutraut, das Ergebnis positiv beeinflussen zu können (vgl. ebd., S. 20). Bandura versteht

unter der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung die persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen, mit Schwierigkeiten im Leben zurechtzukommen. Während Selbstzweifel dazu führen kann, dass selbst talentierte Menschen nur wenig aus ihren Fähigkeiten machen, befähigt der Glaube an eigene Fähigkeiten die Menschen dazu, diese optimal einzusetzen (vgl. ebd., S. 37).

Selbstwirksamkeit kann unterschiedlich erworben werden. Die direkte Erfahrung im erfolgreichen Umgang mit schwierigen Situationen gilt als wichtigster Faktor. Ebenfalls können das Modelllernen, der motivierende Zuspruch von anderen oder physiologische, affektive Zustände bei der Informationsverarbeitung eine Rolle spielen. Meist sind mehrere dieser Einflussfaktoren gleichzeitig wirksam (vgl. ebd., S. 79).

Dass Selbstwirksamkeitserwartung erlernt wird und auch später im Leben noch verändert werden kann, nutzt man im Selbstmanagement-Trainingsprogramm für Schulleitende. Die allgemeine Selbstwirksamkeit wird in dieser Studie mit Hilfe eines standardisierten Instrumentes gemessen (vgl. Kapitel 7.3.1.3).

Im nächsten Kapitel werden theoretische Hintergründe zum Zürcher Ressourcen Modell erläutert. Es bildet das theoretische Gerüst für das Interventionsprogramm, das in Kapitel 5 vorgestellt wird.

4.5 Theoretische Hintergründe zum Zürcher Ressourcen Modell

Das Zürcher Ressourcen Modell wurde vor rund 15 Jahren von Maja Storch und Frank Krause für die Universität Zürich entwickelt (vgl. Storch & Krause, 2007). Es ist ein systematisch aufgebautes Training, das den Teilnehmenden Handlungswissen in den Bereichen Selbst- und Sozialkompetenz vermittelt. Die wichtigsten Kennzeichen des theoretischen Modells sind die **Integrationsabsicht**, die **Ressourcenorientierung** und die **Transfereffizienz**. Die Integrationsabsicht begründet sich darin, dass Elemente verschiedener Modelle aus Psychologie und Praxis in einem Modell vereint wurden, wobei die Praxistauglichkeit und empirische Fundiertheit als wichtigste Auswahlkriterien galten. Die PSI-Theorie von Kuhl (2001) (vgl. Kapitel 4.3) sowie das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura (1998) vgl. Kapitel 4.4) fließen ebenfalls in das Interventionsprogramm ein. Auf diese Zusammenhänge wird, wo angezeigt, detaillierter eingegangen. Zudem verstehen Storch und Krause ihr Modell nicht abschliessend, sondern nehmen stets neue Inputs aus der Forschung auf. Unbewussten Motivlagen und der Körperarbeit wird dabei besonderes Augenmerk geschenkt, da sie eine handlungssteuernde Funktion haben. Mit der Ressourcenorientierung haben sie eine Linie

beschritten, die bereits in den Sozialwissenschaften Anklang gefunden hat; anstatt Defizite zu beschreiben, wird nach persönlichen Ressourcen gesucht, über die jeder Mensch für die Lösung seiner Probleme verfügt. Die Motivation, die Expertenunabhängigkeit sowie die Verfügbarkeit von Ressourcen und sozialer Unterstützung gelten als wichtige Faktoren, welche den Transfer in den Alltag erleichtern und unterstützen sollen.

Das ZRM ist im schulischen Umfeld schon mehrfach zur Anwendung gekommen. Storch et al. (2007) halten in diesem Zusammenhang fest:

Die Fähigkeiten, mit den eigenen Ressourcen systematisch umzugehen sowie grundlegende Techniken der Emotionsregulation und des Handelns unter Druck, können Lehrkräften helfen, mit den Belastungen und Beanspruchungen so umzugehen, dass sie ihre Gesundheit erhalten, ja sogar fördern. (S. 301)

Das ZRM-Training wurde schon in verschiedenen Studien auf seine Wirksamkeit hin überprüft. An dieser Stelle seien zwei Studien erwähnt, welche für diese Untersuchung von besonderem Interesse sind. Küttel & Stüssi (2005) konnten belegen, dass mit einem ZRM-Stress-Training die Stresswahrnehmung der Probanden signifikant reduziert werden konnte. Klaiss (2006) zeigte mit ihrer Studie auf, dass mit einem ZRM-Ausstrahlungs-Training das Führungsverhalten bezüglich transformationaler Führung in einzelnen Bereichen signifikant verbessert werden kann. Der Ablauf des Trainings orientiert sich am Rubikon-Modell, welches nachfolgend dargestellt wird.

4.5.1 Der Rubikon-Prozess

Die folgenden Ausführungen zum Rubikon-Prozess beziehen sich auf Storch & Krause, 2007, S.63-81. (Die von Storch & Krause erwähnten Autoren werden im Literaturverzeichnis aufgeführt).

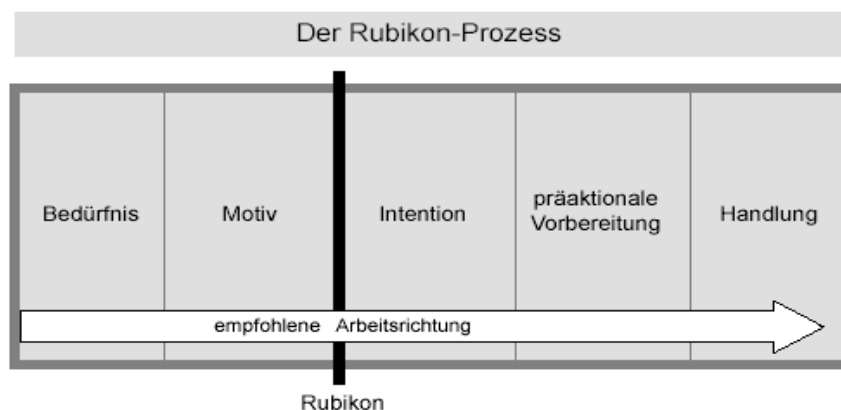


Abbildung 5: Der Rubikon-Prozess (Storch & Krause, 2007, S. 65)

Das **erweiterte Rubikon-Modell** ist in fünf Phasen eingeteilt und dient im ZRM als Grundlage, um die verschiedenen Stadien, die ein Wunsch bis zu seiner Umsetzung durchläuft, systematisch durchzuarbeiten (Abb. 5). Es handelt sich um ein motivationspsychologisches Prozessmodell zielrealisierenden Handelns, welches von Heckhausen und Gollwitzer (1989/90) entwickelt wurde. Um auch unbewusste Anteile eines Wunsches zu erfassen, hat Grawe (1998) das Modell um die Phase des unbewussten Bedürfnisses erweitert.

Der Name des Modells bezieht sich auf die Geschichte von Julius Cäsar, der im Jahre 49 vor Christus vor der Entscheidung stand, den Rubikon (Grenzfluss in Oberitalien) mit seinen Truppen zu überschreiten. Nach einer Phase des Abwägens sprach er die berühmt gewordenen Worte «alea jacta est» (der Würfel ist gefallen) und überschritt den Rubikon.

Das Modell ist in die Phasen Bedürfnis, Motiv, Intention, präaktionale Vorbereitung und Handlung unterteilt, welche nachfolgend erläutert werden. Da der Schritt über den Rubikon wesentlich für den Erfolg des Trainings ist, wird er ebenfalls ausgeführt.

4.5.1.1 Das Bedürfnis

Bedürfnisse und Wünsche werden im limbischen System erzeugt, wo sich der Sitz des emotionalen Erfahrungsgedächtnisses befindet. Hier wird alles gespeichert, was unser emotionales Wohlbefinden im positiven oder negativen Sinn beeinflusst. Obwohl dieses Wissen gespeichert ist und handlungssteuernd wirkt, heisst es noch nicht, dass dieses Wissen bewusst verfügbar ist (vgl. Roth, 2001, S. 270). So betont auch Kuhl (2001), dass jedem bewusst gewordenen Motiv ein unbewusstes Bedürfnis zugrunde liegt (vgl. S. 553). Da unbewusste Komponenten das Handeln beeinflussen, ist es wesentlich, diese ins Bewusstsein zu holen. Anderenfalls kann es zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung des bewussten Handlungsziels kommen. Das passiert zum einen, wenn das bewusste Motiv im Gegensatz zum unbewussten Bedürfnis steht und ein Motivkonflikt die Folge ist (z.B. ich möchte Nein sagen, habe aber gleichzeitig das unbewusste Bedürfnis nach Nähe). Zum anderen gibt es Menschen, welche nicht genau berichten können, was ihr Problem darstellt und deshalb kein bewusstes Motiv äussern können. In beiden Fällen ist es für den Erfolg des Trainings wesentlich, das unbewusste Bedürfnis zu explorieren. Gemäss der PSI-Theorie von Kuhl (2001) bewegen sich die Teilnehmenden in dieser Phase im Extensionsgedächtnis, wo sie Zugang zu ihrem emotionalen Erfahrungsgedächtnis und ihren Selbststeuerungskompetenzen haben (vgl. Kapitel 4.3.2).

4.5.1.2 Das Motiv

Ist die erste Phase erfolgreich durchlaufen, sind die unbewussten Bedürfnisse in der zweiten Phase zum bewussten Motiv geworden und nun sprachlich formulierbar. Wenn man Glück hat, harmonisieren die Motive, die aus dem unbewussten Bedürfnis entstanden sind, miteinander und dem nächsten Schritt im Prozess des zielrealisierenden Handelns steht nichts im Wege. Es besteht auch die Möglichkeit, dass nun allfällige Motivkonflikte bewusst sind und als widersprechende Motive im Raum stehen. Es gilt, die verschiedenen Motive gegeneinander auf- und abzuwägen und möglichst viele Informationen zu sammeln, um herauszufinden, welchem Motiv man den Vorrang geben will. Im günstigen Fall setzt sich am Schluss ein Motiv durch und es kommt zum Entschluss. In manchen Fällen kann man aus sich scheinbar widersprechenden Motiven eine ‚Kombipackung‘ basteln, welche ein gleichzeitiges Verfolgen verschiedener Motive erlaubt. Im ungünstigen Fall halten sich die Motive die Waage und der Übergang ins nächste Reifestadium wird verhindert. Mit der Überquerung des Rubikons wird erläutert, wie die Abwägephase zu einem befriedigenden Abschluss gebracht werden kann. Da den motivationalen Elementen das Augenmerk gilt, bewegen sich die Teilnehmenden in dieser Trainingsphase ebenfalls hauptsächlich im Extensionsgedächtnis (vgl. 4.3.2).

4.5.1.3 Überquerung des Rubikons

Am linken Ufer des Rubikons steht das Motiv, welches durch das „Wählen“ charakterisiert ist. Am rechten Ufer steht die Intention, welche von einem Gefühl des „Wollens“ begleitet wird. Der Schritt über den psychologischen Rubikon beinhaltet demnach den Prozess vom Wählen zum Wollen. Damit es zu diesem Gefühl des Wollens und der damit verbundenen Entschlossenheit und Handlungsgewissheit kommt, ist ein starker positiver Affekt entscheidend. Dieser positive Affekt hat seinen Sitz im emotionalen Erfahrungsgedächtnis (Extensionsgedächtnis), wo alles, was ein Mensch im Laufe seines Lebens erlebt hat, nach dem dualen Prinzip „gut für mich“ oder „schlecht für mich“ abgespeichert ist. Damasio (1994) beschreibt in seiner Theorie, dass sich diese Affekte in Form von somatischen Markern ausdrücken. Somatische Marker sind körperliche Signale und/oder Gefühle, die häufig unter der Bewusstseinsschwelle liegen und bei Entscheidungssituationen eine zentrale Rolle spielen. Sie liefern die Go-oder-stop-Signale bei Motivationsprozessen. Kuhl (2001) schliesst aus Damasio's Forschungsergebnissen, dass Körperempfindungen zu den Signalen gehören, „die dem Selbstsystem dabei helfen, sich zwischen den vielen früher schon einmal ausprobierten Handlungsoptionen zu entscheiden“ (S. 153). Für die Überquerung des Rubikons gilt die Aufmerksamkeit den positiven Affekten, die das „Go“-Signal auslösen. Diese positiven Affekte haben sowohl einen willensbahnenden als auch einen handlungsleitenden Einfluss (vgl. Kapitel 4.3.3).

Ein Schlüssel der psychologischen Beratungspraxis für Menschen, die im Abwägeprozess stecken bleiben, kann deshalb darin liegen, den Fokus auf das Auftauchen von somatischen Markern aus dem Unbewussten zu richten, anstatt weiter mit dem Bewusstsein nach Lösungen zu grübeln. Dieser Prozess vom Wählen zum Wollen kann nach Kuhl (2001) als Kunst der Selbstregulation beschrieben werden. Sie beinhaltet die Fähigkeit ein Ziel zu formulieren, das durch möglichst viele innere Stimmen getragen wird (vgl. Kapitel 4.3.4).

4.5.1.4 Die Intention

In dieser Phase geht es nicht mehr darum, auszusortieren und abzuwägen wie in der Phase des Motivs, sondern darum, das einmal gewählte Ziel konsequent zu verfolgen, ohne zurückzublicken. Man spricht nun von Volitions- anstelle von Motivationsprozessen. Die Teilnehmenden befinden sich nun im Intentionsgedächtnis. Die innere Diktatur (bewusste Willensstärke) übernimmt die Aufgabe der Zielumsetzung (vgl. Kapitel 4.3.2).

Auf dieser Seite des Rubikons herrscht Parteilichkeit und alle Wahrnehmungen, Emotionen sowie das Denken und Handeln stehen im Dienste der Intention (vgl. Grawe, 1998). Absichtsgefährdende Informationen werden ausgeblendet und Handlungen, die sich auf die Handlungsinitiierung beziehen, werden aufgenommen (vgl. Gollwitzer, 1991). Auch Kuhl (2001) betont, dass Informationen, welche die Realisierung des Ziels gefährden könnten, nun abgeschirmt werden (vgl. S. 143). Von der Volitionsstärke einer Intention ist es abhängig, wie stark dieser Spezialisierungseffekt der Informationsaufnahme ist. Die Volitionsstärke wird durch die Faktoren „Wünschbarkeit“ und „Realisierbarkeit“ bestimmt. Diese beiden Faktoren können in der psychologischen Beratung gut gefördert werden. Damit die Realisierbarkeit einer Intention steigt, soll die Aufmerksamkeit bei psychologischen Interventionen systematisch auf diejenigen Elemente gerichtet werden, welche eine Person selbst verändern kann. Mit dieser Vorgehensweise bezieht man sich im ZRM auf das Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1998) (vgl. Kapitel 4.4). Wie oben erwähnt, lässt sich die Wünschbarkeit mittels somatischer Marker explorieren. Sie drücken aus, dass auf Grund der Informationen in unserem emotionalen Erfahrungsgedächtnis ein positiver Nutzen erwartet wird.

4.5.1.5 Die präaktionale Vorbereitung

In dieser Phase werden Vorbereitungen getroffen, welche die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung auch in Belastungssituationen erhöhen. Das heisst gemäss der PSI-Theorie von Kuhl (2001), dass ein Ziel auch dann verfolgt wird, wenn Schwierigkeiten und Hindernisse auftreten (vgl. Kapitel 4.3.3 und 4.3.4). Zum einen geht es dabei um die Kunst der Willensbahnung durch positiven Affekt (Selbstmotivierung) bei Belastung (1. Modulationsannahme).

Zum anderen geht es darum, in bedrohlichen Situationen negativen Affekt herunterzuregulieren (Selbstberuhigung) und so den Zugang zu den Selbststeuerungskompetenzen aufrecht zu erhalten (2. Modulationsannahme).

Im ZRM nutzt man die Tatsache, dass ein wesentlicher Anteil der handlungssteuernden Prozesse unbewusst verläuft. Diese impliziten Prozesse brauchen im Gegensatz zu den bewussten/expliciten Prozessen keine Aufmerksamkeit, folgen keinen logischen Operationen und können nicht versprachlicht werden. Sie wirken vor allem in chaotischen und zeitkritischen Situationen handlungsleitend, wenn für bewusste Prozesse nicht genügend Zeit zur Verfügung steht. Damit nun neue Intentionen auch in kritischen Situationen in Handlung umgesetzt werden können, ist es notwendig, sie vom expliziten in den impliziten Modus zu überführen.

Implizites Wissen kann auf drei Arten erlernt werden. Erstens kann man durch häufiges *bewusstes* Wiederholen, Üben und Trainieren Automatismen ausbilden. Ein gutes Beispiel hierzu ist das Autofahrenlernen. Eine zweite Möglichkeit ist das Priming, wobei es sich um eine *unbewusste* Form des Lernens handelt. Die Autoren verweisen an dieser Stelle auf Bargh (2006), der in verschiedenen Primingstudien nachweisen konnte, dass unbewusstes Lernen nachweisbaren Einfluss auf das Denken und Handeln eines Menschen hat. So kann sich beispielsweise jemand, der zum Ziel hat, in einer bestimmten Situation „ruhig und gelassen“ zu bleiben, ein passendes Priming (Erinnerungshilfe) hierzu sicherstellen. Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass er zieladäquat handelt. Eine dritte Möglichkeit ergibt sich aus der *bewussten* Handlungsplanung (vgl. Gollwitzer, 1993; 1999; 2004; 2006). Hierzu unterscheidet man zwischen Zielintention und Ausführungsintention, den sogenannten Wenn-Dann-Plänen (Wenn Y eintritt, dann tue ich X). Ausführungsintentionen sind wesentlich präziser als Zielintentionen und werden dadurch dreimal so oft in Handlung umgesetzt. Dieser positive Effekt ist darauf zurückzuführen, dass in der Vorbereitungsphase bereits mental ein Konzept gebahnt wurde. So werden bestimmte situationale Bedingungen an das erwünschte Handlungsmuster geknüpft. Tritt die Situation Y ein, kann dies als automatischer Auslöser für die Handlung X dienen. Diese Reduktion der bewussten Prozesse erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Intention auch in unerwarteten und chaotischen Situationen umgesetzt wird. Für psychologische Interventionen eignet es sich, den Schwerpunkt auf das Priming und die Erarbeitung von Ausführungsintentionen zu legen.

4.5.1.6 Die Handlung

Wenn in der präaktionalen Phase genügend Aufmerksamkeit geschenkt wurde, sollte ein Mensch anschliessend in der Lage sein, mit dem zielrealisierenden Handeln zu beginnen. Im Sinne der PSI-Theorie von Kuhl (2001) ist damit gemeint, dass die Teilnehmenden nun in der Lage sein sollten, den Wechsel zwischen den vier psychischen Makrosystemen mittels Affekten selber auszulösen und so zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle wechseln zu können (vgl. Kapitel 4.3.4). Obwohl in vielen Fällen von deutlich wahrnehmbaren Erfolgen berichtet wird, ist auch mit Situationen zu rechnen, in denen die gewünschte Handlung nicht gelingt. Dies passiert vor allem in überraschenden und unvorhersehbaren Situationen. Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf Wahl (2001), der das Handeln in Drucksituationen ausführlich untersucht hat. Damit in solchen Situationen unerwünschte, unbewusste Verhaltensroutinen durch zielgerichtete, bewusste Verhaltensweisen ersetzt werden können, müssen diese, wie bereits weiter oben erwähnt, auch in den unbewussten Modus überführt werden. Die Ausbildung dieser Automatismen braucht viel Zeit, die in *unbewusstes* (Priming) und *bewusstes* Lernen, Üben und Trainieren investiert wird. Von einer neu entwickelten Intention darf demnach nicht erwartet werden, dass sie auch schon unter Druck erfolgreich angewendet werden kann, selbst wenn gute Primingbedingungen und Ausführungsintentionen vorliegen. Dieses Wissen soll die betroffene Person entlasten und die Gefahr senken, aus einer Enttäuschung heraus das einmal gefasste Ziel zu früh aufzugeben.

4.6 Zusammenfassung

Selbstmanagement wird als Schlüsselkompetenz von Führungspersonen beschrieben und beinhaltet aus psychologischer Sicht die Fähigkeit, die eigene Motivation systematisch zu steigern und Handlungsbarrieren überwinden zu können. Für das Konzept der transformationalen Leadership ist Selbstmanagement von zentraler Bedeutung, da Selbstmanagement und Fremdmanagement wechselseitig zusammenhängen (vgl. Kapitel 2.2). Im Umgang mit Belastungen, die der Schulleitungsalltag mit sich bringt, wird der Selbstmanagementkompetenz ein hoher Stellenwert eingeräumt (vgl. Kapitel 3). Sie beinhaltet effiziente Arbeitsmethoden ebenso wie die Fähigkeit, bewusst auf Phasen der Entspannung zu achten. Die entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse), welche in dieser Studie zur Anwendung kommt, basiert auf der Persönlichkeits-Systeme-Interaktionen-Theorie (PSI-Theorie) von Kuhl (2001). Die PSI-Theorie beschreibt die Persönlichkeit eines Menschen durch die Interaktion zwischen vier psychischen Makrosystemen. Diese Interaktionen werden durch Selbststeuerungskompetenzen beeinflusst und beinhalten Komponenten der Selbstregulation und der Selbstkontrolle. Dass Selbststeuerungskompetenzen auch später im Leben erlernt werden können, wird in dieser Studie genutzt. Die allgemeine Selbstwirksamkeit ist eine weitere Selbstmanagementkompetenz, die im Umgang mit Belastung wesentlich ist und geht auf Bandura (1979) zurück. Das Selbstmanagementtraining für Schulleitende, das zusammen mit der EOS-Potenzialanalyse das Interventionsprogramm bildet, beruht auf dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM), welches von Storch und Krause vor rund 15 Jahren entwickelt wurde. Die wichtigsten Kennzeichen des Modells sind die Integrationsabsicht, die Ressourcenorientierung und die Transfereffizienz. Das ZRM-Training orientiert sich in seinem Verlauf an einer Erweiterung des Rubikon-Modells von Heckhausen und Gollwitzer (1998/1990), wie sie von Grawe (1998) vorgeschlagen wurde. Das Modell ist in die Phasen Bedürfnis, Motiv, Intention, präaktionale Vorbereitung und Handlung unterteilt, welche im Training mit entsprechenden Methoden durchgearbeitet werden.

5 Das Selbstmanagement-Trainingsprogramm für Schulleitende

In diesem Kapitel wird das Selbstmanagement-Trainingsprogramm für Schulleitende, bestehend aus der entwicklungsorientierten Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) und dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM), vorgestellt.

Das ursprüngliche ZRM-Training wird für die vorliegende Arbeit zum ZRM-Training für Schulleitungspersonen erweitert. Hierzu werden Elemente einbezogen, welche schon in anderen erweiterten ZRM-Intensivtrainings erfolgreich umgesetzt wurden (vgl. Küttel-Künzle & Stüssi-Karlsson, 2005; Klaiss, 2006). Wie in Kapitel 4.5 erwähnt, berücksichtigt das ZRM-Training verschiedene Modelle aus Psychologie und Praxis. Die PSI-Theorie von Kuhl (2001) nimmt dabei einen zentralen Stellenwert ein (vgl. Kapitel 4.3). Den Zusammenhängen wird auch in diesem Kapitel besonderes Augenmerk geschenkt.

Das Selbstmanagement-Training für Schulleitungspersonen wird in drei Trainingssequenzen gegliedert: eine Trainingsvorbereitungs-Sequenz (EOS-Potenzialanalyse), eine Trainings-Sequenz (2-tägiger ZRM-Kurs) und eine Trainingsnachbereitungs-Sequenz (Follow-up und telefonisches Nachbriefing). Die drei Trainingssequenzen orientieren sich wie das klassische ZRM-Training an den fünf Phasen des Rubikon-Prozesses. Da im Feedback-Gespräch zur EOS-Potenzialanalyse ein Handlungsansatz bestimmt wird, erfolgt der Einstieg beim Motiv und nicht beim unbewussten Bedürfnis. Zur Veranschaulichung der einzelnen Trainings-schritte dient jeweils das fiktive Ankerbeispiel eines Schulleiters X. Nachfolgend werden die verschiedenen Trainingssequenzen vorgestellt.

5.1 Die Trainingsvorbereitungs-Sequenz: Das Motiv mit Hilfe der entwicklungsorientierten Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) entwickeln

Feedback-Gespräch

Im Vorfeld des ZRM-Trainings findet ein einstündiges Feedback-Gespräch mit den Schulleitungspersonen statt. In einem ersten Teil des Gesprächs geht es darum, den Teilnehmenden einen Einblick in die Theorie der Handlungssteuerung zu geben, auf deren Grundlage die Potenzialanalyse beruht (vgl. Kapitel 4.3). Zur einfacheren Verständlichkeit werden ihnen zwei Arbeitsblätter abgegeben, welche auf der Homepage der IMPART AG (www.eos-team.de) bezogen werden können (vgl. Anhang 11.4.1 und 11.4.2). Anschliessend werden den Schulleitenden die graphischen Ergebnisse der EOS-Potenzialanalyse abgegeben (vgl.

Musterskalen Anhang 11.4.3). Aufgrund dieser Ergebnisse sowie des schulleiterspezifischen Kontextfragebogens (vgl. Anhang 11.9.4) wurde im Vorfeld ein schriftliches Gutachten verfasst, welches im Gespräch erläutert wird (vgl. Mustergutachten Anhang 11.4.4). Die Teilnehmenden erhalten Einblick in die Ressourcen und Engpässe ihrer Handlungssteuerung und entwickeln vor diesem Hintergrund einen Handlungsvorsatz, den sie in den nachfolgenden Trainingssequenzen bearbeiten möchten. Der Handlungsvorsatz bezieht sich auf eine der fünf Selbststeuerungskompetenzen, die in Kapitel 4.3.4.1 vorgestellt wurden (Selbstbestimmung, positive Selbstmotivierung, Selbstberuhigung und Handlungs- versus Lageorientierung). *Ankerbeispiel:* Schulleiter X wünscht sich im Umgang mit schwierigen Situationen und Konflikten eine dickere Haut und ein sichereres Auftreten. Dieser Wunsch korrespondiert mit dem Ergebnis der EOS-Potenzialanalyse, die einen unterdurchschnittlichen Wert auf der Skala „Selbstberuhigungsfähigkeit“ aufweist. Schulleiter X setzt sich das Handlungsziel, seine Selbstberuhigungsfähigkeiten auszubauen.

Logbuch

Im Anschluss an das Feedback-Gespräch erhalten die Schulleitenden ein Logbuch, welches zur Reflexion des Verhaltens in Bezug auf den gewählten Handlungsvorsatz anregen soll (z.B. Selbstberuhigungsfähigkeiten ausbauen). Sie halten darin Situationen fest, in denen sie sich diese Kompetenz wünschen. Ebenso wichtig ist es jedoch, auf Situationen zu achten, in denen die Umsetzung des gewünschten Verhaltens bereits gelingt (vgl. Logbuch Anhang 11.5.1)

5.2 Trainingssequenz 1: Das Motiv mit dem unbewussten Bedürfnis ergänzen

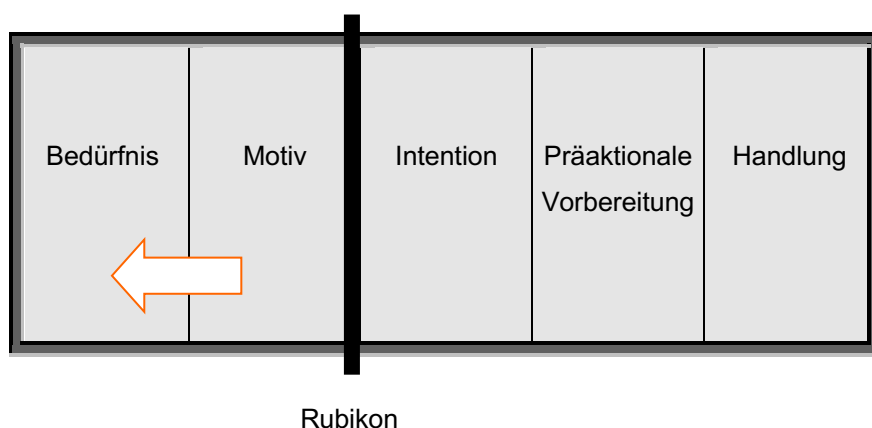


Abbildung 6: Das Motiv mit dem unbewussten Bedürfnis ergänzen (abgeänderte Version, vgl. Storch, 2003, S. 13)

Im Gegensatz zum klassischen ZRM, wo die erste Phase den Schritt vom Bedürfnis zum Motiv beinhaltet, erfolgt im ZRM-Training für Schulleitende dieser Schritt in die umgekehrte Richtung (Abb. 6). Der besseren Verständlichkeit wegen spricht man in der Terminologie des ZRM's an dieser Stelle nicht vom Motiv, sondern vom „aktuellen Thema“ (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 95). Da die Schulleitenden im Feedback-Gespräch bereits ein Thema erarbeitet haben, geht es in der ersten Trainingssequenz darum, dieses mit unbewussten Aspekten aus dem Extensionsgedächtnis zu erweitern (vgl. Kapitel 4.3.2). Das ist von besonderer Wichtigkeit, weil unbewusste Anteile handlungsleitend wirken können. Bevor dieser Schritt erfolgt, wird den Teilnehmenden der Rubikon-Prozess vorgestellt, der als roter Faden durch den Kurs dient. In einem Inputreferat zu den Eigenheiten der Führungsrolle wird zudem aufgezeigt, weshalb Selbstmanagement eine Schlüsselkompetenz im Schulleitungsalltag darstellt. Die unbewussten Wünsche und Bedürfnisse werden anschliessend mit der Idol- und der Bildarbeit exploriert.

Idolarbeit

Die Idolarbeit wurde bereits in einem ZRM-Intensivtraining im Zusammenhang mit transformationaler Führung erfolgreich angewandt (vgl. Klaiss, 2006). Die Teilnehmenden werden gebeten, sich zu überlegen, von welcher Person sie beeindruckt sind, da sie über Fähigkeiten verfügt, die ihnen im Schulleitungsalltag nützlich sein könnten. Dabei spielt es keine Rolle, ob sie die Person persönlich kennen oder nicht. Nach einer persönlichen Auseinandersetzung, stellen sich die Teilnehmenden ihre Idole gegenseitig vor. *Ankerbeispiel:* Schulleiter X wählt passend zu seinem Handlungsvorsatz (Selbstberuhigungsfähigkeiten verbessern) Roger Federer als Idol. Er begründet die Wahl damit, dass Roger Federer auch im Umgang mit schwierigen Situationen und unter enormem Druck Ruhe, Gelassenheit und Selbstsicherheit ausstrahle. Im Anschluss werden in der Gruppe die besonderen Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen der gewählten Idole mit der Ideenkorb-Methode weiter erarbeitet. Beim Ideenkorb handelt es sich um eine Arbeitsmethode, welche eigens für das ZRM entwickelt wurde und mehrmals während des Trainings zur Anwendung kommt. Diese Methode lässt sich am ehesten mit einem Brainstorming vergleichen. Es kann dem im ZRM formulierten „Konzept der Fremdgehirne“ zugeordnet werden, welches darauf basiert, dass ein Gruppenmitglied Anregungen von fremden Gehirnen bekommt, die es später für sich auswerten und nutzen kann (vgl. Storch & Riedener, 2005, S. 152). Die geäusserten Assoziationen müssen positiv und konstruktiv formuliert sein. Dies wird mit dem ressourcenorientierten Ansatz des Trainings begründet. Die assoziativen Nennungen sollen als Quelle möglicher Chancen, Energien und Stärken dienen. Während die Gruppenmitglieder assoziieren, hört die Hauptperson aufmerksam zu und achtet gleichzeitig darauf, welche Angebote bei ihr po-

sitive somatische Marker auslösen. Nach der Gruppenarbeit hält jeder Teilnehmende sein erweitertes Thema schriftlich fest.

Bildauswahl

Im ursprünglichen ZRM-Training werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, ein Bild auszuwählen, das bei ihnen einen positiven somatischen Marker auslöst. Da somatische Marker aus dem impliziten Gedächtnissystem stammen, wird so gewährleistet, dass sich unbewusste Inhalte artikulieren können (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 89). Im ZRM-Training für Schulleitende wird dieses Kriterium ebenfalls berücksichtigt. Zudem sollen die Teilnehmenden ihr Bild im Hinblick darauf auswählen, dass es ihnen als Unterstützung und Ressource für ihr gewähltes Thema dienen kann. Diese spezifische Vorgehensweise bei der Bildauswahl wurde auch schon in anderen ZRM-Intensivtrainings eingesetzt (vgl. Küttel-Künzle & Stüssi-Karlsson, 2005; Klaiss, 2006). Bilder eignen sich besonders gut zum Ressourceneinsatz, da sie stets vor dem Hintergrund persönlicher Wahrnehmungskompetenzen interpretiert werden und eine starke handlungsleitende Qualität besitzen (vgl. Ehrenspeck/Schäffer 2003; Bohnsack, 2003). Der Bildauswahl geht eine Entspannungsübung voraus, welche den Zustand der Introversion (Fokussierung nach innen) herbeiführen soll. *Ankerbeispiel:* Schulleiter X wählt ein Landschaftsbild aus. Auf dem Bild sieht man das Meer, am Horizont segelt ein Schiff. Mit diesem Bild verbindet er Eigenschaften wie Ruhe, Gelassenheit, den Überblick bewahren und die Fähigkeit, das Schiff auch in unruhigen Gewässern mit sicherer Hand zu lenken. Dies sind Eigenschaften, welche sich mit seinem Handlungsvorsatz „Selbstberuhigungsfähigkeiten stärken“ gut in Verbindung bringen lassen.

Im Anschluss wird, wie schon bei der Idolarbeit, in der Gruppe ein Ideenkorb zum Bild geliefert, um unbewusste Inhalte zu versprachlichen (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 89). Nach dieser Gruppenarbeit ergänzen die Teilnehmenden ihr Thema wiederum mit den neuen Erkenntnissen.

5.3 Trainingssequenz 2: Vom Motiv zur Intention

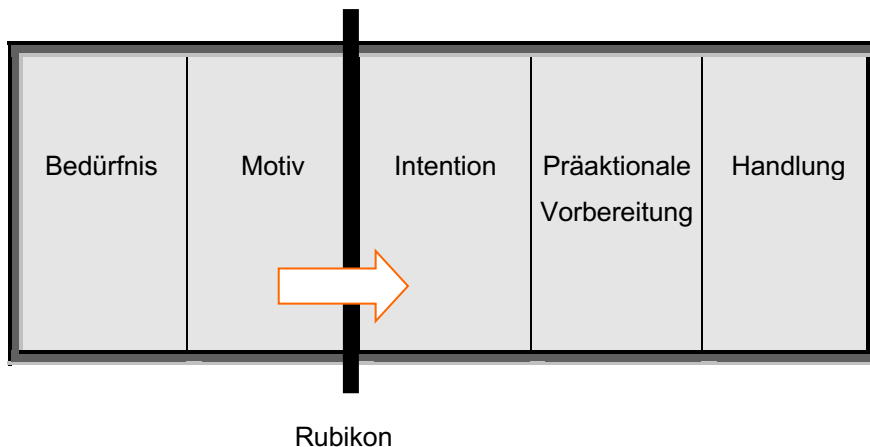


Abbildung 7: Vom Motiv zur Intention (vgl. Storch, 2003, S. 14)

Das Motiv ist nun um das unbewusste Bedürfnis erweitert worden und dient als Grundlage für die nächste Trainingseinheit; den Schritt über den Rubikon (Abb. 7). Im Training wird der Begriff Intention durch den Begriff „handlungswirksames Ziel“ ersetzt (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 96). Für die erfolgreiche Überquerung des psychologischen Rubikons ist es wesentlich, dass dieser Schritt von einem starken Gefühl des Wollens begleitet wird. Aus diesem Grund wird im ZRM nicht ein konkretes Ziele auf der Verhaltensebene, sondern ein allgemeines, handlungswirksames Ziel auf der Haltungsebene formuliert. Zu einem späteren Zeitpunkt (Präaktionale Phase) werden aus dem Haltungsziel verschiedene Ziele auf der Verhaltensebene abgeleitet. In einem Koordinatensystem lassen sich vier Möglichkeiten abbilden, wie ein Ziel formuliert werden kann (vgl. Abb. 8).

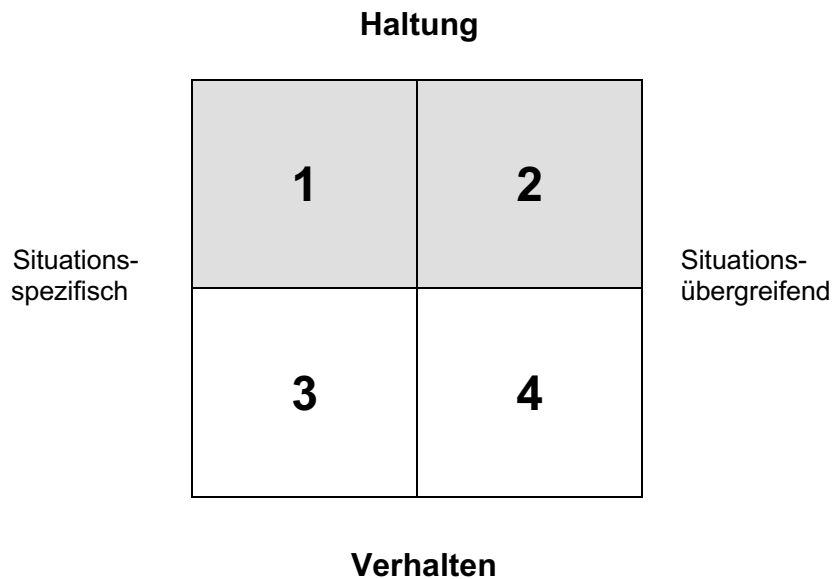


Abbildung 8: Die vier Quadranten der Zielformulierung (Storch & Krause, 2007, S. 93)

Allgemein formulierte Ziele auf der Haltungsebene korrespondieren stärker mit dem Selbst, sind dadurch mit stärkeren Emotionen verbunden und handlungswirksamer (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 92-95). Der Umstand, dass das Extensionsgedächtnis eher durch bildhafte, metaphorische und schwelgerische Formulierungen angeregt wird, soll bei der Zielformulierung berücksichtigt werden (vgl. Kuhl, 2001, S. 166). „Die Vorstellung des Palmenstrandes, das Nachempfinden der leichten Brise, die man auf der Haut spürte, und viele andere Vorstellungen ganzer Szenerien von Sinnesempfindungen sind viel eher geeignet, positive Gefühle wiederzubeleben und aufrechtzuerhalten als das Denken“ (ebd., S. 166). Aus diesem Grund eignet sich das zuvor ausgewählte Bild besonders gut zur Versprachlichung des Ziels. *Ankerbeispiel:* Schulleiter X hat sich vorgenommen, sich in schwierigen Situationen weniger schnell beunruhigen zu lassen, seine Meinung bestimmter einzubringen und seine Führungsrolle stärker wahrzunehmen. Er formuliert auf der Haltungsebene das situationsübergreifende Ziel: „Ich lenke das Schiff mit sicherer Hand durch die See.“ Auf der situationsspezifischen Ebene könnte das heißen: „Ich lenke das Schiff mit sicherer Hand durch Sitzungen.“ Diese Vorgehensweise bei der Zielformulierung entspricht dem Verständnis der *Selbstregulation* von Kuhl (2001). Sie beinhaltet die erste Komponente der Selbststeuerung; die Fähigkeit, ein Ziel zu formulieren, das durch möglichst viele innere Stimmen getragen wird (vgl. Kapitel 4.3.4). Haltungsziele entspringen dem Extensionsgedächtnis, dem Sitz des emotionalen Erfahrungsgedächtnisses. Ebenso wirken Prozesse der intuitiven Verhaltenssteuerung mit (vgl. Kapitel 4.3.2).

Aus einem erfolgreich formulierten Zielsatz auf der Haltungsebene können nach dem Schritt über den Rubikon viele Ziele auf der Verhaltensebene abgeleitet werden. So kann aus dem Satz „Ich lenke das Schiff mit sicherer Hand durch die See“ das situationsübergreifende Verhaltensziel „Ich sage meine Meinung klar und deutlich“ werden. Auf der situationsspezifischen Verhaltensebene könnte das heissen: „In der Sitzung unterbreche ich Herrn Y, wenn er zu lange ausschweift.“ Der Wechsel auf die Verhaltensebene lässt sich mit der zweiten Komponente der Selbststeuerung beschreiben; der *Selbstkontrolle*. Die Selbstkontrolle wird vor allem durch Prozesse des Intentionsgedächtnisses, aber auch des Objekterkennungssystems gesteuert (vgl. Kapitel 4.3.4).

Für die Formulierung des allgemeinen, handlungswirksamen Haltungsziels gelten die folgenden drei Zielkriterien:

1. Annäherungsziel statt Vermeidungsziel:

Nach Elliot & Sheldon (1997) erhöhen Annäherungsziele im Gegensatz zu Vermeidungszielen die Wahrscheinlichkeit, dass das erwünschte Verhalten in Handlung umgesetzt wird (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 99). Bei Vermeidungszielen muss in einem ersten Schritt das neuronale Netz des unerwünschten Zustandes aktiviert werden, wodurch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass in schwierigen, komplexen Situationen gerade dieses unerwünschte Ziel handlungsrelevant wird. Zudem werden bei einem Vermeidungsziel die dazugehörigen negativen Emotionen aktiviert (vgl. Kuhl, 2001, S. 754). Somit lässt sich erklären, dass ein Vermeidungsziel niemals mit so viel Enthusiasmus und positiven Emotionen verfolgt wird wie ein Annäherungsziel. *Ankerbeispiel:* „Ich bin ruhig und gelassen“ anstatt „Ich möchte mich zukünftig weniger schnell beunruhigen lassen.“

2. 100% unter der eigenen Kontrolle

Kontrolle im Sinne von Selbstmanagement heisst, die Kontrolle über das eigene Handeln zu übernehmen. Je stärker ein Mensch das Gefühl hat, ein Ziel aus eigenen Kräften zu erreichen, desto grösser ist die Motivation, sich für dieses Ziel einzusetzen. Verschiedene psychologische Konzepte betonen den Glauben an die eigenen Fähigkeiten als wichtige Determinante für psychische Gesundheit. Im Rahmen dieser Studie wird auf das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura (1998) (vgl. Kapitel 4.4) und der Selbststeuerung von Kuhl (2001) (vgl. Kapitel 4.3.4) verwiesen. Menschen, welche daran glauben, in schwierigen Situationen etwas tun zu können, sind eher in der Lage, mit Stress-Situationen umzugehen, als Menschen, die in eine Opferhaltung geraten (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 101-104). *An-*

kerbeispiel: „Ich halte mein Team auf Kurs“ anstatt „Ich möchte, dass mein Team mehr Eigeninitiative zeigt.“

3. Positive somatische Marker

Gemäss der Theorie von Damasio (1994) drückt sich das emotionale Erfahrungsgedächtnis durch somatische Marker aus, die unterhalb der Bewusstseinsschwelle liegen. Ein starkes positives Gefühl ist willensbahnend und ein Indikator für Selbstkongruenz und intrinsische Motivation. Im ZRM nutzt man die Tatsache, dass positiver Affekt im Sinne Kuhls (2001) unmittelbar mit der Selbstbestimmung und der intrinsischen Motivation gekoppelt ist (vgl. ebd., S. 104-106). Abhängig vom emotionalen Erfahrungsgedächtnis, werden die positiven somatischen Marker bei jedem Menschen anders ausgelöst. An dieser Stelle sei nochmals erwähnt, dass Ziele auf der metaphorischen Ebene in der Regel stärkere emotionale Reaktionen hervorrufen. *Ankerbeispiel:* „Ich lebe meinen Tiger“ anstatt „Selbstbewusst vertrete ich meine Meinung.“

Da diese drei Zielkriterien für einen erfolgreichen Schritt über den Rubikon wesentlich sind, wird ihnen im Training besonderes Augenmerk geschenkt. Die Kursteilnehmenden werden in einem Referat über die verschiedenen Zieltypen und Zielkriterien informiert und formulieren vor diesem Hintergrundwissen ihren Zielsatz. Dem folgt eine Gruppenarbeit, welche zur Überprüfung der drei Zielkriterien dient. Zudem können sich die Teilnehmenden einen Ideenkorb zu einem der drei Zielkriterien wünschen. Die aktuelle Fassung des Zielsatzes wird am Ende des ersten Kurstages schriftlich festgehalten.

5.4 Trainingssequenz 3: Vom Ziel zum Ressourcenpool

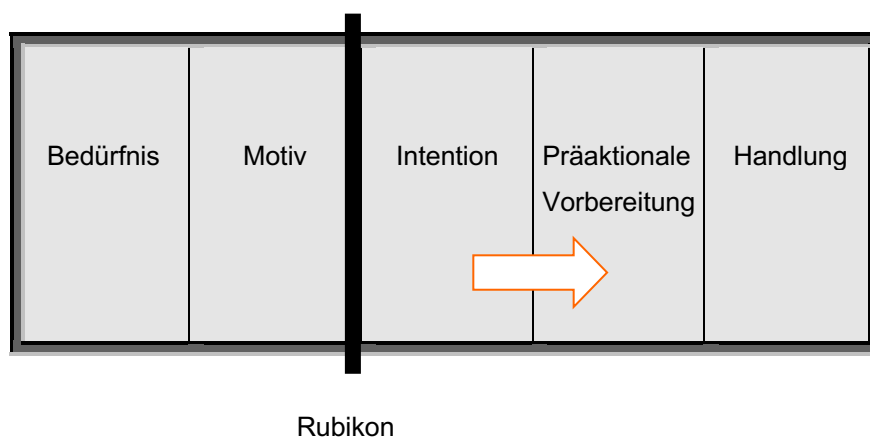


Abbildung 9: Vom Ziel zum Ressourcenpool (vgl. Storch, 2003, S. 18)

In der Terminologie des Rubikons beginnt nun die präaktionale Phase (Abb. 9). Es werden Vorbereitungen getroffen, welche die Wahrscheinlichkeit der Zielumsetzung erhöhen (vgl. ebd., S. 109-111). Nach Kuhl (2001) ist damit gemeint, dass ein Ziel auch dann verfolgt wird, wenn Schwierigkeiten und Hindernisse auftreten und nebst der Selbstregulation als zweite wesentliche Komponente die Selbstkontrolle wirksam wird (vgl. Kapitel 4.3.4).

Das handlungswirksam formulierte Ziel wird im ZRM bereits als Ressource betrachtet, welches nun als neues neuronales Netz in unserem Gehirn angelegt ist. Dieses neuronale Netz muss jedoch häufig gebahnt werden, damit es auch in schwierigen Situationen handlungswirksam wird. Um dies zu gewährleisten, kommen im ZRM-Training zwei Methoden zum Einsatz. Erstens wird mit dem Priming das explizite Wissen ins implizite Wissen überführt. Zweitens wird das Ziel mit Hilfe des Embodiments multicodiert und nebst der kognitiven Ebene (Zielsatz) und emotionalen Ebene (Bild und Idol) kommt nun die sensomotorische Ebene hinzu. In dieser Arbeitsphase werden Prozesse des Intentionsgedächtnisses, des Extensionsgedächtnisses und der intuitiven Verhaltenssteuerung berücksichtigt (vgl. Kapitel 4.3.2).

Priming

Dem Gehirn spielt es keine Rolle, ob das neue neuronale Zielnetz bewusst oder unbewusst aktiviert wird. Da im Alltagstrubel oft keine Zeit für bewusstes Lernen bleibt, setzt man im ZRM den Fokus auf eine Form des unbewussten Lernens, das sogenannte Priming (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 113-117). Die Teilnehmenden erhalten im Anschluss an ein Referat zur neuronalen Plastizität und zum Priming eine Liste mit denjenigen Erinnerungshilfen, die sich erfahrungsgemäss am besten eignen, das neuronale Netz zu aktivieren. Diese reichen von Farben, Musik, Düften, Gerüchen bis zu persönlichen Accessoires oder Einrichtungsgegenständen. Sie überlegen sich nun, welche Erinnerungshilfen ihnen bei der Realisierung ihres Ziels als Unterstützung dienen können. Diese Ideen werden anschliessend in einer Plenumsrunde zusammengetragen. Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, in den nächsten Tagen ihr Umfeld möglichst systematisch mit Erinnerungshilfen auszustatten. Diese sollen ihr neues neuronales Zielnetz unterhalb der Bewusstseinsschwelle aktivieren, auch wenn ihre bewusste Aufmerksamkeit woanders ist. Dabei gilt, dass die Wirkung umso grösser ist, je stärker man sich primt. Storch und Krause (2007) verweisen an dieser Stelle auf Hüther (2001), der ein neues neuronales Netz bildhaft gesprochen mit einem Trampelpfad vergleicht, der bei häufiger Benutzung zu einer Strasse und irgendwann sogar zu einer Autobahn werden kann. Dieser Prozess vom Trampelpfad zur Autobahn versinnbildlicht, wie explizites Wissen in implizites Wissen überführt werden kann (vgl. S. 117).

Ankerbeispiel: Schulleiter X möchte als Steuermann eine sichere Hand bewahren und mit dem Schiff auf dem richtigen Kurs bleiben. Das Bild mit dem Segelschiff richtet er sich als Bildschirmschoner auf dem Computer ein. Zudem schmückt nun ein alter Kompass seinen Bürotisch. Diese Erinnerungshilfen sind stationär und dienen als Primes in seinem Büro. Als Erinnerungshilfe für unterwegs hängt er einen Schiffsknoten an seinen Schlüsselbund.

Embodiment

Gedächtnispsychologische Forschungen zeigen, dass der Einbezug des Körpers für die nachhaltige Multicodierung und Bahnung eines neuronalen Netzes wesentlich ist. Dieser Umstand wird im ZRM mit dem „Embodiment“ berücksichtigt (vgl. ebd., S. 117-119). Dabei geht es darum, das mental-psychische Ziel mit einem passenden Körperausdruck darzustellen. Die bisherige Bearbeitung des Ziels auf kognitiver und emotionaler Ebene wird nun mit der sensomotorischen Ebene ergänzt. Das auf diese Art multicodierte Netz kann anschliessend von jeder dieser Informationsebenen ausgelöst werden. Gelingt es, den Körperausdruck herzustellen, der mit dem Ziel korrespondiert, können über den Körper auch die entsprechenden Emotionen und Wahrnehmungsbereitschaften ausgelöst werden. Den Zusammenhang dieser verschiedenen Ebenen betont auch Damasio (1994), der vom Körper als „Bühne der Gefühle“ spricht. Die Arbeit mit dem Körper ist für das Selbstmanagement besonders fruchtbar, da der Körperausdruck zu einem grossen Teil willentlich kontrolliert werden kann.

In einem Inputreferat werden die Teilnehmenden in einem ersten Schritt über die theoretischen Hintergründe zur Körper-Geist-Kommunikation informiert. Anschliessend wird im Plenum ein Neutral-Embodiment erarbeitet (Cantieni, 2006). Aus dieser Neutralstellung heraus entwickeln die Teilnehmenden ihr persönliches Embodiment, das ihr Ziel repräsentiert. Dieser Prozess geschieht nach dem Ideenkorbprinzip, das bereits weiter oben erläutert wurde. Damit die Teilnehmenden ihre körperliche Ressource auch an Orten einsetzen können, die wenig geeignet für grosszügige Bewegungen sind (z.B. während einer Sitzung), entwickeln sie zu einem späteren Zeitpunkt eine verkleinerte Form des ursprünglichen Embodiments (Mikromovement). *Ankerbeispiel:* Schulleiter X ist es wichtig, dass die körperliche Repräsentation seines Ziels mit der Haltung eines Steuermannes in Verbindung steht. In Seglersprache gesprochen sind beim Ausreiten des Schiffes die Knie durchgestreckt. Zudem muss man die Füsse anheben, um sich im Ausreitgurt zu halten. Vor dem Hintergrund dieses Wissens entwickelt er sein Embodiment: Er nimmt eine aufrechte Haltung ein, streckt die Knie durch und hebt gleichzeitig die Füsse kurz an. Dieses Embodiment ist sowohl für Sitzungen als auch für unterwegs (im Stehen) geeignet.

Die Körperarbeit ist eng mit mentaler Vorstellung verbunden. So konnte in wissenschaftlichen Experimenten nachgewiesen werden, dass bereits mentales Körpertraining eine plastische Veränderung im Gehirn nach sich zieht und die motorischen Fähigkeiten entscheidend beeinflusst. Im Sport wird dieses Wissen schon lange mit Erfolg eingesetzt. Trotz der Wichtigkeit der Körperarbeit sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die körperliche Repräsentation des Ziels nicht allen Teilnehmenden liegt. In diesem Fall bietet der Ressourcenpool andere Möglichkeiten zur Bahnung des neuen neuronalen Netzes (Zielsatz, Bild, Idol, Erinnerungshilfen).

5.5 Trainingssequenz 4: Die Ressourcen zielgerichtet einsetzen

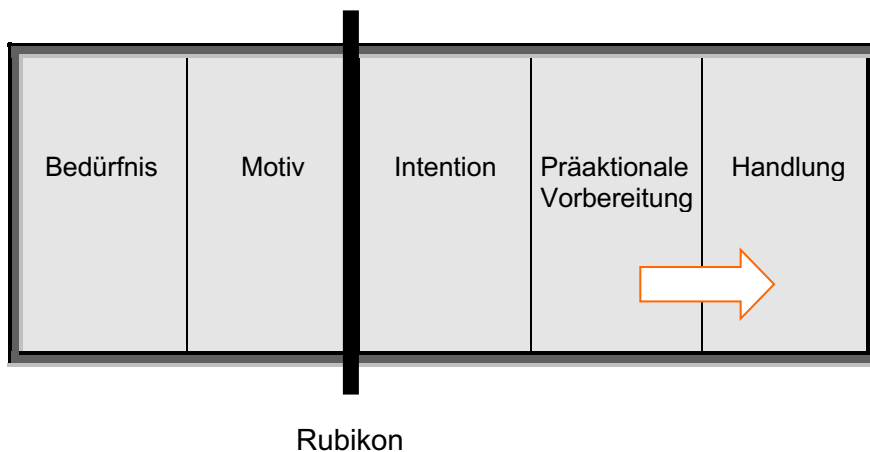


Abbildung 10: Die Ressourcen zielgerichtet einsetzen (vgl. Storch, 2003, S. 22)

Diese Phase dient dem zielgerichteten Einsatz des Ressourcenpools im Alltag (Abb. 10). Der Ressourcenpool beinhaltet die Zielformulierung, das Bild, die Erinnerungshilfen und das Embodiment (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 131-132). In dieser Trainingseinheit findet der Wechsel von der Haltungs- auf die Handlungsebene statt. Hierzu werden Ausführungsintentionen gebildet, welche den Einsatz des Ressourcenpools beinhalten. Wesentlich ist dabei, dass sich jeder individuell aus seinem Ressourcenpool bedient, um sein neuronales Zielnetz zu aktivieren. Wie bereits in der präaktionalen Vorbereitung wechseln die Teilnehmenden in dieser Phase zwischen dem Selbstregulations- und Selbstkontrollmodus (vgl. Kapitel 4.3.4).

Bei der Umsetzung des Identitätsziels in Handlung werden drei Situationstypen kategorisiert (vgl. ebd., S. 132-136):

- Situationstyp A: Situationen, in denen die Verwirklichung des Zieles einfach gelingt.
- Situationstyp B: Situationen, in denen die Verwirklichung des Zieles schwierig ist, die jedoch vorhersehbar sind und darum vorbereitet werden können.
- Situationstyp C: Situationen, in denen die Verwirklichung des Zieles schwierig ist, die unvorhersehbar sind und überraschend eintreten.

Im Logbuch, das die Teilnehmenden vor dem Kurs geführt haben, sind bereits Situationstypen gesammelt. Wie weiter oben erwähnt, haben die Schulleitenden auch auf Situationen geachtet, in denen ihnen die Umsetzung des Ziels bereits gelungen ist. Es ist davon auszugehen, dass es sich dabei mehrheitlich um **A-Situationen** handelt, die auf der Ebene der intuitiven Verhaltenssteuerung bearbeitet werden (vgl. Kapitel 4.3.2). Diese Situationen dienen der häufigen und erfolgreichen Nutzung des neuen neuronalen Netzes, was nach Hütter (1997) besonders wichtig ist, um den „Trampelpfad“ im Gehirn auszubauen (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 114). Durch ein geschicktes Priming-Arrangement können die Teilnehmenden ebenfalls für eine häufige Nutzung des neuen neuronalen Netzes sorgen. Um die Wichtigkeit der A-Situationen zu unterstreichen, wird den Schulleitenden die Geschichte eines Sufimeisters erzählt, der die schönen Momente in seinem Leben festhält, in dem er jedes Mal eine Bohne von der einen in die andere Hosentasche steckt. Mit der Aufforderung, den A-Situationen besondere Achtung zu schenken, werden im Anschluss an die Geschichte jedem Teilnehmenden Bohnen verteilt. *Ankerbeispiel:* In einer Sitzung hat Schulleiter X zu einem umstrittenen Thema seinen Standpunkt klar und bestimmt vertreten.x

In dieser Trainingseinheit dient die Hauptaufmerksamkeit den **B-Situationen**, da sie das ideale Übungsfeld sind. Die Teilnehmenden wählen unter Berücksichtigung des Logbuchs eine B-Situation aus, in welcher sie ihr neues Zielnetz anwenden wollen. Dabei soll gewährleistet sein, dass die Situation vor dem Follow-up-Kurs auftreten wird und der Schwierigkeitsgrad der Situation nicht zu hoch ist. Letzterer Punkt erhöht die Wahrscheinlichkeit eines Erfolges und ist von besonderer Wichtigkeit, da ein neues neuronales Netz vor allem durch eine erfolgreiche Nutzung gebahnt wird. Es besteht auch die Möglichkeit, sich zur Bewältigung einer schwierigen B-Situation Teilziele zu setzen. Die Teilnehmenden analysieren die Kontextbedingungen, welche sie in dieser Situation antreffen werden und wählen Ressourcen aus dem Ressourcenpool, welche sie beim zielgerichteten Handeln unterstützen. In einem anschließenden Passungscheck-Interview klären die Teilnehmenden zu zweit, ob die gewählte Situation zum Ziel passt und die eingesetzten Ressourcen genügen.

Ankerbeispiel: Schulleiter X wählt als B-Situation ein schwieriges Konfliktgespräch, in welchem er zwischen Lehrperson und Eltern vermitteln muss.

Die Vorbereitung der **C-Situationen** orientiert sich an der Vorgehensweise, wie sie in der Verhaltenstherapie beim Stressimpfungstraining von Meichenbaum (1997) angewendet wurde (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 134f.). Der Hauptzweck besteht darin, dass die Teilnehmenden auch angesichts von Misserfolgen ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung behalten. In einem Referat wird ihnen Theoriewissen zu bewährten Stresstheorien vermittelt, vor dessen Hintergrund sie ihre Verhaltensweisen beobachten und analysieren können. Unter Einbezug des Logbuches notieren die Teilnehmenden erlebte C-Situationen und identifizieren innere und äussere Vorläufersignale, welche die unerwünschten Automatismen ausgelöst haben (vgl. Kapitel 4.3.2). Anschliessend suchen sie Stopp-Befehle, damit bereits angelaufene unerwünschte Automatismen in Zukunft frühzeitig unterbrochen werden können und die Selbstkontrolle auch bei Schwierigkeiten erhalten bleibt (vgl. Kuhl, 2001). Im Plenum werden die Vorläufersignale und Stopp-Befehle zusammengetragen. Die Teilnehmenden nehmen neue Ideen in die Planung der C-Situationen auf und überlegen sich den Einsatz von Ressourcen, die sie in schwierigen, unvorhersehbaren Situationen beim zielgerichteten Handeln unterstützen. Sowohl bei der Bearbeitung der B-Situationen als auch der C-Situationen werden vor allem Prozesse des Intentionsgedächtnisses und Objekterkennungssystems beansprucht, welche auf der Ebene der Selbstkontrolle angesiedelt sind (vgl. Kapitel 4.3.2). *Ankerbeispiel:* Schulleiter X erlebt eine C-Situation, als ihn die Schulbehörde nach einem Vorfall unbegründet kritisiert. Es gelingt ihm nicht, rechtzeitig Vorläufersignale wahrzunehmen, seine Ressourcen zu mobilisieren und selbstsicher und gelassen zu reagieren.

Die zweitägige Trainingssequenz ist damit beendet. Per Los wird den Teilnehmenden eine Person der Gruppe zugeteilt, der sie auf den Follow-up-Kurs eine Erinnerungshilfe mitbringen sollen. Ebenfalls werden sie gebeten, auf das nächste Mal eine eigene Erinnerungshilfe mitzubringen.

Logbuch

Die Schulleitenden werden dazu aufgefordert, ihr neues neuronales Zielnetz möglichst häufig anzuwenden und den verschiedenen Situationstypen Achtung zu schenken. Hierzu wird ihnen ein weiteres Logbuch verteilt (vgl. Anhang 11.5.2). Es beinhaltet einen Erfolgsspeicher (A-Situationen), einen Planungsspeicher (B-Situationen) und einen Erfahrungsspeicher (C-Situationen).

5.6 Trainingsnachbereitungs-Sequenz: Integration und Transfer

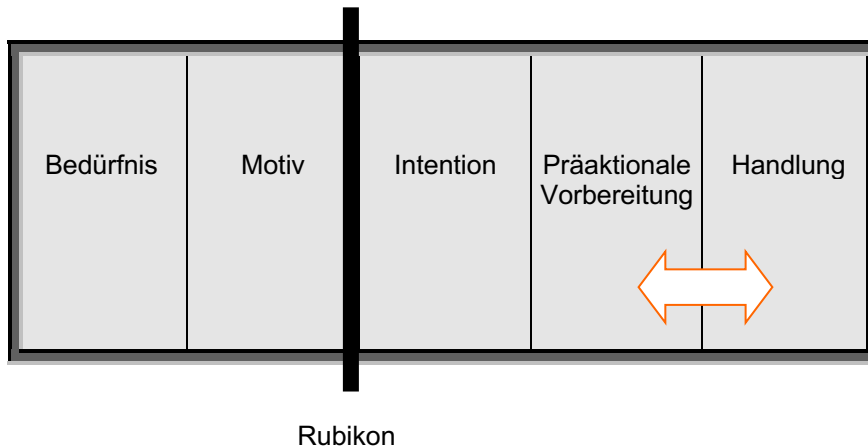


Abbildung 11: Integration und Transfer (abgeänderte Version, vgl. Storch, 2003, S. 22)

Eineinhalb Wochen nach dem zweitägigen ZRM-Kurs findet ein halbtägiger Follow-up-Kurs statt und Elemente der Handlungsphase werden mit neuen Aspekten der präaktionalen Vorbereitung verknüpft (Abb. 11). Diese Trainingsnachbereitung beinhaltet drei Ziele. Erstens geht es darum, Erfahrungen auszutauschen und allfällige Fragen und Schwierigkeiten bei der Zielumsetzung zu klären. Dieser Austausch beinhaltet auch das Vorstellen der eigenen Erinnerungshilfe und die Wichtelrunde. In der Wichtelrunde schenkt jeder einem per Los zugeweilten Teilnehmenden eine passende Erinnerungshilfe.

Zweitens werden weitere theoretische Inhalte vermittelt, welche das Augenmerk auf Gefahren und Hindernisse bei der Zielumsetzung legen. Wie bei der Bearbeitung der B- und C-Situationen befinden sich die Teilnehmenden in dieser Arbeitsphase vor allem im Intentionsgedächtnis und im Objekterkennungssystem (vgl. Kapitel 4.3.2). In einem Referat werden den Teilnehmenden fünf Gefahrenmomente vorgestellt, welche die Zielumsetzung gefährden können (vgl. Strack & Deutsch, 2004). Im Anschluss eruieren sie, passend zu ihrem Handlungsziel, Gefahrenmomente, welche das explizite System beanspruchen. Hierzu zählen die Überlastung der kognitiven Kapazität sowie ein zu hohes oder zu niedriges Erregungsniveau. Ebenso richten sie das Augenmerk auf Gefahrenmomente, welche das implizite System belasten können, wie Mangel an Befriedigung von Basisbedürfnissen und verlockender Reizumwelt. Auf Grund dieser Erkenntnisse verbessern sie ihre Strategien und halten diese in konkreten Ausführungsintentionen (Wenn-Dann-Pläne) schriftlich fest (vgl. Gollwitzer, 1993; 1999; 2004; 2006, zit. bei Storch & Krause, 2007, S. 76f.). Diese präzisen Pläne „Wenn Y eintritt, dann tue ich X“, verbinden die Situation bereits mental mit der Handlung und erhö-

hen dadurch die Wahrscheinlichkeit der Zielumsetzung. *Ankerbeispiel:* „Wenn Herr Y wieder zu lange ausschweift, dann unterbreche ich ihn freundlich.“ Ziel dieser Pläne ist es, wie schon bei der Vorbereitung der B- und C-Situationen, die Zielverfolgung auch bei Störungen oder Schwierigkeiten zu gewährleisten. Die Pläne werden im Plenum vorgestellt und im Anschluss folgt der „Elchtest“ in Zweiergruppen. Er dient ebenfalls dem Zweck, allfällige letzte Hindernisse bei der Zielumsetzung zu minimieren. Der Begriff stammt aus der Autoindustrie und meint ein genormtes Fahrmanöver, welches der Erprobung der Fahreigenschaften neuer Fahrzeuge dient (vgl. www.wikipedia.org/wiki/Elchtest). In zugelosten Zweiergruppen tauschen sich die Teilnehmenden über ihre Hindernisse aus und geben sich gegenseitig Tipps, wie diese verringert werden können. *Ankerbeispiel:* Schulleiter X sieht das Haupthindernis darin, dass sein Handlungsvorsatz im Alltagstrott untergeht.

In diversen Gruppenarbeiten während des Trainings haben die Teilnehmenden Gelegenheit erhalten, sich gegenseitig Ideen zu liefern und zu unterstützen. Drittens geht es deshalb in dieser letzten Trainings-Phase darum, individuelle Ressourcen und Ressourcen der Umwelt anzuregen und als solche zu erkennen. Im ZRM geht man davon aus, dass die Wechselwirkung von individuellen Ressourcen und Umweltressourcen elementar ist (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 137). Den Schulleitenden wird empfohlen, aus der aktuell bestehenden Gruppe ein neues soziales Netzwerk zu gründen, das ihnen als zusätzliche Umweltressource dienen kann.

Nach dieser letzten Trainingseinheit in der Gruppe füllen die Teilnehmenden ein Kursfeedback aus (vgl. Anhang 11.7).

Logbuch

Die Teilnehmenden werden gebeten, in den nächsten Wochen bis zum Telefongespräch das Logbuch weiterzuführen (vgl. Anhang 11.5.2).

Telefonisches Nachbriefing

Ein Monat nach dem Follow-up findet ein individuelles, ca. 30-minütiges Telefongespräch statt. Im Vorfeld des Gesprächs werden die Teilnehmenden gebeten, das Logbuch bereitzuhalten. Da im Alltagstrubel das Gelernte häufig untergeht, ist das Hauptziel des Gesprächs zu gewährleisten, dass die Schulleitenden am Ball bleiben und ihr neues neuronales Netz möglichst häufig bahnen. Im Gespräch werden sie zum Einsatz von Primes im Alltag befragt, da diese das neuronale Netz stets unterhalb der Bewusstseinsschwelle bahnen. In Bezug auf die Umsetzung des Ziels werden die Teilnehmenden zu Erfahrungen mit den drei ver-

schiedenen Situationstypen befragt. Hier geht es darum, auf der Grundlage des Logbuchs eine Reflexion anzuregen, da der bewusste Umgang mit den verschiedenen Situationstypen für ein erfolgreiches Selbstmanagement entscheidend ist. Anschliessend wird danach gefragt, ob seit dem Auffrischkurs weitere Gefahren aufgetaucht sind, welche die Umsetzung des Ziels verhindern, und besprochen, wie diese reduziert werden können. Das Gespräch wird mit der Gelegenheit zu Fragen und Anmerkungen beendet.

5.7 Zusammenfassung

Das Selbstmanagement-Trainingsprogramm für Schulleitende verbindet die entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) und das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM). In einer Trainingsvorbereitungs-Sequenz findet auf der Grundlage der EOS-Potenzialanalyse das Feedback-Gespräch statt. Im Gespräch wird mit den Teilnehmenden ein Handlungsvorsatz entwickelt, der im nachfolgenden ZRM-Training bearbeitet wird. Um einen Selbstreflexionsprozess anzuregen, werden die Teilnehmenden gebeten, bis zum Kurs ein Logbuch in Bezug auf den gewählten Handlungsvorsatz zu führen. Die ZRM-Trainingssequenzen orientieren sich am Rubikon-Prozess. In der ersten Trainingssequenz wird das Motiv mit dem unbewussten Bedürfnis ergänzt, da unbewusste Anteile handlungswirksam sind. Hierbei kommt die Idol- und die Bildarbeit zum Einsatz. In der zweiten Trainingssequenz erfolgt der Schritt vom Motiv zur Intention über den psychologischen Rubikon, dabei wird der Formulierung des handlungswirksamen Ziels besonderes Augenmerk geschenkt. Das Ziel soll als Annäherungsziel formuliert sein, 100 % unter der eigenen Kontrolle liegen und mit einem starken positiven somatischen Marker gekoppelt sein. In der präaktionalen Phase werden in der dritten Trainingssequenz Vorbereitungen getroffen, welche die Wahrscheinlichkeit der Zielumsetzung erhöhen. Die kognitive Ebene (Zielsatz) und die emotionale Ebene (Bild und Idol) werden mit der sensomotorischen Ebene (Embodiment) ergänzt. Ebenfalls wird den Teilnehmenden mit dem Priming eine Form des unbewussten Lernens vermittelt. In der vierten Trainingssequenz lernen die Teilnehmenden verschiedene Situationstypen kennen, in denen sie ihre Ressourcen zielgerichtet einsetzen können. Den vorhersehbaren, schwierigen Situationen (B-Situationen) gilt die Hauptaufmerksamkeit, da sie bereits im Training vorbereitet werden können. Bis zur Trainingsnachbereitungs-Sequenz werden die Teilnehmenden wiederum gebeten, ein Logbuch zu führen. Dieses gilt als Grundlage für den anschliessenden Austausch. Zudem werden in der Trainingsnachbereitungs-Sequenz weitere Methoden vermittelt, wie Störungen und Hindernisse auf dem Weg zur erfolgreichen Zielumsetzung vermindert werden können. Die Teilnehmenden führen bis zum telefonischen Nachbriefing das Logbuch weiter. Das Telefongespräch dient dazu, die Teilnehmenden zur Selbstreflexion anzuregen und falls nötig weitere Schwierigkeiten reduzieren zu können.

6 Fragestellung

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen und Hypothesen vorgestellt. Ziel ist festzustellen, ob das Interventionsprogramm, bestehend aus Feedback-Gespräch zur EOS-Potenzialanalyse und ZRM-Training, bei den Probanden eine positive Veränderung auszulösen vermag. Die Wirkung des Programms wird mit Hilfe von zwei Gruppen getestet. Während eine Gruppe die Intervention erhält (Treatmentgruppe), erhält die andere Gruppe keine Intervention (Kontrollgruppe). Detaillierte Ausführungen zur methodischen Vorgehensweise finden sich im nächsten Kapitel.

Bei der Wirksamkeitsüberprüfung des Interventionsprogramms sind folgende Themenfelder von Interesse: der Umgang mit beruflichen Belastungen, die erlebten Selbstmanagementkompetenzen innerhalb der EOS-Potenzialanalyse, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Veränderungen des Erlebens und Verhaltens. Sie wurden aus verschiedenen psychometrischen Parametern generiert (vgl. Kapitel 7).

6.1 Formulierung der Wirksamkeitshypothesen

6.1.1 Umgang mit beruflicher Belastung

Frage 1: Beeinflusst das Feedback-Gespräch zur EOS-Potenzialanalyse sowie das ZRM-Training für Schulleitende die Belastungswahrnehmung?

Hypothese 1a: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Arbeitsüberforderung“ als die Kontrollgruppe.

Hypothese 1b: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Arbeitsunzufriedenheit“ als die Kontrollgruppe.

Für die Hypothesenbildung zur schulleiterspezifischen Belastung wird auf die geprüfte Endfassung des Fragebogens Bezug genommen (vgl. Kapitel 7.3.2.1)

Hypothese 1c: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ als die Kontrollgruppe.

Hypothese 1d: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit Personalführungsaufgaben“ als die Kontrollgruppe.

Hypothese 1e: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege“ als die Kontrollgruppe.

Es wird erwartet, dass die Teilnehmenden der Treatmentgruppe, welche ein Feedback-Gespräch auf Grundlage der EOS-Potenzialanalyse erhalten und das ZRM-Training für Schulleitende besucht haben, weniger Belastungswahrnehmungen zeigen als die Teilnehmenden der Kontrollgruppe.

6.1.2 Selbststeuerungskompetenzen (EOS-Potenzialanalyse)

Frage 2: Beeinflusst das Feedback-Gespräch zur EOS-Potenzialanalyse sowie das ZRM-Training für Schulleitende die Selbststeuerungskompetenzen?

Hypothese 2a: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Selbstbestimmung“ als die Kontrollgruppe.

Hypothese 2b: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „positive Selbstmotivierung“ als die Kontrollgruppe.

Hypothese 2c: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Selbstberuhigung“ als die Kontrollgruppe.

Hypothese 2d: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ als die Kontrollgruppe.

Hypothese 2e: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ als die Kontrollgruppe.

Es wird erwartet, dass die Teilnehmenden der Treatmentgruppe, welche ein Feedback-Gespräch auf Grundlage der EOS-Potenzialanalyse erhalten und das ZRM-Training für Schulleitende besucht haben, bessere Selbststeuerungskompetenzen zeigen, als die Teilnehmenden der Kontrollgruppe.

6.1.3 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Frage 3: Beeinflusst das Feedback-Gespräch zur EOS-Potenzialanalyse sowie das ZRM-Training für Schulleitende die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung?

Hypothese 3: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ als die Kontrollgruppe..

Es wird erwartet, dass die Teilnehmenden der Treatmentgruppe, welche ein Feedback-Gespräch auf Grundlage der EOS-Potenzialanalyse erhalten und das ZRM-Training für Schulleitende besucht haben, eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung aufzeigen als die Teilnehmenden der Kontrollgruppe.

6.1.4 Veränderung im Erleben und Verhalten

Frage 4: Unterscheidet sich die Treatmentgruppe von der Kontrollgruppe bezüglich der Veränderung des Erlebens und Verhaltens in den letzten sechs Monaten?

Hypothese 4: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Veränderung des Erlebens und Verhaltens“ als die Kontrollgruppe.

Es wird erwartet, dass eine Veränderung im Erleben und Verhalten bei der Treatmentgruppe nachgewiesen werden kann. Bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe wird keine Veränderung im Erleben und Verhalten erwartet.

7 Methode

Nachdem die theoretischen Grundlagen sowie das Interventionsprogramm vorgestellt und die zu untersuchenden Hypothesen formuliert wurden, dient dieses Kapitel der Methodendarstellung. In einem ersten Schritt werden allgemeine methodische Hinweise zum Forschungsdesign erläutert. Es folgt eine detaillierte Darstellung des Forschungsdesigns und der Stichprobengewinnung. In einem nächsten Schritt werden die standardisierten und neu entwickelten Instrumente vorgestellt, die zur Messung der Trainingswirksamkeit eingesetzt wurden. Abschliessend werden die statistischen Testverfahren zur Stichprobenbeschreibung und Wirksamkeitsmessung aufgezeigt.

7.1 Methodische Hinweise zum Untersuchungsdesign

Um die Wirkung eines Interventionsprogramms zu testen, ist es wichtig, eine Vergleichsgruppe heranzuziehen. Sie dient der Kontrolle der nicht interventionsgebundenen Wirkungen (vgl. Hager und Hasselhorn, 2000, S. 48). Auch Bortz und Döring (2002) verweisen darauf, dass sich in quasiexperimentellen Untersuchungen die interne Validität durch eine Kontrollgruppe verbessern lässt, da externe Einflüsse, Reifungsprozesse und Testübung kontrolliert werden können (vgl. S. 559). Es ist ethisch jedoch problematisch, von einer Kontrollgruppe einen erheblichen Aufwand zu verlangen, ohne dass diese von einer Intervention profitieren kann. Das „Delayed-treatment-control-group-Design“ gilt als bewährte Methode, um diesen Vorbehalt zu überwinden. Die Kontrollgruppe erhält dasselbe Programm, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. Patry & Perrez, 2000, S. 37). Für die Überprüfung von Veränderungshypothesen in quasiexperimentellen Untersuchungen sollten mehr als zwei Messungen durchgeführt werden, da die Reliabilität der Instrumente mit drei Messungen wesentlich verbessert werden kann (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 554).

Auf Grund dieser theoretischen Überlegungen wurde für die vorliegende Untersuchung ein Prä-Postmessungs-Studiendesign mit einer Kontrollgruppe gewählt, bestehend aus einer Prämessung und zwei Postmessungen.

7.2 Forschungsdesign und Stichprobengewinnung

Im Vorfeld der Rekrutierung wurde die IMPART GmbH für Motivationsforschung in Osnabrück sowie die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) über die Studie informiert. Die PHZH stellte Adresslisten von Schulleitenden zur Verfügung und verfasste ein Empfehlungsschreiben, welches der Kursauschreibung beigelegt wurde. Die IMPART GmbH stellte für

alle Probanden die Benutzung des EOS-Online-Tests inklusive Rohdaten kostenlos zur Verfügung. Der Untersuchungsablauf ist in Tabelle 2 zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 2: Untersuchungsablauf

Aug 07	Sept 07	Okt 07	Nov 07	Dez 07	Jan 08	Feb 08	März 08
Versand Rekrutierung	Prämessung		ZRM-Training Treatmentgruppe	1. Postmessung	2. Postmessung		
	Einzel-Feedback-Gespräche zur EOS-Analyse Treatmentgruppe		ZRM-Follow-up Treatmentgruppe	Telefonisches Follow-up Treatmentgruppe	Einzel-Feedback-Gespräche zur EOS-Analyse Kontrollgruppe	ZRM-Training Kontrollgruppe	ZRM-Follow-up Kontrollgruppe

August 2007

Die Rekrutierungsphase für die Studienteilnehmenden fand im August 2007 statt. Insgesamt wurden 205 Schulleitende des Kantons Zürich per Post angeschrieben, davon waren 102 Personen in der Stadt Zürich tätig. Die Ausschreibung beinhaltete einen Begleitbrief, einen Flyer, welcher über den Inhalt der Studie und den kostenlosen Kurs informierte, sowie ein Empfehlungsschreiben der Pädagogischen Hochschule Zürich (vgl. Anhang 11.2.). Eine Woche später wurden nochmals 120 Schulleitende per E-Mail angeschrieben. Die Interessenten konnten sich auf der Homepage www.zrm.ch/wirksamkeitsstudie zusätzlich über die Studie informieren und sich mittels eines Onlineformulars anmelden. Mit der Anmeldung füllten sie gleichzeitig ein Formular mit Angaben zu ihrer Person und zur Schuleinheit aus (vgl. Anhang 11.3). Um die Einteilung in eine Kontrollgruppe und eine Treatmentgruppe vornehmen zu können, wurden zwei Kursdaten angeboten.

Von den 31 Personen, die sich für das Training interessierten, wurden 29 definitiv aufgenommen. Die Treatmentgruppe setzte sich aus 14 Schulleitenden zusammen, die Kontrollgruppe aus 15. Über die Zuteilung in die Treatment- oder Kontrollgruppe entschied das angegebene Kursdatum.

Im gleichen Zeitraum lief mit den Verantwortlichen der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) die Abklärung, ob der Kurs, inklusive Ausfüllen der Fragebögen und Führen des Logbuchs, als Wahlmodul innerhalb der Schulleiterausbildung anerkannt werden konnte.

Nachdem der Entscheid der PHZH positiv ausgefallen war, wurden die Schulleitenden darüber in Kenntnis gesetzt.

September 2007

Anfangs September wurden die Studienteilnehmenden über die definitive Teilnahme und die Kurszuteilung informiert. Auf ein Briefing wurde verzichtet, da der Flyer die wichtigsten Angaben zum Kurs bereits enthielt und sich die Interessierten zusätzlich auf der Homepage über theoretische Hintergründe informieren konnten.

Am 6. September wurden den Schulleitenden die Fragebögen inklusive Online-Pinschlüssel für die erste Messung zugeschickt. Den Schulleitenden der Treatmentgruppe wurde zusätzlich ein Kontextfragebogen beigelegt.

Anschliessend wurde für jeden Schulleitenden der Treatmentgruppe ein Gutachten erstellt, welches sich auf die Daten der EOS-Potenzialanalyse und den Kontextfragebogen stützte (Mustergutachten siehe Kapitel 11.4.4). Für das persönliche Feedback-Gespräch wurde mit den Schulleitenden ein Termin vereinbart. Ziel des Feedback-Gesprächs war das Festlegen eines Handlungsvorsatzes für den ZRM-Kurs (vgl. Kapitel 5). Zudem erhielten die Schulleitenden ein Logbuch, in welchem sie bis zum Kurs ihr Verhalten in Bezug auf den Handlungsvorsatz reflektieren konnten.

November 2007

Am 2. und 3. November fand jeweils von 9:00 - 17:00 Uhr eine erweiterte Form des ZRM-Kurses unter der Leitung von Sandra Zehnder und Yvonne Küttel statt (vgl. Kapitel 5). Am Ende der beiden Kurstage wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, bis zum Follow-up-Kurs ein Logbuch zu führen, mit dem Ziel, das im Kurs erarbeitete Ziel im Alltag zu reflektieren und vertiefen. Am 14. November von 14:00 - 17:00 Uhr wurde der Follow-up-Kurs durchgeführt. Die Probanden wurden wiederum dazu aufgefordert, bis zum telefonischen Nachbriefing ein Logbuch zu führen. Am 23. November erfolgte der Versand der Fragebögen sowie der Online-Pinschlüssel für die zweite Messung.

Dezember 2007

Bis zum 9. Dezember war die zweite Datenerhebung abgeschlossen. Mitte Dezember, vier Wochen nach dem Follow-up-Kurs, fand das telefonische Nachbriefing statt.

Januar 2008

Mitte Januar wurde die dritte und für die vorliegende Arbeit letzte Messung durchgeführt. In dieser Messung wurden alle Probanden nach zentralen Lebensereignissen während des Untersuchungszeitraumes befragt, mit dem Anspruch, bei der Datenauswertung externe Einflüsse kontrollieren zu können. Genauere Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 6.2. Den Teilnehmenden der Kontrollgruppe wurde zusätzlich der Kontextfragebogen zur EOS-Potenzialanalyse beigelegt. Alle Datenerhebungen wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit, Frau Sandra Zehnder, durchgeführt.

Februar/März 2008

Im Februar und März wurde mit der Kontrollgruppe das Interventionsprogramm, bestehend aus Einzel-Feedback-Gespräch und ZRM-Kurs, durchgeführt. Auf das telefonische Nachbriefing wurde bei der Kontrollgruppe verzichtet.

April 2008

Den Schulleitenden beider Gruppen wurde die Weiterbildungsanerkennung der Pädagogischen Hochschule Zürich zugestellt. Die Teilnahme an der Studie wurde mit 1.5 ECTS Punkten angerechnet (Leistungsnachweis-Vorlage vgl. Anhang 11.8).

7.3 Die Instrumente und ihre Überprüfung

In diesem Kapitel werden in einem ersten Schritt die standardisierten Fragebögen vorgestellt, die zur Messung der Trainingswirksamkeit eingesetzt wurden. Bei der Reliabilitätsprüfung der Daten wurden Normierungswerte hinzugezogen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Normierungswerte in einem anderen Kontext und zeitlichen Verlauf entstanden sind. Die Faktorenstruktur konnte aufgrund der kleinen Stichprobe in den meisten Fällen nicht eindeutig bestätigt werden (vgl. Kapitel 9.3.1). Deshalb wird auf die Darstellung und Diskussion der Faktorenstruktur der standardisierten Instrumente verzichtet.

Anschliessend wird der eigens für diese Studie entwickelte schulleiterspezifische Belastungsfragebogen vorgestellt und überprüft. Da dieser Fragebogen erstmals zum Einsatz kam, wird die faktorenanalytische Überprüfung mit entsprechendem Vorbehalt trotz der kleinen Stichprobe vorgenommen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die eingesetzten Messinstrumente.

Tabelle 3: Eingesetzte Messinstrumente

1. Messung (Prämessung)	2. Messung (Postmessung1)	3. Messung (Postmessung2)
• Fragebogen zur beruflichen Belastung • Fragebogen zur schulleiter-spezifischen Belastung* • EOS-Potenzialanalyse: MUT-K-28 SSI-K3-20 Hakemp24 • Kontextfragebogen* (Treatmentgruppe) • Fragebogen zur allgemei-nen Selbstwirksamkeit	• Fragebogen zur beruflichen Belastung • Fragebogen zur schulleiter-spezifischen Belastung* • EOS-Potenzialanalyse: MUT-K-28 SSI-K3-20 Hakemp24 • Fragebogen zur allgemei-nen Selbstwirksamkeit	• Fragebogen zur beruflichen Belastung • Fragebogen zur schulleiter-spezifischen Belastung* • EOS-Potenzialanalyse: MUT-K-28 SSI-K3-20 Hakemp24 • Kontextfragebogen* (Kontrollgruppe) • Fragebogen zur allgemei-nen Selbstwirksamkeit • Fragebogen zur Verände-rung des Erlebens und Ver-haltens (VEV) • Fragebogen zu zentralen Lebensereignissen*

* Zusätzlich entwickelte Instrumente

7.3.1 Standardisierte Instrumente

Nachfolgend werden die theoretischen Hintergründe und Konstrukte der standardisierten Instrumente vorgestellt und aufgezeigt, wie diese für die vorliegende Untersuchung eingesetzt wurden. Zudem werden die Stichprobenwerte zur Reliabilität angegeben und mit den Normierungsdaten verglichen.

7.3.1.1 Messung der beruflichen Belastung

Zur Erfassung der Belastung in der konkreten beruflichen Tätigkeit wurde 1989 von Enzmann und Kleiber ein Instrument entwickelt. Bei der Itemauswahl stützten sich die Autoren auf einen bereits früher entwickelten Fragebogen aus dem Modellversuch "Fachkräfte für die psychosoziale Versorgung" der Freien Universität Berlin und der FHSS-Berlin (vgl. Kleiber & Enzmann, 1985). Die Gesamtskala, bestehend aus 15 Items, verteilt sich auf drei Subskalen:

Subskala: Arbeitsüberforderung (6 Items)

Beispiel: „In meinem Beruf wird man ständig überfordert.“

Die Subskala wurde in der vorliegenden Untersuchung um ein Item ergänzt, da die zeitliche Beanspruchung bei den Schulleitenden eine zentrale Rolle einnimmt.

„Ich wünsche mir mehr Zeit zum Ausspannen.“

Subskala: Kontrolliertheitserleben (3 Items)

Beispiel: „In meinem Beruf wird man ständig überfordert.“

Diese Subskala wurde in der Untersuchung mit Schulleitenden weggelassen, weil das Kontrolliertheitserleben schon im schulleiterspezifischen Belastungsfragebogen berücksichtigt wird.

Subskala: Arbeitsunzufriedenheit (6 Items)

Beispiel: „Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.“

Das ursprünglich fünfstufige Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft wenig zu, 3 = trifft mittelmässig zu, 4 = trifft überwiegend zu, 5 = trifft völlig zu) wurde für die vorliegende Untersuchung auf vier Stufen angepasst.

1 = trifft gar nicht zu	2 = trifft etwas zu	3 = trifft überwiegend zu	4 = trifft ausgesprochen zu
-------------------------	---------------------	---------------------------	-----------------------------

Der überarbeitete Fragebogen findet sich in Anhang 11.9.1

Tabelle 4: Reliabilitätsprüfung T1 und T3

Berufliche Belastung nach Enzmann und Kleiber				
Skala	Cronbachs alpha T1 (N=29)	Cronbachs alpha T1 normiert (N=269)	Cronbachs alpha T3 (N=29)	Cronbachs alpha T3 normiert (N=298)
Arbeitsüberforderung	.74	.73	.80	.82
Arbeitsunzufriedenheit	.68	.81	.86	.83

Normierte Stichprobe gemäss Enzmann und Kleiber, 1989

In der Regel gelten Cronbachs alpha-Werte $>.70$ als befriedigend. Die erhobenen Daten weisen demnach gute bis sehr gute Reliabilitäten auf (Tab. 4).

7.3.1.2 Messung des entwicklungsorientierten Selbstmanagement-Potenzials

Die entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzial-Analyse (EOS-Potenzialanalyse) wurde von Kuhl und Henseler (2003) entwickelt. Die Analyse wird von der IMPART GmbH vertrieben und ist auf einer Online-Plattform mit entsprechendem PIN-Schlüssel zugänglich. Ziel dieses Instrumentes ist die Erfassung von Persönlichkeitskompetenzen und Motiven, die unser Verhalten steuern. Das Verfahren baut auf der gleichfalls von Kuhl (2001) entwickelten Persönlichkeits-Systeme-Interaktionen (PSI)-Theorie auf (www.eos-team.de). Die EOS-Potenzialanalyse besteht aus den drei Instrumenten: MUT-K-28, SSI-K3-20 und Hakemp24. Die EOS-Potenzialanalyse diente in dieser Studie als Standortbestimmung für die Schulleitenden sowie als Messinstrument, um die Trainingswirksamkeit abbilden zu können. Die Ergebnisse des MUT-K-28-Fragebogens wurden im Feedback-Gespräch berücksichtigt, für die statistische Auswertung dieser Untersuchung jedoch weggelassen.

7.3.1.2.1 Messung der erlebten Belastung und Bedrohung und der Selbststeuerungskompetenzen (SSI-K3-20)

Das Selbststeuerungsinventar (SSI) sowie die Kurzform, die hier zur Anwendung kommt (SSI-K3-20), dienen zur Erfassung von Komponenten der Selbststeuerung und wurden 1998 von Kuhl und Fuhrmann entwickelt (vgl. Anhang 11.9.3.2). Deren Reliabilität und Validität sind gut überprüft (vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003). Die Kurzform besteht aus 20 Items, die 5 Skalen zugeordnet werden können (vgl. ebd., S. 224-226).

Skala: Erlebte Belastung im Alltag (4 Items)

Mit dieser Skala werden situative und personenseitige Umstände gemessen, welche positive Affekte schwächen.

Beispiel: „Mein Beruf ist zur Zeit sehr belastend für mich.“

Skala: Erlebte Bedrohung im Alltag (4 Items)

Diese Skala misst den Gesamtstress der momentanen Lebenssituation und das Ausmass, in dem die gegenwärtigen Lebensumstände den negativen Gefühlszustand erhöhen.

Beispiel: „In meinem Leben hat sich vieles verändert, mit dem ich klar kommen muss.“

Skala: Selbstbestimmung (4 Items)

Mit dieser Skala wird gemessen, ob man hinter den Zielen stehen kann, die man verfolgt und ob man sich mit ihnen identifizieren kann.

Beispiel: „Bei fast allem, was ich im Alltag tue, spüre ich, dass ich es freiwillig tue.“

Skala: Positive Selbstmotivierung (4 Items)

Mit dieser Skala wird gemessen, wie gut es einer Person gelingt, auch unangenehmen Dingen etwas Positives abzugewinnen und sich motivieren zu können.

Beispiel: „Wenn mein Durchhaltevermögen nachlässt, weiss ich meist ganz genau, wie ich meine Lust an der Sache verstärken kann.“

Skala: Selbstberuhigung (4 Items)

Mit dieser Skala wird die Fähigkeit gemessen, innere Anspannung und Nervosität gezielt abbauen zu können.

Beispiel: „Nervosität kann ich ganz gezielt abbauen.“

Die Items werden in einem vierstufigen Format beantwortet.

1 = trifft gar nicht zu	2 = trifft etwas zu	3 = trifft überwiegend zu	4 = trifft ausgesprochen zu
-------------------------	---------------------	---------------------------	-----------------------------

Tabelle 5: Reliabilitätsprüfung T1 und T3

Selbststeuerung (SSI-K3-20)			
Skala	Cronbachs alpha T1 (N=29)	Cronbachs alpha T1 normiert (N=365)	Cronbachs alpha T3 (N=29)
Belastung	.71	.82	.86
Bedrohung	.75	.85	.92
Selbstbestimmung	.82	.81	.84
Positive Selbstmotivierung	.41	.82	.75
Selbstberuhigung	.81	.81	.90

Normierungsstichprobe gemäss Kaschel & Kuhl, 2004

Da die Normierungsstichprobe zu den Wiederholungsreliabilitäten nicht eruiert werden konnte, werden diese Daten weggelassen.

Mit Ausnahme der positiven Selbstmotivierung, deren Reliabilität in der ersten Messung ungenügend ist, weisen alle Skalen gute bis sehr gute Reliabilitäten auf (Tab. 5).

Die Skalen zur Belastung und Bedrohung erfüllen in diesem Instrument den Zweck, die Dynamik zwischen Belastungs- und Bedrohungsmomenten und den Selbststeuerungskompetenzen dokumentieren zu können. Da die Belastung in dieser Untersuchung schon anderweitig gemessen und diskutiert wird, werden die Skalen in diesem Fragebogen aus Gründen der Vollständigkeit aufgeführt, bei der Hypothesenbildung jedoch nicht berücksichtigt.

7.3.1.2.2 Messung der Lage- vs. Handlungsorientierung (Hakemp-24)

Der Fragebogen dient zur Messung individueller Unterschiede in Handlungs- versus Lageorientierung (vgl. Anhang 11.9.3.3). Seine Reliabilität und Validität wurde vielfach nachgewiesen (vgl. Kuhl & Kazén, 2003, S. 203). Innerhalb der EOS-Potenzialanalyse kommt die Kurzfassung Hakemp-24 zur Anwendung. Sie besteht aus zwei Skalen, die je 12 Situationen beinhalten, die eine relativ niedrige Kontrollierbarkeit beschreiben. Auf jede Situation folgen zwei Antwortalternativen, welche lageorientiertes oder aktionistisches Verhalten beschreiben. Es werden jene Antworten als handlungsorientiert verrechnet, die erkennen lassen, dass die Person Alltagsentscheidungen rasch fällt und auch umsetzt (vgl. Kuhl, 2001, S. 143).

Skala: Handlungsorientierung (HOM) versus Lageorientierung (LOM) nach Misserfolg (12 Items)

Beispiel: „Wenn ich etwas Wertvolles verloren habe und jede Suche vergeblich war, dann

- a) kann ich mich schlecht auf etwas anderes konzentrieren. (HOM)
- b) denke ich nicht mehr lange darüber nach. (LOM)

Die Lageorientierung wird mit dem Rohwert 0, die Handlungsorientierung mit dem Rohwert 1 berechnet. Bei der Summierung der Rohwerte gelten folgende Normen:

Lageorientierung:	0 - 4 Punkte
Handlungsorientierung:	5 - 12 Punkte

Skala: Prospektive Handlungsorientierung (HOP) versus Lageorientierung (LOP) bei der Handlungsplanung (12 Items)

Beispiel: Wenn ich vor der Frage stehe, was ich in einigen freien Stunden tun soll, dann

- a) überlege ich manchmal eine Weile, bis ich mich entscheiden kann. (LOP)
- b) entscheide ich mich meist ohne Schwierigkeit für eine der möglichen Beschäftigungen. (HOP)

Die Lageorientierung wird mit dem Rohwert 0, die Handlungsorientierung mit dem Rohwert 1 berechnet. Bei der Summierung der Rohwerte gelten folgende Normen:

Lageorientierung:	0 - 5 Punkte
Handlungsorientierung:	6 - 12 Punkte

Innerhalb der EOS-Potenzialanalyse, die in dieser Studie zur Anwendung kommt, werden die Skalen zum Hakemp-24-Fragebogen, „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ und „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ genannt.

Tabelle 6: Reliabilitätsprüfung T1 und T3

Lage- vs. Handlungsorientierung (Hakemp-24)			
Skala	Cronbachs alpha T1 (N=29)	Cronbachs alpha T1 normiert (N=365)	Cronbachs alpha T3 (N=29)
Handlungsorientierung nach Misserfolg	.63	.78	.87
Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen	.77	.81	.76

Normierungsstichprobe gemäss Kaschel & Kuhl, 2004

Da die Normierungsstichprobe zu den Wiederholungsreliabilitäten nicht eruiert werden konnte, werden diese Daten weggelassen.

Die Skala Handlungsorientierung nach Misserfolg weist in der ersten Messung eine eher tiefe Reliabilität auf. Die anderen Reliabilitäten sind als gut bis sehr gut zu werten (Tab. 6).

7.3.1.3 Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde von Jerusalem und Schwarzer entwickelt (vgl. Anhang 11.9.5). Ursprünglich umfasste die Skala 20 Items, welche jedoch 1981 ohne Qualitätsverluste auf 10 Items reduziert werden konnte (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1986). 1999 wurde die Skala im Rahmen eines Modellversuchs revidiert (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1999). Das Instrument wurde inzwischen in zahlreichen Studien angewandt und ist sehr gut evaluiert. Es wurde bereits in 29 Sprachen übersetzt und es liegen Rohdaten von 18 000 Teilnehmenden aus 23 Ländern vor (vgl. <http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/index.htm>). Das Konstruktionsprinzip bestand darin, Anforderungen zu beschreiben, denen das eigene Handlungspotenzial entgegengestellt wird (vgl. Schwarzer, 1993, S. 189). Dabei wird nach der persönlichen Einschätzung eigener Kompetenzen gefragt, allgemein mit schwierigen Situationen im Alltag zurechtzukommen.

Beispiel: „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, da ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.“

Die 10 Items liegen in einer eindimensionalen Skala vor. Das vierstufige Antwortformat (1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) wurde für die vorliegende Untersuchung leicht abgeändert.

1 = trifft gar nicht zu	2 = trifft etwas zu	3 = trifft überwiegend zu	4 = trifft ausgesprochen zu
-------------------------	---------------------	---------------------------	-----------------------------

Tabelle 7: Reliabilitätsprüfung T1 und T3

Selbstwirksamkeit (SWE)				
Skala	Cronbachs alpha T1 (N=29)	Cronbachs alpha T1 normiert (N=267)	Cronbachs alpha T3 (N=29)	Cronbachs alpha T3 normiert (299)
Allgemeine Selbstwirksamkeit	.76	.86	.92	.85

Normierungsstichprobe gemäss Jerusalem und Schwarzer, 1999

Die Reliabilitäten der Skala sind über beide Messungen gut bis sehr gut (Tab. 7).

7.3.1.4 Messung der Veränderung des Erlebens und Verhaltens (VEV)

Der VEV wurde 1978 von M. Zielke und C. Kopf-Mehnert entwickelt und dient seither als Therapieverlaufskontrolle bei Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. Anhang 11.9.6). Der VEV ermöglicht die Kontrolle der Wirksamkeit einer psychologischen Intervention, indem er gezielt nach Veränderungen fragt. Der Veränderungsfaktor des Erlebens und Verhaltens ist bipolar aufgebaut und besteht aus den Polen Entspannung/Gelassenheit/Optimismus und Spannung/Unsicherheit/Pessimismus. Durch eine rückblickende differenzierte Befragung sollen die Probanden ihre Veränderung innerhalb eines bestimmten Zeitraumes einschätzen. Es werden komperative Aussagen zusammengestellt, welche mit Veränderungen im Erleben und Verhalten in Bezug stehen. Der Fragbogen umfasst 42 Items, deren errechneter Gesamtwert Aussagen über die Veränderung zulässt. Hohe Testwerte (ab 187 Punkten) lassen auf eine positive Veränderung im Sinne einer Zunahme von Entspannung/Gelassenheit/Optimismus schliessen. Testwerte zwischen 149 und 187 Punkten weisen auf keine Veränderung hin und tiefe Testwerte unter 149 Punkten bedeuten, dass eine Veränderung im Sinne einer Zunahme von Spannung/Unsicherheit/Pessimismus stattgefunden hat (vgl. Zielke & Kopf-Mehnert, 1978).

Beispielitems für den VEV:

	Änderung						
	In gleicher Richtung			keine	In entgegengesetzter Richtung		
	stark +3	mittel +2	schwach +1		stark -3	mittel -2	schwach -1
1. Ich fühle mich weniger gehetzt.				0			
23. Ich habe weniger Selbstvertrauen.							
Wertertabelle	1	2	3	4	5	6	7

Die Antworten werden mittels einer Werteskala von 1 - 7 ausgewertet, wobei verschiedene Items umgepolt werden müssen (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41).

Tabelle 8: Reliabilitätsprüfung T3

Veränderung des Erlebens und Verhaltens (VEV)		
Skala	Cronbachs alpha T3 (N=29)	Cronbachs alpha Normiert (N=90)
Veränderung des Erlebens und Verhaltens	.97	.99

Normierungsstichprobe gemäss Zieleke & Kopf-Mehnert, 1978

Die Reliabilität des VEV ist in dieser Messung sehr hoch (Tab. 8).

7.3.2 Zusätzlich entwickelte Instrumente

7.3.2.1 Messung der berufsspezifischen Belastung von Schulleitenden

Da die Fragen zur beruflichen Belastung von Enzmann und Kleiber nur die allgemeine Belastung umfassen, wurde für diese Untersuchung ein Fragebogen zur Messung der spezifischen Belastungen von Schulleitenden entwickelt. Der Einsatz dieses Fragebogens ist als Vortest zu verstehen. Als theoretische Grundlage zur Entwicklung der Fragen diente die Dissertation von Karin Reichwein (2007) zum Thema Führung und Personalmanagement in teilautonomen Schulen des Kantons Zürich. Zusätzlich wurden verschiedene Evaluationsstudien beigezogen, darunter die Studie zur Belastung von Schulleitenden (Wiederkehr, 1998) sowie Forschungsergebnisse geleiteter Schulen im Kanton Zürich (Müller & StremLOW 2000; Rhyn et al., 2002; Enderlin & Thalmann, 2003; Enderlin & Zulauf, 2005) im Kanton Luzern (Büeler et al., 2005), im Kanton Schwyz (Leutwyler, 2003) und im Kanton Graubünden (Kerle, 2005) (vgl. Kapitel 3.2). Die Fragen wurden vier Schulleitenden zur Beurteilung vorgelegt und die Änderungsvorschläge wurden berücksichtigt. Insgesamt wurden zur Messung der schulleiterspezifischen Belastung 29 Items zu vier Subskalen generiert (Tab. 9 - 12). Der Fragebogen findet sich im Anhang 11.9.2.

Tabelle 9: Einzelitems zur Subskala „Belastung im Zusammenhang mit unzureichenden Kompetenzen und die Zusammenarbeit mit der Schulpflege“ (7 Items)

Nr. 4	In meiner Arbeit erlebe ich einen Mangel an finanziellen Ressourcen.
Nr. 11	Die unklare Kompetenzregelung belastet mich.
Nr. 12	Ich fühle mich von der Schulpflege in meiner Rolle unterstützt.
Nr. 13	Das Nichteinhalten von Kompetenzregelungen der Schulpflege belastet mich.
Nr. 19	Die ungenügende Kompetenzverschiebung im Personalbereich belastet mich.
Nr. 20	Die ungenügende Kompetenzverschiebung im Finanzbereich belastet mich.
Nr. 21	Der mangelnde Informationsfluss in Zusammenarbeit mit verschiedenen Behörden belastet mich.
Nr. 23	Die Tatsache, dass einzelne Schulpflege-Mitglieder über wenig professionelles Wissen verfügen, belastet mich.

Tabelle 10: Einzelitems zur Subskala „Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ (5 Items)

Nr. 3	Es fällt mir schwer, den Überblick zu bewahren.
Nr. 10	Ich fühle mich der Führungsrolle gewachsen.
Nr. 17	Es fällt mir aus persönlichen Gründen schwer, mich in meinem Job abzugrenzen.
Nr. 24	Im Umgang mit Schulleitungsaufgaben verfüge ich über genügend persönliche Kompetenzen.
Nr. 25	Im Umgang mit Schulleitungsaufgaben verfüge ich über genügend fachliches Know-how.

Tabelle 11: Einzelitems zur Subskala „Belastung im Zusammenhang mit Führungsaufgaben“ (11 Items)

Nr. 1	Administrative und organisatorische Führungsaufgaben belasten mich.
Nr. 5	Den Widerstand der Lehrpersonen gegen die Schulentwicklung erlebe ich als belastend.
Nr. 6	Den Widerstand der Lehrpersonen gegen die Personalführung erlebe ich als belastend.
Nr. 8	Ich bin in der Führungsrolle mit widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert.
Nr. 9	Ich erlebe die Partizipation der Lehrpersonen an Entscheidungsprozessen als belastend.
Nr. 14	(Sozial-) pädagogische Führungsaufgaben (Schul- und Unterrichtsentwicklung inklusive Qualitätsmanagement, Stütz- und Fördermassnahmen) belasten mich.
Nr. 16	Aufgaben der Personalführung belasten mich.
Nr. 26	Der Rollenkonflikt zwischen Teamkollege und Führungsperson belastet mich.
Nr. 27	Es belastet mich, die Lehrpersonen gleichzeitig beurteilen und fördern zu müssen.
Nr. 28	Ich fühle mich in meiner Führungsrolle einsam.
Nr. 29	Ich fühle mich von den Lehrpersonen in meiner Führungsrolle akzeptiert.

Tabelle 12: Einzelitems zur Subskala „Belastungen im Zusammenhang mit strukturellen Vorgaben“ (5 Items)

Nr. 2	Ich erlebe eine Diskrepanz zwischen Aufgabenbereich und zeitlichen Ressourcen.
Nr. 7	Das Hin und Her zwischen Unterricht und Schulleitung belastet mich.
Nr. 15	Das Umsetzungstempo des neuen Volksschulgesetzes belastet mich.
Nr. 18	Es fällt mir aus strukturellen Gründen schwer, mich in meinem Job abzugrenzen.
Nr. 22	Die Vorgabe der Vollzeiteinheiten bei der Stellenbesetzung belastet mich.

Das Antwortformat ist vierstufig:

1 = trifft gar nicht zu	2 = trifft etwas zu	3 = trifft überwiegend zu	4 = trifft ausgesprochen zu
-------------------------	---------------------	---------------------------	-----------------------------

Da im Vorfeld zu den theoretisch entwickelten Subskalen keine Hypothesen entwickelt wurden, kam die explorative Faktorenanalyse zur Anwendung. Dieses Verfahren überprüft, ob für eine Gruppe korrelierender Items eine gemeinsame Einflussgrösse besteht. Diese Zusammenhänge werden als Faktorenladungen dargestellt, welche aufzeigen, wie gut ein Item zu einem Faktor passt (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 517f). Gearbeitet wurde mit der Hauptkomponenten-Analyse mit anschliessender Varimax-Rotation. Die Faktorenanalyse über alle 29 Items lieferte eine 9-faktorielle Struktur. Items mit einer Ladung $<.50$ und vielen Querladungen auf andere Faktoren wurden extrahiert (vgl. Backhaus et al., 1996, S. 196). Nach diesem Ausschlussverfahren wurde iterativ vorgegangen. Um zu gewährleisten, dass sich die Faktorenstruktur in allen drei Messungen bestätigt, wurden die Messdaten aller drei Erhebungszeitpunkte berücksichtigt. Dieses Ausschlussverfahren ist als sehr streng zu werten, wenn man beachtet, dass selbst die Faktorenstrukturen der standardisierten Instrumente auf Grund der kleinen Stichprobe nicht bestätigt werden konnten. Backhaus et al. (1996) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass die Fallzahl mindestens der dreifachen Variablenzahl entsprechen sollte (vgl. S. 255). Trotz dieser ungünstigen Voraussetzungen werden die faktorenanalytischen Ergebnisse mit entsprechendem Vorbehalt aufgeführt und dienen als Hinweis für die Entwicklung des Instrumentes (vgl. 9.3.3). Von den 29 Items, die auf Grund theoretischer Überlegungen generiert wurden, liessen sich mit diesem Verfahren 8 Items in einer dreifaktoriellen Struktur über die drei Messzeitpunkte hinweg bestätigen, womit ein grosser Informationsverlust verbunden ist (Tab. 13). Dem wird entgegengewirkt, indem die Ergebnisse auch auf Einzelitemebene dargestellt werden (vgl. Kapitel 8.2.2.1)

Tabelle 13: Faktoren und Ladungen der schulleiterspezifischen Belastungsitems T1 und T3
(Ladungen <.50 unterdrückt)

Item	Faktor 1 T1	Faktor 1 T3	Faktor 2 T1	Faktor 2 T3	Faktor 3 T1	Faktor 3 T3
24. Im Umgang mit Schulleitungsaufgaben verfüge ich über genügend persönliche Kompetenzen.	.905	.783				
25. Im Umgang mit Schulleitungsaufgaben verfüge ich über genügend fachliches Know-how.	.810	.905				
10. Ich fühle mich der Führungsrolle gewachsen.	.782	.797				
9. Ich erlebe die Partizipation der Lehrpersonen an Entscheidungsprozessen als belastend.			.856	.825		
6. Den Widerstand der Lehrpersonen gegen die Personalführung erlebe ich als belastend.			.823	.887		
5. Den Widerstand der Lehrpersonen gegen die Schulentwicklung erlebe ich als belastend.			.747	.821		
12. Ich fühle mich von der Schulpflege in meiner Rolle unterstützt.					.875	.947
13. Das Nichteinhalten von Kompetenzregelungen der Schulpflege belastet mich.					.863	.762
Eigenwert	2.20	2.18	2.09	2.39	1.86	1.65
Aufgeklärte Varianz	27.46	27.29	26.16	29.88	23.21	20.63
Total erklärte Varianz	76.83	77.80				
Interne Konsistenz (Cronbachs alpha)	.79	.78	.75	.81	.74	.76

Die faktorenanalytische Überprüfung lässt eine dreifaktorielle Struktur erkennen. Der Anteil der aufgeklärten Varianz schwankt in den beiden Messungen. Es lässt sich jedoch festhalten, dass der erste Faktor mit ca. 27% über ein Drittel der Gesamtvarianz erklärt. Der zweite Faktor erklärt ebenfalls über ein Drittel, wobei er in der zweiten Messung mit ca. 29% den höchsten Anteil erklärt. Der dritte Faktor erklärt noch ca. ein Viertel der Gesamtvarianz. Wie Tabelle 13 zu entnehmen ist, liegen die Reliabilitäten bzw. die internen Konsistenzen der einzelnen Faktoren recht hoch. Die Cronbachs alpha-Werte liegen über die beiden Messzeitpunkte zwischen .74 und .81.

Faktor 1 beinhaltet 3 Items und umfasst die **Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen**. Dieser Faktor erklärt, dass der Glaube an eigene Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen im Umgang mit der wahrgenommenen Belastung eine wesentliche Rolle spielt. Das Trainingsprogramm für Schulleitende setzt gezielt an diesem Punkt an.

Faktor 2 beinhaltet ebenfalls 3 Items und umfasst die **Belastung im Zusammenhang mit Führungsaufgaben**. Der Anteil dieses Faktors an der Gesamtvarianz erklärt, dass der professionelle Umgang mit den Lehrpersonen auf der Führungsebene für die Belastungswahrnehmung relevant ist.

Faktor 3 beinhaltet zwei Items und beschreibt die **Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege**. Fühlt man sich von der Schulpflege unterstützt und halten diese die Kompetenzregelungen ein? Es wird davon ausgegangen, dass die Schulpflege, als direkt übergeordnete Behörde, einen wesentlichen Einfluss auf die Belastungswahrnehmung der Schulleitenden hat.

Die starke Reduktion der Items hat zur Folge, dass viele Informationen verloren gehen. Um diesem Umstand entgegenzuwirken, werden im Kapitel 8 signifikante Veränderungen innerhalb der Gruppen auch auf der Einzelitemebene dargestellt.

7.3.2.2 Kontextfragebogen zur EOS-Potenzialanalyse

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein Fragebogen mit offenen Fragen für Schulleitende entwickelt. Als Vorlage diente der Lehrerkontextfragebogen der IMPART GmbH. Ziel ist das Erfassen von Stärken und Schwächen aus der Perspektive der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie das explizite Formulieren von Handlungswünschen. Dieser Fragebogen wird nicht wissenschaftlich ausgewertet, sondern dient als zusätzliche Grundlage für das Gutachten und das Feedback-Gespräch vor dem ZRM-Kurs (vgl. Anhang 11.9.4).

Beispiel: „Wo sehen Sie den wichtigsten Ansatzpunkt in Ihren persönlichen Fähigkeiten, um Ihre Tätigkeit als SchulleiterIn zu optimieren?“

7.4 Beschreibung der Testverfahren

Die statistischen Berechnungen wurden mit dem SPSS-Programm Version 13 durchgeführt. Die Verfahren, welche bei der Auswertung der Stichprobendaten zur Anwendung kamen, werden im Folgenden dargestellt.

7.4.1 Testverfahren zur Stichprobenbeschreibung

Da die Gruppen nicht randomisiert wurden, sondern lediglich das gewählte Kursdatum über die Zuteilung zur Kontroll- oder Treatmentgruppe entschieden hatte, wurden die beiden Gruppen zum ersten Erhebungszeitpunkt bezüglich demographischer Angaben und psychometrischer Parameter miteinander verglichen. Die demographischen Angaben zu den

Personen wurden mittels Chi-Quadrat-Test und T-Test für unabhängige Messungen untersucht, da die Voraussetzungen der Varianzhomogenität und Normalverteilung gegeben war. Die Angaben der psychometrischen Parameter wurden ebenfalls mit dem T-Test für unabhängige Messungen untersucht.

7.4.2 Testverfahren zur Wirksamkeitsmessung

Um die Wirkung des Trainings zu testen, wurden die Daten der Prämessung mit den Daten der zweiten Postmessung verglichen. Nach Bortz und Döring (2002) lässt sich die Präzision einer Veränderungsmessung erhöhen, wenn die Messzeitpunkte am Anfang und am Ende des Untersuchungszeitraumes berücksichtigt werden (vgl. S. 557). Zur Messung der Trainingswirksamkeit wurden in der vorliegenden Studie mit Verweis auf Hager (2000) zwei Verfahren gewählt (vgl. S. 211-220). Der Autor beschreibt zur Überprüfung der Wirksamkeit einer Interventionsmassnahme den Vergleich innerhalb und zwischen den Gruppen. Der Vergleich innerhalb der Gruppen lässt einen paarweisen Vergleich der beiden Gruppen zu. Hierzu wurde in einem ersten Schritt der T-Test bei gepaarten Stichproben durchgeführt. Der T-Test überprüft, ob sich die Mittelwerte einer Gruppe (Treatment- und Kontrollgruppe) hypothesenbestätigend voneinander unterscheiden ($p < .05$). Wenn dem so ist, kann davon ausgegangen werden, dass das Training eine Wirkung innerhalb der Treatmentgruppe erzielt hat.

Konnte die Wirksamkeitshypothese innerhalb der Gruppen bestätigt werden, wurden in einem zweiten Schritt die Effekte zwischen den Gruppen mittels multivariater Varianzanalyse gemessen. (Ausnahme ist hier der Fragebogen zur Veränderung zum Erleben und Verhalten (VEV), bei dem auf Grund der einmaligen Messung nur der Effekt innerhalb der Gruppen berechnet wurde.) Der Vergleich zwischen den Gruppen ist das strengere Prüfverfahren, da es zusätzliche unerwünschte Faktoren kontrolliert. Der Vergleich zwischen den Gruppen berücksichtigt nur hypothesenbestätigende Veränderungen, die in der Treatmentgruppe auftreten und über Veränderungen der Kontrollgruppe hinausgehen (vgl. ebd., S. 211-221).

Für die Varianzanalyse gelten die Varianzhomogenität sowie die Normalverteilung der Varianzen als Voraussetzung. Da diese Voraussetzungen auf Grund von zu kleinen Stichproben jedoch häufig nicht erfüllt sind, weisen Rudolf und Müller (2003) auf folgende Alternativen hin: Wenn die Varianzhomogenität nicht gegeben ist, kann die Signifikanzschranke höher angesetzt werden (z.B. $p < .01$ statt $p < .05$). Zudem kann der Pillai-Spur-Test als robuster Kennwert gegen die Verletzung der Normalverteilung eingesetzt werden (vgl. S. 80, S. 113). Für die vorliegende Untersuchung wurden diese Alternativen angewendet.

Mit Hilfe der Varianzanalyse kann der Einfluss von drei Effekten untersucht werden: Der Haupteffekt Zeit (Prämessung vs. 2. Postmessung), der Haupteffekt Gruppe (Treatment- vs. Kontrollgruppe) sowie der Interaktionseffekt Gruppe x Zeit. Der Haupteffekt Zeit ist nicht notwendig für den Nachweis der Trainingswirksamkeit, da Veränderungen im Zeitverlauf in beiden Gruppen auftreten können. Der Haupteffekt Gruppe ist ebenfalls nicht relevant, da Gruppenunterschiede über alle Zeitpunkte bereits vor dem Training bestehen können. Demzufolge gilt das Augenmerk der varianzanalytischen Berechnungen dem Interaktionseffekt. Ein signifikanter Interaktionseffekt ($p < .05$) kann nachweisen, dass sich die Veränderungen im Zeitverlauf zwischen den Gruppen unterscheiden (vgl. ebd., S. 99). Auch Bortz und Döring (2002) verweisen darauf, dass eine statistisch bedeutsame Interaktion zwischen dem Gruppierungsfaktor und dem Messwiederholungsfaktor ein Beleg dafür ist, dass sich die Experimentalgruppe im Verlauf der Zeit anders verändert als die Kontrollgruppe (vgl. S. 550). Demzufolge wird die Hypothese bei einem Interaktionseffekt $p < .05$ beibehalten. Für die Interpretation der Signifikanzwerte gilt folgende Norm (vgl. ebd., S. 33):

$p < .05$	$p < .01$	$p < .001$
signifikant	hoch signifikant	höchst signifikant

Zusätzlich ist es üblich, die Stärke des Effekts zu berechnen. Denn ein Effekt kann zwar statistisch signifikant, aber ohne praktische Bedeutung sein, da er zu klein ist. Die Effektstärke wird in dieser Untersuchung aus der partiellen Varianzaufklärung berechnet (vgl. ebd., S. 608).

Zur Interpretation der Effektstärke bei varianzanalytischen Verfahren gilt nach Cohen (1988) (vgl. S. 280):

$d \approx .10$	$d \approx .25$	$d \approx .40$
klein	mittel	stark

8 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der statistischen Datenauswertung aufgezeigt. In einem ersten Schritt wird die Stichprobe mittels demographischer und psychometrischer Angaben zum ersten Erhebungszeitpunkt beschrieben. In einem zweiten Schritt wird die Wirkung des Treatments mit Hilfe der eingesetzten Instrumente überprüft. Dabei interessiert, ob die berufliche Belastungswahrnehmung gesunken und die Selbststeuerungskompetenzen sowie die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung gestiegen ist. Im Anschluss wird das Ergebnis zur Untersuchung der Veränderung im Erleben und Verhalten dargestellt.

8.1 Beschreibung der Stichprobe

8.1.1 Demographische Angaben zur Stichprobe

Da die Gruppen nicht randomisiert werden konnten, sondern lediglich das gewählte Anmeldedatum über die Zuteilung zur Kontroll- oder Treatmentgruppe entschied, sollen an dieser Stelle die beiden Gruppen zum ersten Erhebungszeitpunkt miteinander verglichen werden.

Von den 29 Probanden sind 18 Frauen (62.1%) und 11 Männer (37.9%). Die Treatmentgruppe setzt sich aus 10 Frauen (71.4%) und 4 Männern (28.6%), die Kontrollgruppe aus 8 Frauen (53.3%) und 7 Männern (46.7%) zusammen. Das Durchschnittsalter der untersuchten Personen betrug zum ersten Erhebungszeitpunkt 46.14 Jahre ($SD=6.61$). Der jüngste Untersuchungsteilnehmer war 34 Jahre, der älteste 58 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der Treatmentgruppe betrug zu Beginn der Erhebung 47.50 Jahre ($SD=6.99$), das Durchschnittsalter der Kontrollgruppe betrug 46.80 Jahre ($SD=6.45$).

Die Treatmentgruppe ist im Durchschnitt 21.57 Jahre ($SD=6.86$) im Schuldienst und davon 3.21 Jahre ($SD=2.12$) in der Schulleitung tätig. Die Kontrollgruppe ist im Durchschnitt 19.07 Jahre ($SD=8.34$) im Schuldienst tätig und davon 3.43 Jahre ($SD=2.21$) als Schulleiter. Das durchschnittliche Schulleitungspensum der Kontrollgruppe beträgt 58.00%, das Unterrichtspensum 32.13%. Die Treatmentgruppe ist im Durchschnitt 43.39% in der Schulleitung tätig und unterrichtet 40.91%.

Wie Tabelle 14 zeigt, sind alle beschriebenen Unterschiede bei Messbeginn nicht signifikant.

Tabelle 14: Soziodemographische Angaben zur Stichprobe

Soziodemographische Angaben						
	Gruppe	N	MW T1	SD T1	T(df)	Sig
Geschlecht	Kontroll	15	w=10, m=4	.52	1.007 ₍₁₎	.316*
	Treatment	14	w=9, m=8	.50		
Alter	Kontroll	15	46.80	6.45	-.280 ₍₂₇₎	.781
	Treatment	14	47.50	6.99		
Dienstjahre als LP	Kontroll	15	19.07	8.34	-.880 ₍₂₇₎	.387
	Treatment	14	21.57	6.86		
Dienstjahre als SL	Kontroll	15	3.43	2.21	.262 ₍₂₆₎	.795
	Treatment	14	3.21	2.12		
Schulleitungspensum	Kontroll	15	58.00%	19.96	.1972 ₍₂₇₎	.847
	Treatment	14	43.39%	19.91		
Unterrichtspensum	Kontroll	15	32.13%	20.32	-1.130 ₍₂₇₎	.816
	Treatment	14	40.91%	21.49		

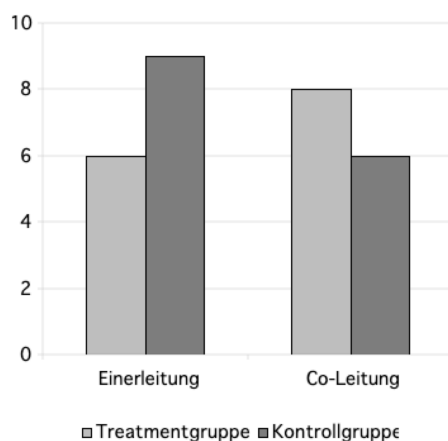
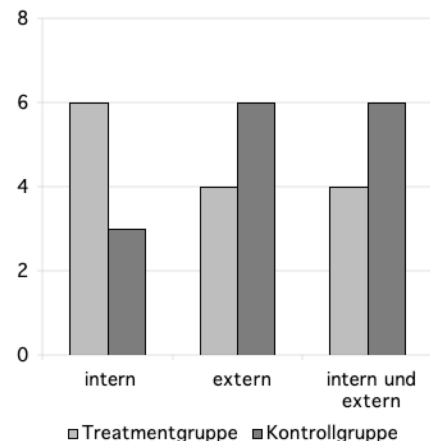
N = Stichprobenumfang; MW T1 = Mittelwert zum 1. Erhebungszeitpunkt, ST1 = Standardabweichung zum 1. Erhebungszeitpunkt; T(df) = T-Test für Mittelwertvergleich; Sig = Signifikanzwert

*Geschlecht mit Chi-Quadrat-Test berechnet

Varianzen getestet nach Levene

Obwohl die Gruppen nicht randomisiert werden konnten, zeigt der Vergleich der demographischen Angaben, dass sie sich zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Nachfolgend werden einige demographische Angaben zu der Stichprobe graphisch dargestellt. Auf einen statistischen Mittelwertvergleich wird an dieser Stelle verzichtet (Abb. 12-16).

**Abbildung 12: Leitungsstruktur****Abbildung 13: Leitungsrekrutierung**

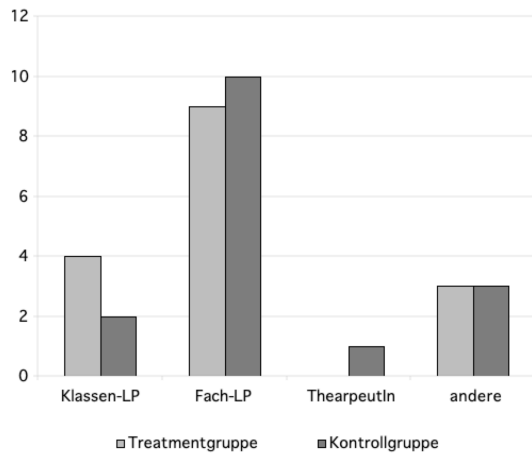


Abbildung 14: Tätigkeit neben der Schulleitung

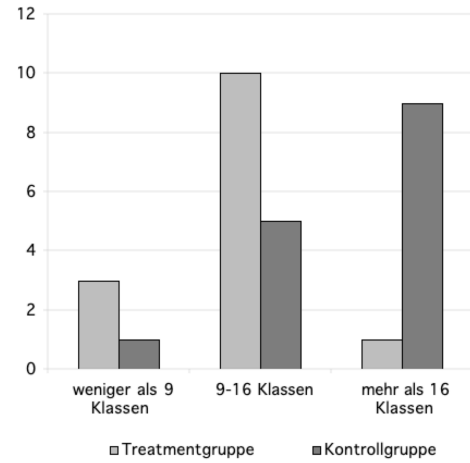


Abbildung 15: Grösse der Schuleinheit

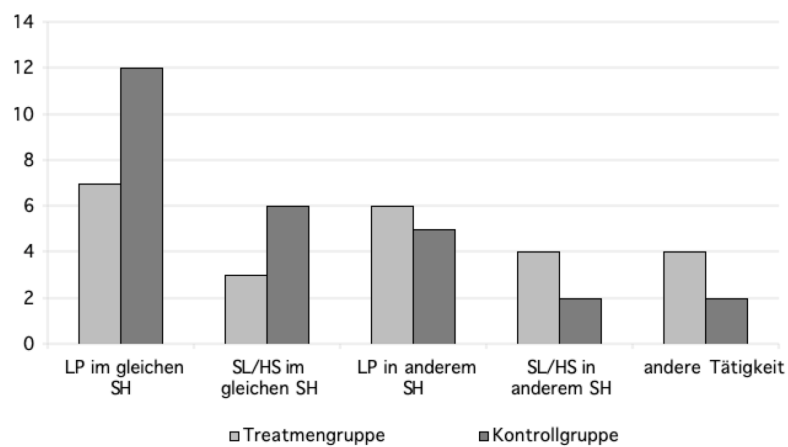


Abbildung 16: vorherige Tätigkeit

8.1.2 Psychometrische Angaben zur Stichprobe

In einem ersten Schritt sollen Aussagen über die Validität und Reliabilität der erhobenen Daten mittels Vergleich mit den Normierungswerten gemacht werden. Die Faktorenstruktur konnte in den meisten Fällen nicht bestätigt werden. Es wird davon ausgegangen, dass dies vor allem mit der kleinen Stichprobenzahl in Verbindung steht (vgl. Kapitel 9.3.1). Aus diesem Grund wird auf die Darstellung und Diskussion der Faktorenstruktur der standardisierten Instrumente verzichtet. In einem zweiten Schritt werden die beiden Gruppen zum ersten Erhebungszeitpunkt miteinander verglichen. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt (Tab. 15 - 19).

Tabelle 15: Berufliche Belastung; Vergleich der beiden Gruppen T1

Berufliche Belastung nach Enzmann und Kleiber									
Skala	Gruppe	N	MW T1	MW Norm	SD T1	SD Norm	Spannweite 1-4	T(df)	Sig
Arbeitsüberforderung	Kontroll	15	16.20	15.23	2.57	3.88	1.73 – 3.00	1.308 _(23,97)	.203
		14	14.71		3.45		1.29 – 3.00		
Arbeitsunzufriedenheit	Kontroll	15	11.13	13.23	2.45	4.22	1.67 – 2.40	.189 ₍₂₇₎	.852
		14	10.93		3.36		1.50 – 2.43		

N = Stichprobenumfang; MW T1 = Mittelwert zum 1. Erhebungszeitpunkt, ST1 = Standardabweichung zum 1. Erhebungszeitpunkt; T(df) = T-Test für Mittelwertvergleich; Sig = Signifikanzwert

Varianzhomogenität getestet nach Levene

Normierte Stichprobe gemäss Enzmann und Kleiber, 1989

Tabelle 16: Schulleiterspezifische Belastung; Vergleich der beiden Gruppen T1

Schulleiterspezifische Arbeitsbelastung									
Skala	Gruppe	N	MW T1	MW Norm	SD T1	SD Norm	Spannweite 1-4	T(df)	Sig
Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen	Kontroll		3.27	-----	1.44	-----	2.07 – 2.20	-1.311 ₍₂₇₎	.201
			3.93		1.27		1.93 – 2.21		
Belastung im Zusammenhang mit Führungsaufgaben	Kontroll	15	6.40	-----	1.55	-----	1.73 – 2.33	.217 ₍₂₇₎	.830
		14	6.29		1.27		1.36 – 2.14		
Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege	Kontroll	15	5.87	-----	2.10	-----	1.60 – 1.67	1.363 ₍₂₇₎	.184
		14	4.93		1.55		1.86 – 2.07		

N = Stichprobenumfang; MW T1 = Mittelwert zum 1. Erhebungszeitpunkt, ST1 = Standardabweichung zum 1. Erhebungszeitpunkt; T(df) = T-Test für Mittelwertvergleich; Sig = Signifikanzwert

Varianzhomogenität getestet nach Levene

Tabelle 17: Selbststeuerung (SSI-K3-20); Vergleich der beiden Gruppen T1

Selbststeuerung (SSI-K3-20)									
Skala	Gruppe	N	MW T1	MW Norm	SD T1	SD Norm	Spannweite 1-4	T(df)	Sig
Belastung		15 14	3.93 3.29	3.66	2.69 2.20	2.85	.73 – 1.13 .50 – 1.14	.708 ₍₂₇₎	.619
Bedrohung		15 14	4.33 2.00	3.78	3.16 1.57	3.14	.53 – 1.73 .14 – 1.00	2.547 ₍₂₇₎	.022
Selbstbestimmung		15 14	5.93 7.50	8.06	2.71 1.74	2.24	.11 – 1.87 .18 – 2.07	-1.863 ₍₂₇₎	.066
Positive Selbstmotivierung		15 14	7.07 7.71	7.56	1.58 1.54	2.38	1.33 – 2.07 1.79 – 2.07	-1.116 ₍₂₇₎	.850
Selbstberuhigung		15 14	4.40 6.43	6.57	2.61 1.79	2.64	.93 – 1.20 .29 – .79	-2.423 ₍₂₇₎	.107

N = Stichprobenumfang; MW T1 = Mittelwert zum 1. Erhebungszeitpunkt, ST1 = Standardabweichung zum 1. Erhebungszeitpunkt; T(df) = T-Test für Mittelwertvergleich; Sig = Signifikanzwert

Varianzhomogenität getestet nach Levene

Normierungsstichprobendaten beruhen auf unveröffentlichten Daten der Universität Osnabrück

Tabelle 18: Selbststeuerung (Hakemp-24); Vergleich der beiden Gruppen T1

Lage- vs. Handlungsorientierung (Hakemp)									
Skala	Gruppe	N	MW T1	MW Norm	SD T1	SD Norm	Spannweite 1-4	T(df)	Sig
Handlungsorientierung nach Misserfolg	Kontroll Treatment	15 14	5.60 6.67	5.60	2.23 2.93	2.99	.20 – .93 .29 – .79	1.010 ₍₂₇₎	.354
Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen	Kontroll Treatment	15 14	7.93 6.64	5.38	2.43 3.59	3.27	.47 – .93 .36 – .86	1.141 ₍₂₇₎	.053

N = Stichprobenumfang; MW T1 = Mittelwert zum 1. Erhebungszeitpunkt, ST1 = Standardabweichung zum 1. Erhebungszeitpunkt; T(df) = T-Test für Mittelwertvergleich; Sig = Signifikanzwert

Varianzhomogenität getestet nach Levene

Normierungsstichprobendaten beruhen auf unveröffentlichten Daten der Universität Osnabrück

Tabelle 19: Selbststeuerung (SWE); Vergleich der beiden Gruppen T1

Allgemeine Selbstwirksamkeit (SWE)									
Skala	Gruppe	N	MW T1	MW Norm	SD T1	SD Norm	Spannweite 1-4	T(df)	Sig
Allgemeine Selbstwirksamkeit	Kontroll Treatment	15 14	27.20 27.50	28.28	3.30 3.78	4.95	2.47 – 3.00 2.43 – 3.07	.0228 ₍₂₇₎	.928

N = Stichprobenumfang; MW T1 = Mittelwert zum 1. Erhebungszeitpunkt, ST1 = Standardabweichung zum 1. Erhebungszeitpunkt; T(df) = T-Test für Mittelwertvergleich; Sig = Signifikanzwert

Varianzhomogenität getestet nach Levene

Normierungsstichprobe gemäss Jerusalem und Schwarzer, 1999

Die interne Konsistenz der Daten kann in den meisten Fällen als gut bis sehr gut bezeichnet werden. Die Summenmittelwerte und Standardabweichungen liegen, abhängig von der jeweiligen Skala und der Gruppe, in einigen Fällen tiefer, in anderen höher als die Normierungswerte.

Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich eine signifikante Mittelwertdifferenz in der erlebten Bedrohung. Die Kontrollgruppe fühlt sich bedrohter als die Treatmentgruppe. Die Mittelwertsunterschiede der anderen Skalen sind bei der ersten Erhebung nicht signifikant. Da sich die beiden Gruppen zum ersten Messzeitpunkt nicht allzu stark unterscheiden, kann die interne Validität des Untersuchungsplanes auch ohne Randomisierung der Gruppen gewährleistet werden (vgl. Bortz und Döring, 1995, S. 522).

8.2 Ergebnisse der psychometrischen Parameter

Im Folgenden soll untersucht werden, ob das Treatment, bestehend aus Feedback-Gespräch zur EOS-Potenzialanalyse und dem ZRM-Training, eine positive Veränderung bei der Treatmentgruppe auslösen konnte. Wie in Kapitel 7.4. bereits beschrieben, erfolgte der Vergleich innerhalb der Gruppen mittels T-Test bei gepaarten Stichproben. Sofern die Ergebnisse signifikant ausfielen, wurde der Vergleich zwischen den Gruppen mittels Varianzanalyse vorgenommen.

Um externe Einflüsse auszuschliessen, wurden die Versuchspersonen bei der letzten Messung nach zentralen Lebensereignissen befragt. Bei der Auswertung dieser Daten stellte sich das Problem, dass einige der erwähnten Ereignisse nicht eindeutig als positiv oder negativ einzuordnen waren. Aus diesem Grund wurde nach einem zuverlässigen Kennwert gesucht, der die Veränderungen zu dokumentieren vermochte. Im SSI-K3-20-Fragebogen fand sich mit den Skalen Belastung und Bedrohung eine mögliche Grösse. In diesen beiden Skalen wird nach belastenden und bedrohlichen Lebensereignissen gefragt, um deren Einflüsse auf die Selbststeuerungskompetenzen berücksichtigen zu können. Die Veränderungen dieser beiden Skalen zwischen dem ersten und dritten Erhebungszeitpunkt wurden versuchsweise als Kovariaten eingesetzt. Im Vergleich mit den von den Probanden erwähnten zentralen Lebensereignissen zeigten sich jedoch keine zuverlässigen Übereinstimmungen. Zudem ist davon auszugehen, dass die Belastungs- und Bedrohungswahrnehmung durch das Treatment beeinflusst wurde.

Aufgrund dieser Überlegungen wird auf die Berücksichtigung von zentralen Lebensereignissen verzichtet. In der folgenden Darstellung kann somit der Einfluss von externen Lebensereignissen nicht kontrolliert werden.

8.2.1 Fragebogen zur beruflichen Belastung

Tabelle 20: T-Test mit gepaarten Stichproben zwischen T1 und T3

Skala	Gruppe	N	MW	SD	MW	SD	MW	SD	T(df)	Sig.
			T1	T1	T3	T3	Diff.	Diff.		
Arbeitsüberforderung	Kontroll	15	16.20	2.57	16.13	3.11	-.07	1.75	.147 ₍₁₄₎	.88
	Treatment	14	14.71	3.45	11.50	3.67	-3.21	3.14	3.827 ₍₁₃₎	.002
Arbeitsunzufriedenheit	Kontroll	15	11.13	2.45	11.60	2.97	.47	2.67	-.677 ₍₁₄₎	.509
	Treatment	14	10.93	3.36	10.36	3.15	-.56	2.17	.984 ₍₁₃₎	.343

Varianzen getestet nach Levene

Beim Vergleich innerhalb der Gruppen (Tab. 20) zeigt sich, dass die wahrgenommene „Arbeitsüberforderung“ bei der Kontrollgruppe über die beiden Erhebungszeitpunkte stabil geblieben ist, während sie bei der Treatmentgruppe von 14.71 (SD=3.45) auf 11.50 (SD=3.67) hoch signifikant gesunken ist ($p=.002$).

Was die wahrgenommene „Arbeitsunzufriedenheit“ betrifft, lassen sich in beiden Gruppen keine erwähnenswerten Veränderungen feststellen und die Hypothese 1b kann nicht bestätigt werden. Auf Grund dieser Ergebnisse wird der Test zwischen den Gruppen nur bei der Skala „Arbeitsüberforderung“ vorgenommen.

Tabelle 21: Varianzanalyse zwischen T1 und T3 „Arbeitsüberforderung“

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Effektstärke*
ZEIT	38.975	1	38.975	12.287	.002	.313	.675
GRUPPE	135.569	1	135.569	7.741	.010	.223	.536
ZEIT * GRUPPE	35.872	1	35.872	11.309	.002	.295	.647
Fehler	472.845	27	17.513				

*Nach Cohen, 1988 und Bortz & Döring, 2002

Der Vergleich zwischen der Kontroll- und der Treatmentgruppe ergibt auf der Skala „Arbeitsüberforderung“ ein hoch signifikanter Interaktionseffekt (Zeit x Gruppe), $F(1, 27) = 11.309$, $p=.002$ (Tab. 21). Die Effektstärke ist mit $d=.647$ als gross zu bezeichnen. Diese Ergebnisse lassen auf eine grosse Trainingswirksamkeit schliessen und Hypothese 1a kann bestätigt werden. Abbildung 17 verdeutlicht das Ergebnis.

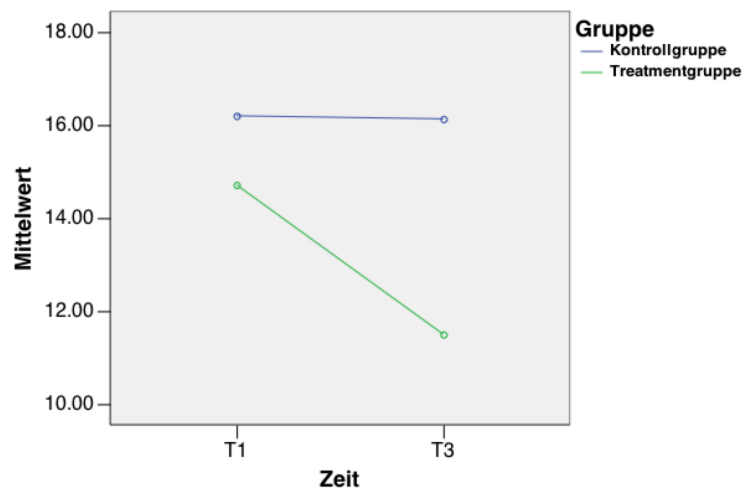


Abbildung 17: Arbeitsüberforderung

8.2.2 Fragebogen zur schulleiterspezifischen Belastung

Tabelle 22: T-Test mit gepaarten Stichproben zwischen T1 und T3

Skala	Gruppe	N	MW	SD	MW	SD	MW	SD	T(df)	Sig.
			T1	T1	T3	T3	Diff.	Diff.		
Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen	Kontroll	15	3.27	1.44	3.60	1.72	.33	1.88	-.688 ₍₁₄₎	.503
	Treatment	14	3.93	1.27	3.29	1.07	-.64	1.08	2.223 ₍₁₃₎	.045
Belastung im Zusammenhang mit Führungsaufgaben	Kontroll	15	6.40	1.55	5.67	1.68	-.73	1.71	1.661 ₍₁₄₎	.119
	Treatment	14	6.29	1.27	5.14	1.29	-1.15	1.46	2.929 ₍₁₃₎	.012
Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege	Kontroll	15	5.87	2.10	5.87	2.33	.00	1.31	.000 ₍₁₄₎	1.000
	Treatment	14	4.93	1.54	4.00	1.11	.93	1.00	3.484 ₍₁₃₎	.004

Varianzen getestet nach Levene

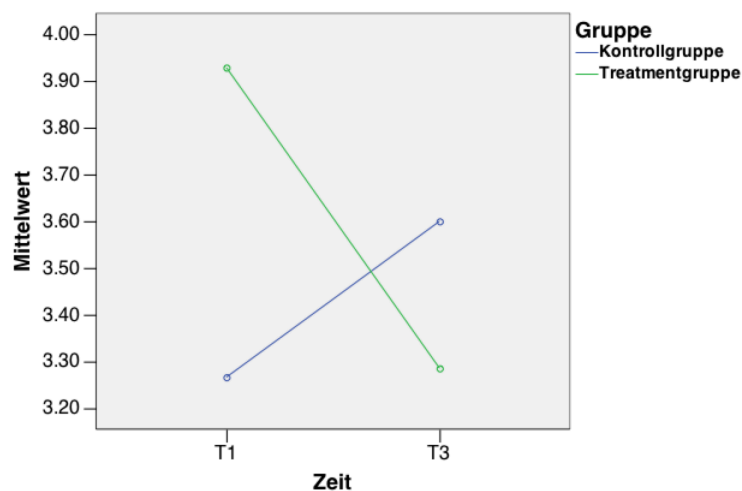
Der T-Test bei gepaarten Stichproben zeigt in den drei Skalen signifikant positive Veränderungen bei der Treatmentgruppe (Tab. 22). So ist die „Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ von 3.93 (SD=1.27) auf 3.29 (SD=1.07) gesunken ($p=.045$). Die „Belastung im Zusammenhang mit Führungsaufgaben“ ist ebenfalls von 6.29 (SD=1.27) auf 5.14 (SD=1.29) gesunken ($p=.012$). Die stärkste Veränderung zeigt sich bei der wahrgenommenen „Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege“. Hier ist der Mittelwert von 4.93 (SD=1.54) auf 4.00 (SD=1.11) gesunken ($p=.004$). Aufgrund dieser Ergebnisse wird der Vergleich zwischen den Gruppen vorgenommen.

Tabelle 23: Varianzanalyse zwischen T1 und T3 „Belastung in Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig	Partielles Eta-Quadrat	Effektstärke*
ZEIT	.347	1	.347	.290	.595	.011	.110
GRUPPE	.438	1	.438	.160	.693	.006	.078
ZEIT * GRUPPE	3.450	1	3.450	2.887	.101	.097	.330
Fehler	74.045	27	2.742				

*Nach Cohen, 1988 und Bortz & Döring, 2002

Die Varianzanalyse zwischen den beiden Zeitpunkten zeigt keinen signifikanten Interaktionseffekt (Zeit x Gruppe), $F(1,27) = 2.887$, $p = .101$ (Tab. 23). Die Abbildung 18 zeigt zwar, dass die „Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ bei der Treatmentgruppe gesunken ist, während sie bei der Kontrollgruppe gestiegen ist, doch lassen die Ergebnisse keine Interpretation zu und die Hypothese 1c muss verworfen werden.

**Abbildung 18: Belastung in Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen****Tabelle 24: Varianzanalyse zwischen T1 und T3 „Belastung in Zusammenhang mit Personalführungsaufgaben“**

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig	Partielles Eta-Quadrat	Effektstärke*
ZEIT	12.745	1	12.745	10.026	.004	.271	.610
GRUPPE	1.474	1	1.474	.490	.490	.018	.135
ZEIT * GRUPPE	.607	1	.607	.478	.495	.017	.132
Fehler	81.181	27	3.007				

*Nach Cohen, 1988 und Bortz & Döring, 2002

Der Interaktionseffekt (Zeit x Gruppe) auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit Personalführungsaufgaben“ ist mit $F(1,27) = .478$, $p=.495$ nicht signifikant und die Hypothese 1d muss verworfen werden (Tab. 24). Abbildung 19 verdeutlicht den hoch signifikanten Zeiteffekt $F(1,27) = 10.026$, $p=.004$ und weist darauf hin, dass die „Belastung im Zusammenhang mit Führungsaufgaben“ während des Untersuchungszeitraums in beiden Gruppen gesunken ist.

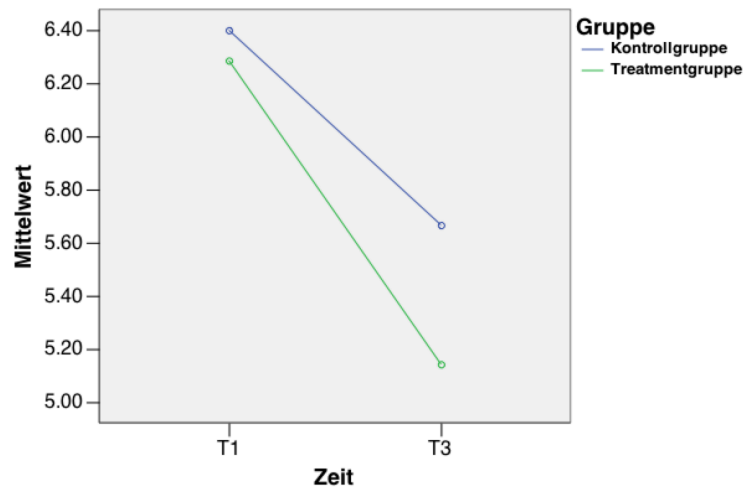


Abbildung 19: Belastung in Zusammenhang mit Personalführungsaufgaben

Tabelle 25: Varianzanalyse zwischen T1 und T3 „Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege“

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig	Partielles Eta-Quadrat	Effektstärke*
ZEIT	3.122	1	3.122	4.565	.042	.145	.412
GRUPPE	28.483	1	28.483	4.635	.040	.147	.415
ZEIT * GRUPPE	3.122	1	3.122	4.565	.042	.145	.412
Fehler	165.931	27	6.146				

*Nach Cohen, 1988 und Bortz & Döring, 2002

Beim Vergleich zwischen der Kontroll- und der Treatmentgruppe zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege“ (Zeit x Gruppe), $F(1, 27) = 4.565$, $p=.042$ (Tab. 25). Dieser Effekt mit $d=.412$ ist als stark zu bezeichnen und die Hypothese 1e kann bestätigt werden. Abbildung 20 veranschaulicht das positive Ergebnis.

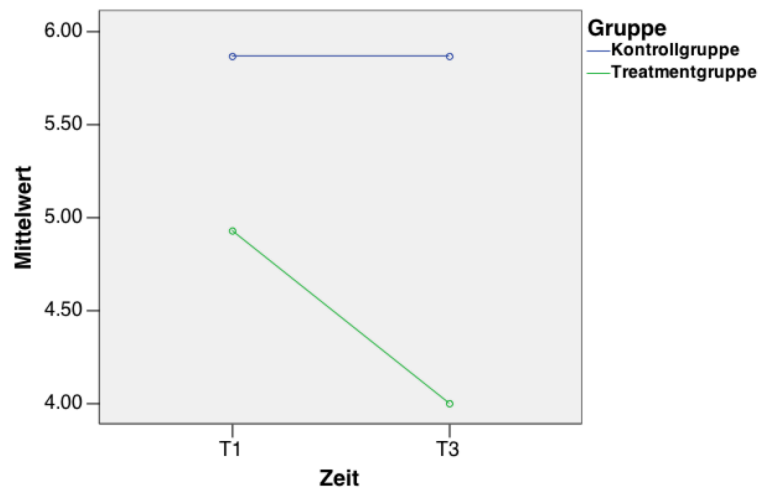


Abbildung 20: Belastung in Zusammenhang mit der Schulpflege

8.2.2.1 Ergebnisse auf der Einzelitemebene

Da der schulleiterspezifische Belastungsfragebogen zum ersten Mal eingesetzt wurde und die kleine Stichprobe eine starke Reduzierung der Items verlangte, soll an dieser Stelle der Fragebogen auf Einzelitemebene betrachtet werden. Hierzu werden die Mittelwerte innerhalb der Gruppen mittels T-Test bei gepaarten Stichproben miteinander verglichen. Auf Tabelle 26 werden nebst den 8 Items innerhalb der dreifaktoriellen Struktur (farbig markiert) diejenigen Items dargestellt, die eine signifikante Veränderung innerhalb der Treatmentgruppe zeigen.

Tabelle 26: T-Test mit gepaarten Stichproben auf Einzelitemebene zwischen T1 und T3

Faktor 1: Belastung in Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen

Faktor 2: Belastung in Zusammenhang mit Personalführungsaufgaben

Faktor 3: Belastung in Zusammenhang mit der Schulpflege

Item	Gruppe	N	MW T1	SD T1	MW T3	SD T3	MW Diff.	SD Diff.	T(df)	Sig.
2) Ich erlebe eine Diskrepanz zwischen Aufgabenbereich und zeitlichen Ressourcen.	K	15	3.13	.74	3.13	.74	.00	.76	.000 ₍₁₄₎	1.000
	T	14	3.36	.75	2.57	.94	-.79	.89	3.294 ₍₁₃₎	.006
3) Es fällt mir schwer, den Überblick zu bewahren.	K	15	2.13	.83	1.80	.56	-.33	.72	1.784 ₍₁₄₎	.096
	T	14	1.93	.73	1.57	.65	-.36	.50	2.687 ₍₁₃₎	.019
5) Den Widerstand der Lehrpersonen gegen die Schulentwicklung erlebe ich als belastend.	K	15	2.33	1.05	2.47	1.19	-.13	.74	-.695 ₍₁₄₎	.499
	T	14	2.14	.86	1.57	.65	-.57	-.65	3.309 ₍₁₃₎	.006
6) Den Widerstand der Lehrpersonen gegen die Personalführung erlebe ich als belastend.	K	15	1.80	.86	1.53	.83	-.27	.59	1.740 ₍₁₄₎	.104
	T	14	1.36	.50	1.14	.36	-.21	.43	1.883 ₍₁₃₎	.082
7) Das Hin und Her zwischen Unterricht und Schulleitung belastet mich.	K	15	2.53	1.00	2.07	1.03	-.47	1.36	1.333 ₍₁₄₎	.204
	T	14	2.71	1.33	2.14	.86	-.57	.94	2.280 ₍₁₃₎	.040

Item	Gruppe	N	MW T1	SD T1	MW T3	SD T3	MW Diff.	SD Diff.	T(df)	Sig.
9) Ich erlebe die Partizipation der Lehrpersonen an Entscheidungsprozessen als belastend.	K	15	1.73	.70	1.87	.74	.13	.64	-.807 ₍₁₄₎	.217
	T	14	1.43	.51	1.29	.47	-.14	.53	1.000 ₍₁₃₎	.104
10) Ich fühle mich der Führungsrolle gewachsen.	K	15	2.13	.74	1.87	.64	-.27	.80	1.293 ₍₁₄₎	.217
	T	14	1.93	.62	1.64	.50	-.29	.61	1.749 ₍₁₃₎	.104
11) Die unklare Kompetenzregelung belastet mich.	K	14	2.20	.78	2.13	.83	-.07	.59	.435 ₍₁₄₎	.670
	T	14	2.36	.84	1.57	.51	-0.79	.80	3.667 ₍₁₃₎	.003
12) Ich fühle mich von der Schulpflege in meiner Rolle unterstützt.	K	15	1.60	.63	1.67	.90	.07	.96	-.269 ₍₁₄₎	.792
	T	14	2.07	.73	1.80	.70	-.29	.73	1.472 ₍₁₃₎	.165
13) Das Nichteinhalten von Kompetenzregelungen der Schulpflege belastet mich.	K	15	1.67	.90	1.93	.96	.27	1.10	-.939 ₍₁₄₎	.364
	T	14	1.86	.77	1.50	.52	-.36	.63	2.110 ₍₁₃₎	.055
15) Das Umsetzungstempo des neuen Volksschulgesetzes belastet mich.	K	15	2.93	.96	2.87	.99	-.07	.88	.292 ₍₁₄₎	.774
	T	14	2.93	1.14	2.21	1.12	-.71	.73	3.680 ₍₁₃₎	.003
17) Es fällt mir aus persönlichen Gründen schwer, mich in meinem Job abzugrenzen.	K	15	2.33	.49	2.47	.92	0.13	.74	-.695	.499
	T	14	2.14	.54	1.71	.61	-0.43	.51	3.122 ₍₁₃₎	.008
18) Es fällt mir aus strukturellen Gründen schwer, mich in meinem Job abzugrenzen.	K	15	1.80	.94	2.13	.74	.33	1.11	-1.160 ₍₁₄₎	.265
	T	14	1.79	.70	1.79	.70	.00	.78	2.482 ₍₁₃₎	.028
19) Die ungenügende Kompetenzverschiebung im Personalbereich belastet mich.	K	15	1.87	.83	1.87	.83	.00	.65	.000 ₍₁₄₎	1.000
	T	14	2.14	.77	1.71	.73	-.43	.65	2.482 ₍₁₃₎	.028
23) Die Tatsache, dass einzelne Schulpflege-Mitglieder über wenig professionelles Wissen verfügen, belastet mich.	K	15	2.40	1.06	2.33	.98	-.07	1.22	.211 ₍₁₄₎	.836
	T	14	2.29	.99	1.43	.51	-.86	.86	3.710 ₍₁₃₎	.003
24) Im Umgang mit Schulleitungsaufgaben verfüge ich über genügend persönliche Kompetenzen.	K	15	2.07	.60	1.79	.70	-.29	.61	1.749 ₍₁₃₎	.104
	T	14	2.14	.36	1.71	.47	-.43	.51	3.122 ₍₁₃₎	.008
25) Im Umgang mit Schulleitungsaufgaben verfüge ich über genügend fachliche Kompetenzen.	K	15	2.20	.56	2.13	.74	-.07	.80	.323 ₍₁₄₎	.751
	T	14	2.21	.43	1.79	.43	-.42	.51	3.122 ₍₁₃₎	.008
26) Der Rollenkonflikt zwischen Teamkollege und Führungsperson belastet mich.	K	15	1.87	.35	1.80	1.01	-.07	.96	.269 ₍₁₄₎	.792
	T	14	1.64	.84	1.21	.43	-.43	.65	2.482 ₍₁₃₎	.028

Die Auflistung auf Tabelle 26 verdeutlicht, dass viele Items, welche aufgrund der kleinen Stichprobe der faktorenanalytischen Überprüfung nicht standhalten konnten, nennenswerte Veränderungen aufzeigen. Insgesamt zeigt die Treatmentgruppe in 13 von 29 Items eine bedeutsame positive Veränderung im Umgang mit Belastung, was 44.8 % der Items entspricht.

Da diese Veränderungen nur bei der Treatmentgruppe auftreten, kann davon ausgegangen werden, dass sie mit dem Treatment in Verbindung stehen. An dieser Stelle werden nur diejenigen Items besprochen, die der faktorenanalytischen Prüfung nicht standhalten konnten. Die Treatmentgruppe erlebt eine weniger grosse Diskrepanz zwischen Aufgabenbereich und zeitlichen Ressourcen (Item 2; $p=.006$) und kann in den Geschäften des Alltags besser den

Überblick bewahren (Item 3; $p=.019$). Eine weitere positive Veränderung zeigt sich darin, dass sich die Treatmentgruppe durch das Hin und Her zwischen Unterricht und Schulleitung (Item 7; $p=.040$), die unklare Kompetenzregelung (Item 11; $p=.003$) sowie das Umsetzungstempo des neuen Volksschulgesetzes (Item 15; $p=.003$) weniger belastet fühlt. Der Treatmentgruppe gelingt es besser, sich in ihrem Job abzugrenzen (Item 17; $p=.008$), (Item 18; $p=.028$) und sie fühlt sich weniger belastet durch die ungenügende Kompetenzverschiebung im Personalbereich (Item 19; $p=.028$). Zudem fühlen sich die Probanden der Treatmentgruppe durch das mangelnde professionelle Wissen der Schulpflege (Item 23; $p=.003$) sowie den Rollenkonflikt zwischen Teamkollege und Führungsperson weniger belastet (Item 26; $p=.028$).

8.2.3 Fragebogen zur Selbststeuerung (SSI-K3-20)

(Bestandteil der EOS-Potenzialanalyse)

Bevor die Ergebnisse zu den Selbststeuerungsinstrumenten dargestellt werden, sei erwähnt, dass Kuhl (2001) darauf hinweist, situative Einflüsse (Belastung/Bedrohung) und Selbststeuerungskompetenzen wenn möglich nicht getrennt voneinander zu untersuchen, da sie in einer dynamischen Wechselwirkung stehen. So verändern sich die Selbststeuerungskompetenzen in Abhängigkeit von der aktuell wahrgenommenen Belastung und Bedrohung (vgl. S. 243-244). Im Rahmen dieser Arbeit wird diesem Anspruch nicht Rechnung getragen, da die Stichprobe zu klein ist, um die Treatment- und Kontrollgruppe in eine hoch belastete/bedrohte und eine gering belastete/bedrohte Gruppe einzuteilen. Dasselbe gilt für den Hakemp-24-Fragebogen. Die Skalen werden deshalb einzeln dargestellt.

Tabelle 27: T-Test mit gepaarten Stichproben zwischen T1 und T3

Skala	Gruppe	N	MW	SD	MW	SD	MW	SD	T(df)	Sig.
			T1	T1	T3	T3	Diff.	Diff.		
Belastung	Kontroll	15	3.93	2.69	3.87	2.56	-.07	2.22	.116 ₍₁₄₎	.909
	Treatment	14	3.29	2.20	2.36	2.82	-.93	2.64	1.314 ₍₁₃₎	.212
Bedrohung	Kontroll	15	4.33	3.16	4.07	3.67	-.27	1.71	.604 ₍₁₄₎	.556
	Treatment	14	2.00	1.57	2.29	2.27	.29	1.64	-.653 ₍₁₃₎	.525
Selbstbestimmung	Kontroll	15	5.93	2.71	6.07	1.75	.13	2.07	-.250 ₍₁₄₎	.806
	Treatment	14	7.50	1.74	8.07	2.84	.57	1.91	-1.119 ₍₁₃₎	.283
Positive Selbstmotivierung	Kontroll	15	7.07	1.58	6.47	1.46	-.60	1.06	2.201 ₍₁₄₎	.045
	Treatment	14	7.71	1.54	7.86	2.51	.14	2.07	-.258 ₍₁₃₎	.800
Selbstberuhigung	Kontroll	15	4.40	2.61	4.00	2.39	-.40	1.96	.792 ₍₁₄₎	.442
	Treatment	14	6.43	1.79	7.07	2.30	.64	2.71	-.889 ₍₁₃₎	.390

Varianzen getestet nach Levene

Obwohl Tabelle 27 zeigt, dass die Mittelwerte auf den Skalen „Selbstbestimmung“, „positive Selbstmotivierung“ sowie „Selbstberuhigung“ bei der Treatmentgruppe stärker gestiegen sind als bei der Kontrollgruppe, sind diese Veränderungen innerhalb der Gruppe nicht signifikant und es wird auf den Vergleich zwischen den Gruppen verzichtet. Die Hypothesen 2a bis 2c können nicht bestätigt werden.

8.2.4 Fragebogen zur Lage- vs. Handlungsorientierung (Hakemp-24)

(Bestandteil der EOS-Potenzialanalyse)

Tabelle 28: T-Test mit gepaarten Stichproben zwischen T1 und T3

Skala	Gruppe	N	MW	SD	MW	SD	MW	SD	T(df)	Sig.
			T1	T1	T3	T3	Diff.	Diff.		
Handlungsorientierung nach Misserfolg	Kontroll	15	5.60	2.23	5.13	2.83	-.47	1.19	1.52 ₍₁₄₎	.150
	Treatment	14	6.57	2.93	8.14	3.78	1.57	2.10	-2.80 ₍₁₃₎	.015
Handlungsorientierung in komplexen und schwierigen Situationen	Kontroll	15	7.93	2.43	8.07	2.94	.13	2.07	-.250 ₍₁₄₎	.806
	Treatment	14	6.64	3.59	8.50	2.95	1.86	2.14	-3.242 ₍₁₃₎	.006

Varianzen getestet nach Levene

Die Analyse mittels T-Test bei gepaarten Stichproben ergibt in beiden Skalen einen signifikanten Effekt bei der Treatmentgruppe (Tab. 28). Die „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ lag bei der Kontrollgruppe schon zu Beginn der Untersuchung tiefer als bei der Treatmentgruppe 5.60 (SD=2.23) und hat sich über die drei Erhebungszeitpunkte noch verschlechtert 5.13 (SD=2.83). Die „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ der Treatmentgruppe ist von 6.57 (SD=2.93) auf 8.14 (SD=3.78) angestiegen. Diese Veränderung ist hoch signifikant ($p=.015$).

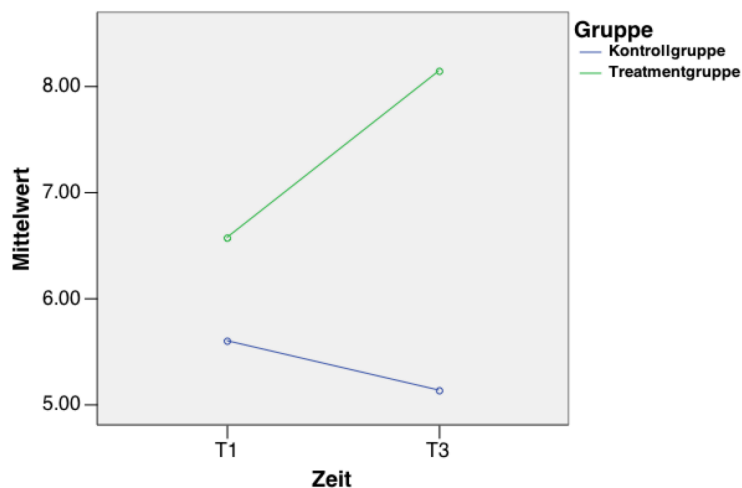
Die „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ ist bei der Kontrollgruppe von 7.93 (SD=2.43) auf 8.07 (SD=2.94) ebenfalls leicht angestiegen, ist jedoch im Vergleich zur Treatmentgruppe nicht signifikant. Der Mittelwert der Treatmentgruppe hat sich von 6.64 (SD=6.64) auf 8.50 (SD=2.95) höchst signifikant verbessert ($p=.006$). Der Vergleich innerhalb der Gruppen führt zu den vorhergesagten Aussagen und der Vergleich zwischen den Gruppen kann durchgeführt werden.

Tabelle 29: Varianzanalyse zwischen T1 und T3 „Handlungsorientierung nach Misserfolg“

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig	Partielles Eta-Quadrat	Effektstärke*
ZEIT	4.419	1	4.419	3.093	.090	.103	.338
GRUPPE	57.381	1	57.381	3.522	.071	.115	.360
ZEIT * GRUPPE	15.040	1	15.040	10.525	.003	.280	.624
Fehler	439.895	27	16.292				

*Nach Cohen, 1988 und Bortz & Döring, 2002

Im Vergleich zwischen der Kontroll- und der Treatmentgruppe zeigt sich ein hoch signifikanter Interaktionseffekt auf der Skala „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ (Zeit x Gruppe), $F(1, 27) = 3.522$, $p=.071$ (Tab. 29). Die Effektstärke ist mit $d=.624$ sehr hoch und die Hypothese 2d lässt sich bestätigen. Zur Darstellung der positiven Veränderung der Treatmentgruppe dient Abbildung 21.

**Abbildung 21: Handlungsorientierung nach Misserfolg**

Da die misserfolgsbezogene Handlungsorientierung (HOM) für den Selbstzugang zentral ist und der Wechsel von der Lage- zur Handlungsorientierung als Prädiktor für Therapieerfolg gilt (vgl. Kapitel 4.3.4.1), wird nachfolgend dargestellt, wie sich die Lageorientierung bzw. Handlungsorientierung der einzelnen Probanden über die beiden Messzeitpunkte verändert hat. Die in Klammer gesetzten Angaben zeigen bei Probanden, die über die beiden Messzeitpunkte lageorientiert (LOM→LOM) bzw. handlungsorientiert (HOM→HOM) geblieben sind, die Veränderung in die jeweilige Richtung.

Tabelle 30: Handlungs- versus Lageorientierung nach Misserfolg zwischen T1 und T3

	LOM → HOM		HOM → LOM		LOM → LOM		HOM → HOM	
	T1	T3	T1	T3	T1	T3	T1	T3
Kontrollgruppe	0		2		4 (3-, 1=)		9 (2+, 4-, 3=)	
Treatmentgruppe	1		2		1 (1=)		10 (8+, 2=)	

LOM = Lageorientierung nach Misserfolg (0 - 4 Punkte)

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolg (5 - 12 Punkte)

+ verbesserter Wert im Vergleich zu T1, - verschlechterter Wert im Vergleich zu T1, = gleicher Wert wie bei T1

Beim Blick auf Tabelle 30 lässt sich festhalten, dass die meisten Teilnehmenden der Kontroll- und der Treatmentgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits handlungsorientiert waren. Die hoch signifikante Wirkung des Treatments lässt sich demnach dadurch erklären, dass die Teilnehmenden der Treatmentgruppe ihre Handlungsorientierung nach Misserfolg im Vergleich zur Kontrollgruppe stark ausbauen konnten. Einem Probanden der Treatmentgruppe gelang der Wechsel von der Lage- zur Handlungsorientierung. Bei drei Probanden vermochte das Treatment keine positive Wirkung zu erzielen.

Tabelle 31: Varianzanalyse zwischen T1 und T3 „Handlungsorientierung in komplexen und schwierigen Situationen“

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig	Partielles Eta-Quadrat	Effektstärke*
ZEIT	14.345	1	14.345	6.485	.017	.194	.491
GRUPPE	10.759	1	10.759	.169	.684	.006	.078
ZEIT * GRUPPE	2.660	1	2.660	4.864	.036	.153	.425
Fehler	424.857	27	15.735				

*Nach Cohen, 1988 und Bortz & Döring, 2002

Der Vergleich zwischen den Gruppen in Tabelle 31 zeigt auf der Skala „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ einen signifikanten Interaktionseffekt (Zeit x Gruppe), $F(1, 27) = 4.864$, $p=.036$. Der Effekt ist mit $d=.425$ sehr stark und die Hypothese 2e kann bestätigt werden. Abbildung 22 verdeutlicht das Ergebnis.

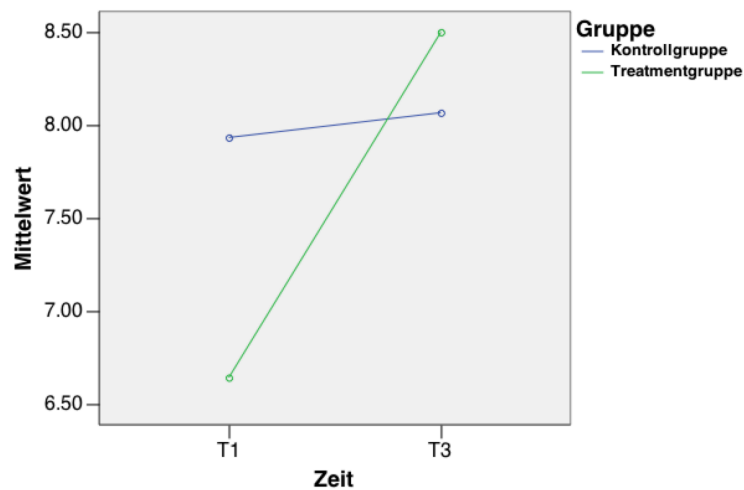


Abbildung 22: Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen

An dieser Stelle soll ebenfalls der Wechsel von der Lage- zur Handlungsorientierung dokumentiert werden (Tab. 32). Die in Klammer gesetzten Angaben dienen dazu, um bei den Probanden, die über die beiden Messzeitpunkte prospektiv lageorientiert (LOP→LOP) bzw. handlungsorientiert (HOP→HOP) geblieben sind, die Veränderung in die jeweilige Richtung aufzuzeigen.

Tabelle 32: Prospektive Handlungs- versus Lageorientierung zwischen T1 und T3

	LOP → HOP		HOP → LOP		LOP → LOP		HOP → HOP	
	T1	T3	T1	T3	T1	T3	T1	T3
Kontrollgruppe	1		3		1 (1=)		10 (5+, 4-, 1=)	
Treatmentgruppe	2		1		3 (3+)		8 (8+)	

LOP = Prospektive Lageorientierung (0 - 5 Punkte)

HOP = Prospektive Handlungsorientierung (6 - 12 Punkte)

+ verbesserter Wert im Vergleich zu T1, - verschlechterter Wert im Vergleich zu T1, = gleicher Wert wie bei T1

Tabelle 32 verdeutlicht, dass auch auf dieser Skala die meisten Teilnehmenden der Kontroll- und der Treatmentgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits handlungsorientiert waren und die signifikante Wirkung des Treatments dadurch erklärbar ist, dass viele Probanden diese Kompetenz ausbauen konnten. Zwei Probanden gelang der Wechsel von der Lage- zur Handlungsorientierung. Drei Probanden blieben zwar lageorientiert, doch konnten sie ihren Wert ausbauen. Bei einem Probanden erzielte das Treatment keine Wirkung.

8.2.5 Fragebogen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Tabelle 33: T-Test mit gepaarten Stichproben zwischen T1 und T3

Skala	Gruppe	N	MW T1	SD T1	MW T3	SD T3	MW Diff.	SD Diff.	T(df)	Sig.
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	Kontroll	15	27.20	3.30	26.20	4.77	-1.00	3.36	1.153 ₍₁₄₎	.268
	Treatment	14	27.50	3.78	29.57	5.14	2.07	2.81	-2.754 ₍₁₃₎	.016

Varianzen getestet nach Levene

Der Vergleich innerhalb der Gruppen führt zu den vorhergesagten Aussagen (Tab. 31). Der Wert auf der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ ist bei der Treatmentgruppe von 27.50 (SD=3.78) auf 5.14 (SD=2.81) hoch signifikant gestiegen ($p=.016$). Bei der Treatmentgruppe zeigen sich keine nennenswerten Veränderungen.

Tabelle 34: Varianzanalyse zwischen T1 und T3 „Allgemeine Selbstwirksamkeit“

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig	Partielles Eta-Quadrat	Effektstärke*
ZEIT	4.156	1	4.156	.860	.362	.031	.179
GRUPPE	48.805	1	48.805	1.516	.229	.053	.237
ZEIT * GRUPPE	34.156	1	34.156	7.069	.013	.207	.511
Fehler	869.264	27	32.193				

*Nach Cohen, 1988 und Bortz & Döring, 2002

Auch im varianzanalytischen Verfahren kann eine positive Veränderung der Treatmentgruppe auf der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ festgestellt werden (Tab. 32). Der Interaktionseffekt ist mit $F(1, 27) = 7.069$, $p=.013$ hoch signifikant. Die grosse Effektstärke lässt auf eine Trainingwirksamkeit schliessen ($d=.511$) und die Hypothese 3 kann bestätigt werden (Abb. 23).

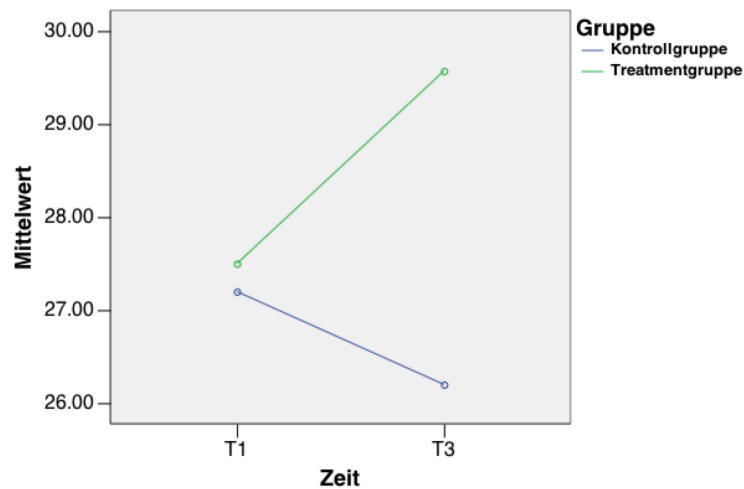


Abbildung 23: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

8.2.6 Fragebogen zur Veränderung im Erleben und Verhalten (VEV)

Tabelle 35: Veränderung im Erleben und Verhalten, rückblickend von T3 aus

Skala	Gruppe	N	MW T3	MW Norm	SD T3	SD Norm	T(df)	Sig.
Veränderung im Erleben und Verhalten	Kontroll- Treatment	15 14	177.40 206.64	173.93 222.73	23.41 35.10	44.76 34.75	-2.657 ₍₂₇₎	.013

Varianzen getestet nach Levene

Die Postevaluation mit dem Fragebogen VEV (Veränderung im Erleben und Verhalten) weist beim Vergleich der Mittelwerte einen hoch signifikanten Unterschied auf ($p=0.013$) (Tab. 33). Die Treatmentgruppe nimmt mit einem Mittelwert von 206.64 ($SD=35.10$) eine deutlich höhere positive Veränderung im Erleben und Verhalten wahr als die Kontrollgruppe, die einen Mittelwert von 177.40 ($SD=23.41$) aufweist. Nach Zielke & Kopf-Mehnert (1978) lassen Werte zwischen 149 und 187 darauf schließen, dass weder eine positive noch eine negative Veränderung stattgefunden hat. Diese Aussage entspricht dem Wert der Kontrollgruppe. Die Hypothese 4 kann bestätigt werden.

8.3 Exemplarische Veränderungsdokumentation der Selbststeuerung

Die entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) sowie der Kontextfragebogen (Anhang 11.9.4) dienten zur Standortbestimmung und zur Entwicklung eines Handlungsvorsatzes vor dem ZRM-Kurs. Von den insgesamt 14 Proban-

den der Treatmentgruppe wollten acht ihre Selbstbestimmungsfähigkeiten stärken und vier setzten sich den Vorsatz, ihre Selbstberuhigungsfähigkeiten auszubauen. Zwei Probanden verfügten schon zum ersten Erhebungszeitpunkt über ausgesprochen gute Selbststeuerungskompetenzen. Einer dieser Probanden wollte diese Kompetenzen nutzen, um stärker ins Objekterkennungssystem einzutauchen (vgl. Tab. 1, S. 34), der andere Proband setzte sich das Ziel, seine starke Handlungsorientierung etwas zu bremsen.

In dieser Untersuchung interessierte nicht die Veränderung der einzelnen Probanden (Einzelfallanalyse), sondern der Vergleich zwischen der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe. Trotzdem soll an dieser Stelle exemplarisch die Veränderung der Selbststeuerung anhand zweier anonymisierter Probanden aufgezeigt werden.

Insgesamt neun von den vierzehn Probanden der Treatmentgruppe konnten die Selbststeuerungskompetenzen, die mit der EOS-Potenzialanalyse gemessen wurden (vgl. Kapitel 7.3.1.2), in die gewünschte Richtung verändern.

Proband X wird an dieser Stelle exemplarisch für eine positive Veränderung aufgeführt.

Abbildung 24 Proband X vor Treatment

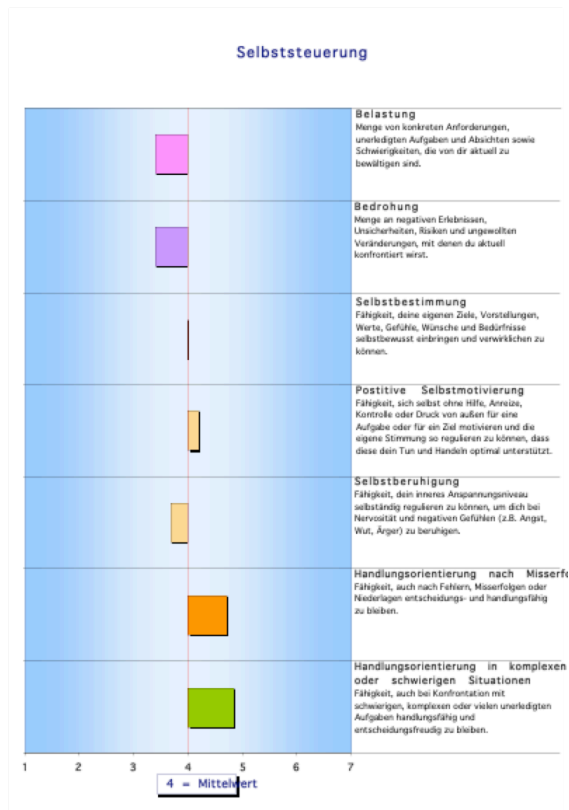
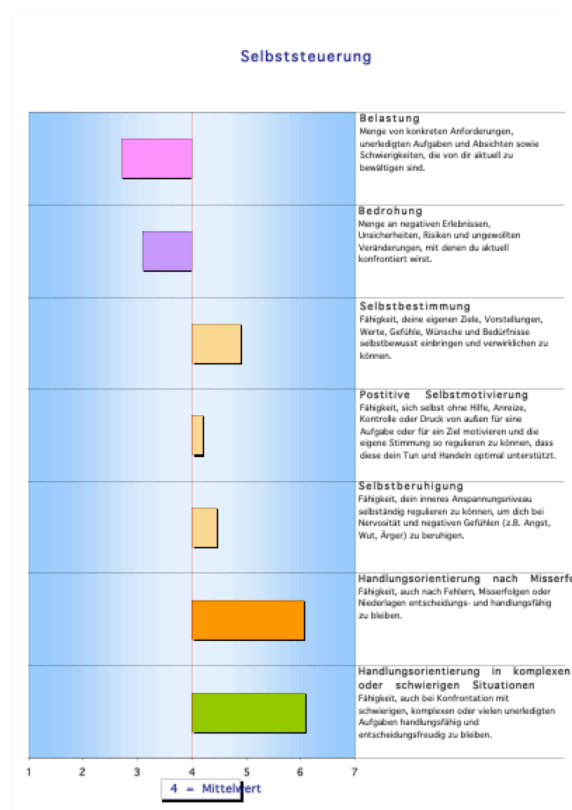


Abbildung 25 Proband X nach Treatment



Proband X setzte sich auf Grund der Ergebnisse der EOS-Potenzialanalyse (Abb. 24) im Feedback-Gespräch den Handlungsvorsatz, an seinen Selbstberuhigungsfähigkeiten zu arbeiten.

Im Kontextfragebogen betont Proband X, dass er sich eine dickere Haut im Umgang mit Widerständen von Lehrpersonen und schnellere Entscheidungsfähigkeiten wünsche. Abbildung 25 zeigt, dass der Proband nach dem Treatment nicht nur seine Selbstberuhigungsfähigkeiten, sondern auch seine Selbstbestimmungsfähigkeit sowie seine Handlungsorientierung nach Misserfolg und in komplexen und schwierigen Situationen ausgebaut hat. Dies hängt auch damit zusammen, dass die wahrgenommene Belastung und Bedrohung gesunken ist.

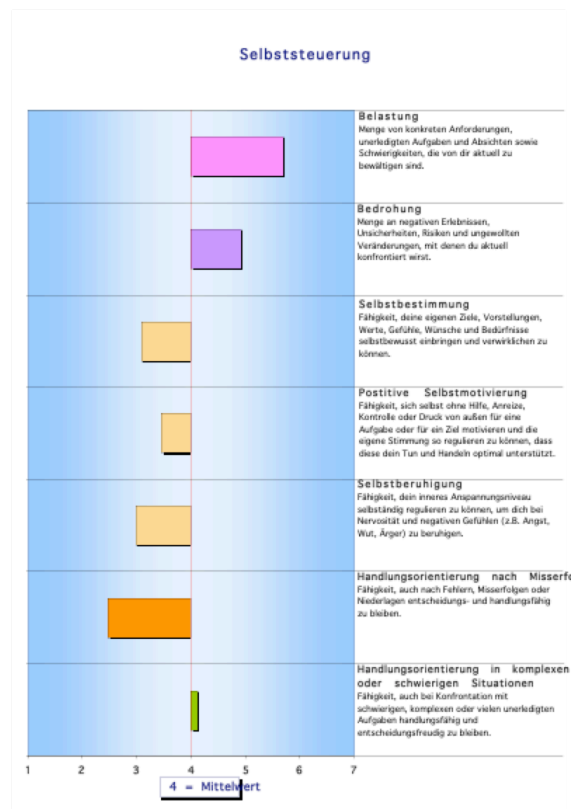
Fünf Probanden gelang es nicht ihre Selbststeuerungskompetenzen in die gewünschte Richtung zu verändern. Ihre Belastungs- und Bedrohungswahrnehmung ist gestiegen und die Selbststeuerungskompetenzen haben sich verschlechtert. Es ist davon auszugehen, dass die verstärkte Auseinandersetzung mit der Situation und den eigenen Kompetenzen zu einer kritischeren Haltung geführt hat, was sich in den Ergebnissen niederschlägt. Zur Dokumenta-

tion werden hierzu exemplarisch die Ergebnisse von Proband Y in Abbildung 26 und 27 dargestellt.

Abbildung 26: Proband Y vor Treatment



Abbildung 27: Proband Y nach Treatment



Proband Y setzte sich für den Kurs das Ziel, sich bei Entscheidungsprozessen selbstbestimmter einzubringen und besser auf eigene Bedürfnisse zu achten. Proband Y wirkte vor dem Treatment eher resigniert und war mit den Anstellungsbedingungen unzufrieden. Es ist davon auszugehen, dass das Treatment und die vermehrte Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen diese Situation noch verschärft haben. Proband Y erlebt mehr Belastung und schätzt seine Selbststeuerungskompetenzen insgesamt eher schlechter ein als vor dem Treatment.

9 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse mit dem Theorieteil verglichen und diskutiert, welche Elemente aus dem Selbstmanagement-Trainingsprogramm für Schulleitende den Veränderungen zu Grunde liegen. Zuerst werden die Ergebnisse der Belastungswahrnehmung und der Selbstmanagementkompetenzen erläutert. Anschliessend wird auf die Ergebnisse zur Veränderung im Erleben und Verhalten eingegangen.

9.1 Diskussion zu den psychometrischen Parameter

9.1.1 Fragebogen zur beruflichen Belastung

Hypothese 1a: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Arbeitsüberforderung“ als die Kontrollgruppe.

Die wahrgenommene „Arbeitsüberforderung“ ist bei der Kontrollgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt deutlich höher als bei der Treatmentgruppe und liegt über dem Normierungswert (vgl. Tab. 15, S. 94).

Nach dem Training liegt der Wert auf der Skala „Arbeitsüberforderung“ bei der Treatmentgruppe hoch signifikant tiefer als vor dem Training, während der Wert der Kontrollgruppe auf gleichem Niveau geblieben ist (vgl. Tab. 20, S. 97). Der Vergleich zwischen den Gruppen zeigt einen hoch signifikanten Interaktionseffekt, womit Hypothese 1a bestätigt werden kann (vgl. Tab. 21, S. 97 und Abb. 17, S. 98). Die grosse Effektstärke lässt auf eine hohe Trainingswirksamkeit schliessen.

Im Theorieteil wurde dargestellt, dass Schulleitende vielen Belastungen ausgesetzt sind und sich diese mit gutem Selbstmanagement reduzieren lassen (vgl. Kapitel 3 und 4). Daraus kann gefolgert werden, dass der geringere Wert auf der Skala „Arbeitsüberforderung“ mit den gestiegenen Werten der Selbstmanagementkompetenzen zusammenhängt, die in Hypothesen 2 und 3 diskutiert werden.

Hypothese 1b: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Arbeitsunzufriedenheit“ als die Kontrollgruppe.

Die wahrgenommene „Arbeitsunzufriedenheit“ liegt bei der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt leicht höher als bei der Treatmentgruppe, jedoch immer noch deutlich unter dem Normierungswert (vgl. Tab. 15, S. 94).

Beim Mittelwertvergleich innerhalb der Gruppen zeigt sich keine signifikante Veränderung der Treatmentgruppe und Hypothese 1b muss verworfen werden (vgl. Tab. 20, S. 97). Dieses Ergebnis lässt darauf schliessen, dass das Training die wahrgenommene „Arbeitsunzufriedenheit“ nicht zu beeinflussen vermochte.

Auch wenn die Summenmittelwerte der Skalen „Arbeitsüberforderung“ und „Arbeitsunzufriedenheit“ nicht direkt miteinander verglichen werden können, da die „Arbeitsüberforderung“ ein Item mehr beinhaltet, lässt sich festhalten, dass die „Arbeitsunzufriedenheit“ beim ersten Messzeitpunkt weniger gross ist als die „Arbeitsüberforderung“ und gleichzeitig deutlich unter dem Normierungswert liegt. Dies ist für die Messung der Wirksamkeit des Selbstmanagement-Trainingsprogramms nicht unerheblich, da ein tiefer Ausgangswert weniger schnell sinkt als ein hoher Ausgangswert.

Nebst personenbezogenen Massnahmen wurden auch situative Massnahmen im Umgang mit Belastung diskutiert (vgl. Kapitel 2.4). Die Frage bleibt offen, ob sich situative Massnahmen auf die wahrgenommene „Arbeitsunzufriedenheit“ positiver auswirken würden als personenbezogene.

9.1.2 Fragebogen zur schulleiterspezifischen Belastung

Hypothese 1c: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ als die Kontrollgruppe.

Die wahrgenommene „Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ wird im Vergleich mit den anderen Skalen des schulleiterspezifischen Belastungsfragebogens zum ersten Messzeitpunkt von beiden Gruppen eher gering empfunden (vgl. Tab. 16, S. 94). Unzureichendes Know-how stellt vor allem bei der Funktionsübernahme ein Belastungsmoment dar (vgl. Kapitel 3.3.7). Der Umstand, dass die Schulleitenden dieser Studie im Durchschnitt schon über drei Jahre im Amt sind, kann als Grund für die eher geringe Belastung in diesem Bereich gesehen werden.

Der Vergleich innerhalb der Gruppen zeigt ein signifikantes Ergebnis (vgl. Tab. 22, S. 98). Dieses kann beim Vergleich zwischen den Gruppen jedoch nicht bestätigt werden und Hypothese 1c muss verworfen werden (vgl. Tab. 23, S. 99). Wie schon bei der Diskussion von Hypothese 1b erwähnt, kann dieses Ergebnis mit dem Umstand zusammenhängen, dass sich eine geringe Belastung mit einem Treatment weniger leicht reduzieren lässt als eine hohe Belastung.

Hypothese 1d: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit Personalführungsaufgaben“ als die Kontrollgruppe.

Da diese Skala gleich viele Items beinhaltet wie die Skala „Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ (je 3 Items), lässt sich ein direkter Vergleich der Summenmittelwerte zum ersten Erhebungszeitpunkt machen. Dabei fällt auf, dass in dieser Skala die Belastung fast doppelt so hoch ist (vgl. Tab. 16, S. 94). Hier sind Items enthalten, welche die Belastung durch die Partizipation und den Widerstand der Lehrpersonen messen (vgl. Tab. 13, S. 87), welche in Kapitel 3.3.3 ausführlich dargestellt wurden.

Beim Vergleich innerhalb der Gruppen zeigt sich ein signifikantes Ergebnis (vgl. Tab. 22, S. 98), das jedoch beim Vergleich zwischen den Gruppen nicht bestätigt werden kann (vgl. Tab. 24, S. 99 und Abb. 19, S. 100). Die Hypothese 1d muss ebenfalls verworfen werden.

Abbildung 19 verdeutlicht, dass der Wert auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit Personalführungsaufgaben“ in beiden Gruppen gesunken ist (S. 100). Daraus lässt sich folgern, dass sich die Belastungswahrnehmung in diesem Bereich unabhängig vom Treatment verringert hat. Einerseits ist denkbar, dass die Widerstände der Lehrpersonen während des Schuljahres tatsächlich abgenommen haben, andererseits ist auch möglich, dass die Auseinandersetzung mit der Thematik mittels Fragebögen bereits eine veränderte Wahrnehmung zur Folge hatte.

Hypothese 1e: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant geringeren Wert auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege“ als die Kontrollgruppe.

Die Skala „Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege“ beinhaltet im Gegensatz zu den anderen beiden Skalen nicht drei, sondern nur zwei Items. Vor diesem Hintergrund zeigt der Vergleich der Summenmittelwerte, dass die Schulleitenden zum ersten Erhebungszeitpunkt in diesem Bereich die grösste Belastung erleben (vgl. Tab. 16, S. 94).

Der Vergleich innerhalb der Gruppen ergibt ein signifikantes Ergebnis (vgl. Tab. 22, S. 98). Dieses Ergebnis zeigt sich auch beim Vergleich zwischen den Gruppen und die Hypothese 1e kann bestätigt werden. Die Stärke des Effekts unterstreicht die positive Wirkung des Treatments (vgl. Tab. 25, S. 100 und Abb. 20, S. 101).

Abbildung 20 verdeutlicht, dass die Belastung bei der Kontrollgruppe schon zum ersten Messzeitpunkt höher lag und stabil geblieben ist, während sie bei der Treatmentgruppe deutlich gesunken ist (S. 101). Es ist anzunehmen, dass sich auch hier ein direkter Zusammenhang mit den verbesserten Selbstmanagementkompetenzen bemerkbar macht. So kann die Auseinandersetzung mit der Rolle und das Wissen um die eigenen Kompetenzen zu einem selbstbewussteren Umgang mit den vorgesetzten Instanzen (Schulpflege) führen und dadurch die Belastungswahrnehmung senken.

9.1.2.1 Diskussion der Ergebnisse auf der Einzelitemebene

Der Vergleich auf der Einzelitemebene zeigt bei vielen Items eine positive Veränderung innerhalb der Treatmentgruppe (vgl. Tab. 26, S. 101f.). Von den 21 Items, welche der faktorenanalytischen Prüfung nicht standhalten konnten, weisen 10 Items eine hoch signifikante positive Veränderung bei der Treatmentgruppe auf. Auch wenn die ursprünglich generierten vier Subskalen nicht bestätigt werden konnten, soll zur Diskussion der verschiedenen Items darauf verwiesen werden (vgl. Kapitel 7.3.2.1).

In Tabelle 10 wurden Items zu den „Belastungen im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ dargestellt (S. 85). Nebst den 3 Items, die der faktorenanalytischen Prüfung standhalten konnten (Item 10, 24, 25), haben sich auch die anderen beiden Items (Item 3, 17) beim Vergleich innerhalb der Gruppen hoch signifikant verändert. Obwohl Hypothese 1c nicht bestätigt werden konnte, zeigt sich, dass das Selbstmanagement-Training für Schulleitende in diesem Bereich eine Wirkung zu erzielen vermochte. Die Ressourcenorientierung des Trainings hat den Glauben und das Wissen um die eigenen Kompetenzen im Schulleitungsalltag gesteigert.

Was die „Kompetenzverschiebung und die Zusammenarbeit mit der Schulpflege“ (Item 11, 19) (Tab. 9, S. 85) und den „Umgang mit strukturellen Vorgaben“ betrifft (Item 2, 7, 15, 18) (vgl. Tab. 12, S. 86), lassen sich beim Vergleich innerhalb der Gruppen ebenfalls hoch signifikante positive Veränderungen bei der Treatmentgruppe erkennen. Zusammen mit Item 26 handelt es sich dabei um Items, welche den Umgang mit äusseren Gegebenheiten beinhalten.

Diese Ergebnisse lassen sich mit den verbesserten Werten der Items auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ in Verbindung bringen. Wer sich seiner Ressourcen besser bewusst ist und daran glaubt, mit dem eigenen Handeln das Umfeld positiv beeinflussen zu können, beruft sich weniger auf äussere Faktoren zur Erklärung von Problemen (vgl. Bandura, 1979, S. 19). Anders ausgedrückt attribuieren die Schulleitenden im Umgang mit Belastungen weniger extern, sondern glauben daran, dass sie selbst etwas an der Situation verändern können. Zur Beschreibung dieses wechselseitigen Zusammenhangs eignen sich exemplarisch Item 2 und 3. Wer den besseren Überblick hat, hat auch einen besseren Umgang mit zeitlichen Ressourcen. Dieses Ergebnis ist besonders wertvoll, da die Belastung durch den grossen zeitlichen Aufwand in allen Projektschulen als Problem von Schulleitungen erwähnt wurde (vgl. Kapitel 3.3.4). Item 7 und 26 sprechen Probleme durch den Rollenwechsel an, welche in Kapitel 3.3.5 beschrieben wurden. Auch hier zeigt sich eine hoch signifikante Veränderung innerhalb der Treatmentgruppe. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse auf der Einzelitemebene vielversprechend sind und das Selbstmanagement-Training auf die spezifischen Belastungen von Schulleitungen, die in Kapitel 3.3.1 dargestellt wurden, eine positive Wirkung zu erzielen vermochte.

Nachdem die Hypothesen zur Belastungswahrnehmung besprochen wurden, gilt nun das Augenmerk den Skalen zu den Selbstmanagementkompetenzen. Sie stehen mit den diskutierten Belastungsskalen in direktem Zusammenhang.

9.1.3 Fragebogen zur Selbststeuerung (SSI-K3-20)

(Bestandteil der EOS-Potenzialanalyse)

Hypothese 2a: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Selbstbestimmung“ als die Kontrollgruppe.

Hypothese 2b: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „positive Selbstmotivierung“ als die Kontrollgruppe.

Hypothese 2c: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Selbstberuhigung“ als die Kontrollgruppe.

Beim Vergleich der drei Selbststeuerungskompetenzen, die mit dem SSI-K3-20-Fragebogen gemessen wurden, lässt sich folgern, dass die Fähigkeiten zur „Selbstberuhigung“ nach den Fähigkeiten zur „Selbstbestimmung“ am wenigsten ausgeprägt sind. Obwohl die Mittelwerts-

unterschiede zum ersten Messzeitpunkt nicht signifikant sind, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Kontrollgruppe über weniger „Selbstberuhigung“ und „Selbstbestimmung“ verfügt und diese Werte deutlich unter den Normierungsmittelwerten liegen (vgl. Tab. 17, S. 95).

Zwar zeigen sich beim Mittelwertvergleich Tendenzen, dass sich die Mittelwerte der Treatmentgruppe auf den Skalen „Selbstbestimmung“, „positive Selbstmotivierung“ und „Selbstberuhigung“ leicht verbessert haben. Die Veränderungen sind beim Vergleich innerhalb und zwischen den Gruppen jedoch nicht signifikant. Somit können die Hypothesen 2a, 2b und 2c nicht bestätigt werden (vgl. Tab. 27, S. 103).

Auch wenn die drei Hypothesen nicht angenommen werden können, wäre es voreilig daraus zu folgern, dass das Selbstmanagement-Trainingsprogramm in diesen Punkten keine Wirkung gezeigt hat. Denn wie nachfolgend dargestellt werden soll, ist die methodische Vorgehensweise für die Ergebnisse nicht unerheblich. Zum einen lieferte das Gutachten zur EOS-Potenzialanalyse eine genaue Beschreibung der einzelnen Skalen und die Probanden konnten nach dem Feedback-Gespräch ihre Ressourcen und Defizite besser. Es ist anzunehmen, dass sie beim späteren Ausfüllen des Fragebogens sensibilisiert dafür waren, welche Fragen welche Skalen abdeckten und die vertiefte Auseinandersetzung mit Ressourcen und Defiziten bei einigen Teilnehmenden zu einer kritischeren Selbsteinschätzung führte. Zum anderen lieferte die EOS-Potenzialanalyse die Grundlage zur Entwicklung des Handlungsvorsatzes, welcher bei den einzelnen Teilnehmenden unterschiedlich aussah (vgl. Kapitel 8.3). Während ein Teilnehmender seine Selbstberuhigungsfähigkeiten verbessern wollte, arbeitete ein anderer an der Fähigkeit, seine Wünsche und Bedürfnisse im Berufsalltag stärker einzubringen (Selbstbestimmung). Dies hatte zur Folge, dass ein einzelner Proband z.B. seine Selbstberuhigungsfähigkeiten zwar steigern konnte, sich dieses Ergebnis jedoch nicht auf die Verbesserung der Selbstberuhigungsfähigkeiten der gesamten Treatmentgruppe auswirkte. In einer ähnlichen Untersuchung wäre es deshalb sinnvoller, die Skalen auf qualitativer Ebene auszuwerten (Einzelfallanalyse). Somit könnten die Veränderungen jeder einzelnen Person dokumentiert werden. Kapitel 8.3 liefert hierzu einen exemplarischen Einblick. Eine andere Möglichkeit wäre, die Probanden in verschiedene Gruppen bezüglich der gewählten Handlungsvorsätze einzuteilen. Diese Vorgehensweise würde jedoch eine deutlich grössere Stichprobe voraussetzen.

9.1.4 Fragebogen zur Lage- vs. Handlungsorientierung (Hakemp-24)

(Bestandteil der EOS-Potenzialanalyse)

Hypothese 2d: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ als die Kontrollgruppe.

Der Wert auf der Skala „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ liegt bei der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt tiefer und ist während des Erhebungszeitraums gesunken. Beim Vergleich mit den Normierungswerten zeigt sich, dass der Wert der Kontrollgruppe exakt dem Normierungswert entspricht, während der Wert der Treatmentgruppe deutlich darüber liegt (vgl. Tab. 18, S. 95).

Der Mittelwertvergleich weist auf eine hoch signifikante Veränderung sowohl innerhalb als auch zwischen den Gruppen hin und Hypothese 2d kann bestätigt werden (vgl. Tab. 29, S. 104 und Abb. 21, S. 105). Der starke Effekt erklärt, dass das Selbstmanagement-Training für Schulleitende in der Lage ist, den Wert auf der Skala „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ positiv zu beeinflussen. Was die Konstrukte Handlungs- (HOM) versus Lageorientierung (LOM) nach Misserfolg betrifft, zeigt sich, dass die meisten Teilnehmenden schon vor dem Treatment handlungsorientiert (HOM) waren. Die Wirkung des Treatments lässt sich demnach hauptsächlich darauf zurückführen, dass viele Probanden ihre Handlungsorientierung ausbauen konnten (vgl. Tab. 30, S. 106).

Menschen, die im Umgang mit Misserfolgen über wenig Handlungsorientierung verfügen, denken lange über einen Misserfolg oder ein Missgeschick nach. Dadurch fehlt ihnen der Schwung, sich auf neu anstehende Aufgaben zu konzentrieren (vgl. Kuhl & Kazén, 2003, S. 205). Das Ergebnis weist darauf hin, dass die Teilnehmenden der Treatmentgruppe negativen Affekt besser herunterregulieren können, anstatt ins Grübeln zu verfallen. Dadurch gelingt es ihnen in bedrohlichen Situationen besser, auf weitere Selbststeuerungsfunktionen zuzugreifen, die im impliziten Selbstsystem (Extensionsgedächtnis) gespeichert sind (vgl. Kapitel 4.3.4.1).

Die erhöhte „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ kann auf die Inputs und Übungen zu den verschiedenen Situationstypen zurückgeführt werden. Die Teilnehmenden lernten dabei, ihr Augenmerk auf scheinbar einfache Situationen (A-Situationen) zu lenken und sich dafür zu loben. Diese erfolgreichen Erfahrungen sind wesentlich, da sie die Handlungswirksamkeit in bedrohlichen Situationen verstärken. Mit der Vorbereitung von schwierigen, aber vorhersehbaren Situationen (B-Situationen), die vom Schwierigkeitsgrad her der jeweiligen Lernphase entsprechen, wurde zudem die Wahrscheinlichkeit eines Misserfolgs gesenkt. Im Umgang mit schwierigen und unvorhersehbaren Situationen (C-Situationen) wurden den Teil-

nehmenden Inhalte vermittelt, die zum Ziel hatten, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch angesichts von Misserfolgen zu erhalten (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 134). Sie lernten, dass das neue neuronale Zielnetz mit unvorhersehbaren und schwierigen Situationen noch überfordert ist. Mit dem Festlegen von Vorläufersignalen und Stoppbefehlen wurden sie zur Selbstreflexion angeregt, um spätere, ähnliche Situationen früher erkennen und mit Hilfe des Ressourcenpools vorbereiten zu können. Das Führen des Logbuches sowie die Inhalte der Follow-up-Sequenz und das telefonische Nachbriefing unterstützten diesen Reflexionsprozess zusätzlich. Diese Vorgehensweise entspricht der misserfolgsbezogenen Handlungsorientierung, wie sie von Kuhl & Kazén (2003) beschrieben wird: Ein Fehler auf dem Weg zum Ziel wird nicht als endgültiges Scheitern betrachtet, sondern identifiziert und korrigiert, bevor ein neuer Versuch in Angriff genommen wird (vgl. S. 205).

Hypothese 2e: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ als die Kontrollgruppe.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt liegt der Wert auf der Skala „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ bei der Kontrollgruppe höher als bei der Treatmentgruppe. Beide Gruppen weisen jedoch einen deutlich höheren Wert auf als die Normierungstichprobe (vgl. Tab. 18, S. 95). Daraus lässt sich folgern, dass die Schulleitenden, die in ihrem Alltag stets mit vielseitigen und komplexen Problemstellungen konfrontiert sind, in diesem Bereich bereits über gute Kompetenzen verfügen.

Der Mittelwertvergleich innerhalb der Gruppen weist darauf hin, dass die Treatmentgruppe ihre „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ nach dem Training stark ausgebaut hat. Der Vergleich zwischen den Gruppen zeigt ebenfalls ein signifikantes Ergebnis (vgl. Tab. 31, S. 106 und Abb. 22, S. 107). Der starke Effekt spricht für eine grosse Trainingswirksamkeit und Hypothese 2e kann angenommen werden. Der Blick auf die Konstrukte prospektive Lage- (LOP) versus Handlungsorientierung (HOP) deutet darauf hin, dass die Wirkung des Treatments zum grossen Teil auf eine verbesserte prospektive Handlungsorientierung (HOP) zurückzuführen ist (vgl. Tab. 32, S. 107).

Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass der Treatmentgruppe die Willensbahnung (Wechsel vom Intentionsgedächtnis in die Intuitive Verhaltenssteuerung) bei Belastung besser gelingt, was gleichzeitig die Fähigkeit zur Selbstmotivierung unterstützt (vgl. Kapitel 4.3.4.1).

Die verbesserte „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ der Treatmentgruppe kann auf verschiedene Elemente des Trainings zurückgeführt werden. Der vielfältige Aufbau des Ressourcenpools stärkt die Erwartungsfreude und die Motivation, die Ressourcen im Alltag anzuwenden. Mit jeder Handlungsumsetzung wird positiver Affekt generiert, wodurch die Motivation steigt, neue Ziele in Handlung umzusetzen. Zudem wird dadurch Platz im Intentionsgedächtnis frei. Eine wesentliche Rolle kommt der Vorbereitung der B-Situationen zu. Die Teilnehmenden lernten, den zielgerichteten Einsatz ihres Ressourcenpools in schwierigen und unvorhersehbaren Situationen zu planen. Das Führen des Logbuches sowie die Follow-up-Sequenz unterstützten diesen Prozess zusätzlich. Der Kursinhalt des Follow-ups ist für die verbesserte „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ ebenfalls von Bedeutung, da den Teilnehmenden verschiedene Instrumente vorgestellt wurden, wie sie die Tücken und Schwierigkeiten des Alltags besser meistern können (Gefahrenmomente der Willenskraft, Wenn-Dann-Pläne, Elchtest).

Die Bestätigung der Hypothesen 2d und 2e ist erfreulich, da der Handlungsorientierung für eine erfolgreiche Selbststeuerung eine Schlüsselrolle zukommt. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der verbesserten Selbstwirksamkeit der Treatmentgruppe, welche im nächsten Kapitel 9.1.5 diskutiert wird.

9.1.5 Fragebogen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Hypothese 3: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ als die Kontrollgruppe.

Die Summenmittelwerte der Kontroll- und Treatmentgruppe auf der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ liegen zum ersten Erhebungszeitpunkt auf ähnlichem Niveau. Im Vergleich mit dem Normierungswert sind sie leicht tiefer (vgl. Tab. 19, S. 95).

Nach dem Selbstmanagement-Training zeigt sich eine hoch signifikante Veränderung innerhalb der Gruppen (vgl. Tab. 33, S. 108). Der Vergleich bestätigt sich zwischen den Gruppen und Hypothese 3 kann angenommen werden (vgl. Tab. 34, S. 108 und Abb. 23, S. 109).

Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen bei den Teilnehmenden der Treatmentgruppe grösser ist als bei der Kontrollgruppe. Dieses positive Resultat beeinflusst einerseits die Auswahl von Zielen und deren Schwierigkeit (Selbstregulation) als auch die Ausdauer, ein gewähltes Ziel konsequent zu verfolgen (Selbstkontrolle).

Im ZRM-Training wurden verschiedene Methoden angewandt, um die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden zu verbessern. Die Ressourcenorientierung des gesamten Trainings spielt dabei eine wesentliche Rolle. Auf der Grundlage der EOS-Potenzialanalyse entwickelten die Teilnehmenden einen Handlungsvorsatz für den anschliessenden ZRM-Kurs. Diese Vorgehensweise setzt den Glauben voraus, das eigene Handeln positiv beeinflussen zu können, was für die Selbstwirksamkeit von grosser Wichtigkeit ist (vgl. Bandura, 1979, S. 20). Bei der Formulierung des handlungswirksamen Ziels wurde der Selbstwirksamkeit durch die Vorgabe, dass das Ziel zu 100% unter der eigenen Kontrolle sein muss, besondere Beachtung geschenkt. Zudem erhöhte die Erfahrung, den Ressourcenpool mit kognitiven, emotionalen und sensomotorischen Elementen „selbst gefüllt“ und diesen am Schluss des Trainings zur Verfügung zu haben, das Handlungsrepertoire und somit die Selbstwirksamkeitserwartung jedes Teilnehmenden. Die theoretischen Inputs zur neuronalen Plastizität, zum Priming und Embodiment sind ebenfalls zentral, da den Teilnehmenden dadurch deutlich gemacht wurde, dass sie ihr Verhalten bis zu einem gewissen Grad selbst verändern können. In der Terminologie des ZRM konnten sie ihr neues neuronales Netz und somit ihre „Wirksamkeit“ mit den entsprechenden Methoden in die gewünschte Richtung ausbauen. Im Umgang mit den verschiedenen Situationstypen erhielten die Teilnehmenden die Gelegenheit zur Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit. Es ist davon auszugehen, dass das gezielte Vorbereiten der B-Situationen für das hoch signifikante Ergebnis ausschlaggebend ist. Denn ein erfolgreicher Umgang mit schwierigen Situationen gilt nach Bandura (1979) als wichtigster Faktor, um Selbstwirksamkeit zu erlernen. Auch die weiteren Quellen, die Bandura zum Erwerb von Selbstwirksamkeit aufzählt, wurden im ZRM-Training berücksichtigt (vgl. S. 79). Das Modelllernen und die symbolische Erfahrung wurden durch die Kursleitung und die anderen Teilnehmenden angeregt, zudem unterstützte das Wahrnehmen von positiven somatischen Markern das Lernen durch affektive Zustände. Die Teilnehmenden lernten bei Misserfolgen extern statt intern zu attribuieren (C-Situationen), mit dem Ziel, dass sie auch angesichts von Misserfolgen ihre Selbstwirksamkeit behalten können (vgl. Storch & Krause, 2007, S. 134).

Der Glaube an die eigene Wirksamkeit ist wesentlich im Umgang mit Belastung und kann vor Burnout schützen (vgl. Kapitel 4.4). Diese Tatsache unterstreicht die positive Wirkung des

Selbstmanagement-Trainings für Schulleitende. Es ist davon auszugehen, dass dieser Punkt mit der geringeren Arbeitsüberforderung der Schulleitenden zusammenhängt.

9.1.6 Fragebogen zur Veränderung des Erlebens und Verhaltens (VEV)

Hypothese 4: Die Treatmentgruppe zeigt einen signifikant höheren Wert auf der Skala „Veränderung des Erlebens und Verhaltens“ als die Kontrollgruppe.

Die Annahme, dass die Teilnehmenden nach dem Selbstmanagement-Training für Schulleitende eine „Veränderung des Erlebens und Verhaltens“ bei sich feststellen, hat sich bestätigt. Die „Veränderung des Erlebens und Verhaltens“ ist bei der Treatmentgruppe hoch signifikant, während sich bei der Kontrollgruppe keine Veränderung zeigt (vgl. Tab. 35, S. 109).

Das Instrument bringt die geringere Belastung und die höheren Selbstmanagementkompetenzen der Treatmentgruppe zusammenfassend zum Ausdruck. Die Ergebnisse des Fragebogens decken sich zudem mit erlebten Veränderungen, welche von den Teilnehmenden im Follow-up-Kurs und im telefonischen Nachbriefing mitgeteilt wurden.

9.2 Diskussion zum methodischen Vorgehen

9.2.1 Die Stichprobe

Die Auswahl der Probanden erfolgte via Ausschreibung zum Selbstmanagement-Kurs im Kanton Zürich. Die Wahl des Kursdatums bei der Anmeldung entschied über die Zuteilung zur Kontroll- oder Treatmentgruppe. Für das zweite Kursdatum fanden sich mehr Teilnehmende, was damit zusammenhängen dürfte, dass es zu einem späteren Zeitpunkt angesetzt wurde. Um zu gewährleisten, dass die beiden Gruppen miteinander verglichen werden konnten, mussten sie ungefähr gleich gross sein. Aus diesem Grund wurde einigen Probanden der Kontrollgruppe abgesagt. Die Anzahl Anmeldungen erlaubte keine Randomisierung der Gruppen. Der Stichprobenvergleich zum ersten Messzeitpunkt zeigte jedoch, dass sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Kapitel 8.1). Die Stichprobe ist mit 14 Probanden in der Treatmentgruppe und 15 Probanden in der Kontrollgruppe eher klein, was mit methodischen Problemen einherging (vgl. Kapitel 7).

Auch wenn sich die Kontroll- und Treatmentgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt, mit Ausnahme der Skala „Bedrohung“, nicht signifikant voneinander unterscheiden, fällt auf, dass die Kontrollgruppe tendenziell belasteter ist und über geringere Selbstmanagementkompetenzen verfügt. Mögliche Erklärungen für diesen Umstand können in demographi-

schen Angaben zur Stichprobe gesehen werden (vgl. Tab. 14, S. 92 und Abb. 12-16, S. 92f.). So hat die Kontrollgruppe im Durchschnitt ein höheres Schulleitungspensum, ist in grösseren Schuleinheiten tätig und war vor der Schulleitungstätigkeit häufiger Lehrperson im gleichen Schulhaus. Diese Annahmen müssten jedoch mit einem Querschnittvergleich der beiden Gruppen bestätigt werden.

Beim Selbstmanagement ist der Wille entscheidend, das eigene Selbstmanagement verbessern zu wollen und die Massnahmen in der Praxis anzuwenden (vgl. Langenegger, 2004, zit. bei Seitz & Capaul, 2005, S. 387). Diesen beiden Anliegen wird in der vorliegenden Untersuchung Rechnung getragen. Es ist davon auszugehen, dass die Schulleiter, welche sich für die Studie angemeldet haben, die Motivation für eine Veränderung mitbrachten. Die Stichprobe setzte sich aus Schulleitenden zusammen, die sich von der Kursausschreibung angesprochen fühlten. Einerseits kann es sich dabei um Schulleitende handeln, die sich speziell belastet fühlten, andererseits um Personen, die generelles Interesse und eine Offenheit gegenüber Selbstmanagement-Programmen zeigen.

9.2.2 Das Untersuchungsdesign

Die verschiedenen **Messzeitpunkte** sind in dieser Studie nicht unerheblich. Es ist davon auszugehen, dass Schulleitende im Verlauf eines Schuljahres unterschiedlich belastet sind. Die erste Messung fand anfangs Schuljahr statt, die dritte Messung, welche für die statistischen Auswertungen der Trainingswirksamkeit berücksichtigt wurde, Ende des ersten Semesters. Ob Schulleitende nun zu Beginn des Schuljahres, wo neue Schüler und allenfalls neue Lehrpersonen starten, oder am Semesterende belasteter sind, lässt sich an dieser Stelle jedoch nicht klären.

Bortz und Döring (2002) weisen darauf hin, dass mit einer Kontrollgruppe die **Testübung** kontrolliert werden kann (vgl. S. 559). In der vorliegenden Untersuchung ist dieser Punkt in Bezug auf die EOS-Potenzialanalyse nicht gewährleistet. Beim Feedback-Gespräch lernten die Teilnehmenden der Treatmentgruppe die einzelnen Skalen der EOS-Potenzialanalyse kennen. Es ist davon auszugehen, dass sie beim späteren Ausfüllen der EOS-Potenzialanalyse sensibilisiert für die Fragen waren und diese den entsprechenden Skalen zuzuordnen vermochten. Dieser Umstand führte möglicherweise bei einigen Probanden zu einer kritischeren Selbsteinschätzung.

Die Versuchspersonen wurden in der letzten Messung nach **zentralen Lebensereignissen** befragt, um externe Einflüsse kontrollieren zu können. Bei der Zuordnung der erwähnten

Ereignisse zeigten sich jedoch methodische Probleme. Die Variante, unklare Fälle einfach aus der Datenauswertung auszuschliessen, konnte wegen der kleinen Stichprobe nicht in Betracht gezogen werden. Aus diesem Grund wurde auf die Berücksichtigung zentraler Lebensereignisse verzichtet. Somit lässt sich nicht kontrollieren, ob externe Einflüsse in einem bestimmten Bereich zu einer Veränderung geführt haben. Durch den Einbezug einer Kontrollgruppe konnte dieses Problem jedoch vermindert werden.

9.2.3 Die Untersuchungsinstrumente

Die standardisierten Instrumente bewährten sich für die vorliegende Untersuchung und wiesen hohe Reliabilitäten auf, die sich mit den Normierungswerten vergleichen liessen (vgl. Kapitel 7.3.1). Obwohl die Validität der standardisierten Instrumente ebenfalls gut belegt ist, unterliegen Selbsteinschätzungen immer möglichen Fehlerquellen, die sich beispielsweise durch positiv gefärbte Selbstdarstellung oder soziale Erwünschtheit ergeben (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 232f.) Die Autoren weisen darauf hin, dass negative Aspekte eher zugelassen werden, wenn die Probanden damit einen Lernerfolg (Selbsterkenntnis) verbinden (vgl. ebd., S. 232). Dieser Punkt konnte in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden.

Der für diese Studie entwickelte schulleiterspezifische Belastungsfragebogen scheiterte an der zu kleinen Stichprobe und von den 29 Items liessen sich nur 8 Items in einer Faktorenstruktur über die drei Messzeitpunkte bestätigen. Dies war mit einem grossen Informationsverlust verbunden, dem jedoch durch die Betrachtung auf der Einzelitemebene entgegengewirkt werden konnte. Die Ergebnisse sind deshalb vor allem als Hinweis für die Entwicklung des Instrumentes zu werten.

10 Schlussfolgerungen und Ausblick

Ziel der vorliegenden Studie war es zu überprüfen, ob ein Selbstmanagement-Trainingsprogramm für Schulleitende die Belastungswahrnehmung zu reduzieren und die Selbstmanagementkompetenzen zu verbessern vermag. Um das Thema theoretisch einzubetten, wurde zuerst ein Überblick über die Entwicklung des Schulleiter-Berufs, dessen Aufgabenbereich und Anforderungsprofil gegeben. Die Belastungsmomente von Schulleitenden wurden anhand verschiedener Studien zusammengefasst und lieferten die Grundlage für den schulleiterspezifischen Belastungsfragebogen, der in dieser Studie erstmals zur Anwendung kam. Es wurde aufgezeigt, weshalb Selbstmanagementkompetenzen im Umgang mit Belastungen eine wesentliche Rolle spielen und theoretische Konzepte zum Thema Selbstmanagement erläutert. Mit der Beschreibung des Trainingsprogramms für Schulleitende, bestehend aus der entwicklungsorientierten Selbstmanagement-Potenzialanalyse (EOS-Potenzialanalyse) und dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM), das in dieser Form ebenfalls erstmals zur Anwendung kam, wurde der theoretische Teil abgeschlossen.

Auch wenn sich nicht alle Hypothesen empirisch bestätigen liessen, weisen die Ergebnisse auf eine Wirkung des Programms hin. Dabei ist von einer Wechselwirkung zwischen den Hypothesen zur Belastungswahrnehmung und den Hypothesen zu den Selbststeuerungskompetenzen auszugehen. Diese Wechselwirkung wird in dieser Studie jedoch nicht empirisch untersucht.

Um den Umgang mit der beruflichen Belastung zu messen, wurden fünf Forschungshypothesen generiert. Von den zwei Hypothesen zur allgemeinen beruflichen Belastung konnte die Hypothese zur „Arbeitsüberforderung“ bestätigt werden. Auf die wahrgenommene „Arbeitsunzufriedenheit“ zeigte das Treatment hingegen keine Wirkung. Die Ergebnisse des schulleiterspezifischen Belastungsfragebogens lassen sich aus den beschriebenen methodischen Gründen nur mit Vorbehalt interpretieren (vgl. Kapitel 9.2.3). Während sich auf den Skalen „Belastung im Zusammenhang mit persönlichen Ressourcen“ und „Belastung im Zusammenhang mit Führungsaufgaben“ keine signifikante Wirkung des Treatments zeigte, ergab sich eine signifikante Veränderung auf der Skala „Belastung im Zusammenhang mit der Schulpflege“. Bei der Betrachtung der 21 Einzelitems, die der Faktorenprüfung nicht standhalten konnten, zeigte sich beim Vergleich innerhalb der Gruppen bei 10 Items eine hoch signifikante, positive Veränderung der Treatmentgruppe. Da sich diese Veränderungen über alle Items ausschliesslich bei der Treatmentgruppe finden lassen, ist von einer Trainingswirkung auszugehen.

Von den fünf Hypothesen zur Selbststeuerung im Rahmen der EOS-Potenzialanalyse konnten die beiden Hypothesen zur Lage- vs. Handlungsorientierung (Hakemp-24) bestätigt werden. Die Treatmentgruppe zeigte sowohl auf der Skala „Handlungsorientierung nach Misserfolg“ als auch auf der Skala „Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen“ eine signifikante Verbesserung. Nebst den Hypothesen zur EOS-Potenzialanalyse wurden zwei weitere Hypothesen überprüft, welche beide bestätigt werden konnten. So weisen die Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sowie die positiven Veränderungen des Erlebens und Verhaltens auf eine hoch signifikante Trainingswirkung hin.

10.1 Der Gewinn dieser Untersuchung

Wie in Kapitel 3 dargestellt wurde, sind Schulleitungen zahlreichen Belastungen ausgesetzt. Mit der Entwicklung des schulleiterspezifischen Belastungsfragebogens wurde ein Beitrag geleistet, die verschiedenen Belastungsbereiche von Schulleitungspersonen quantitativ zu erfassen.

Im Umgang mit Belastungen werden situative und personenbezogene Massnahmen diskutiert. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag auf beiden Ebenen. Einerseits kommt das Trainingsprogramm auf **situativer Ebene** der Forderung entgegen, bei der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden die Entwicklung der Persönlichkeit ins Zentrum zu stellen und diese zum wichtigsten Curriculum zu erklären (vgl. Huber, 2003; Rolff, 2007). Zudem wird international vermehrt der Einsatz von Potenzialanalysen zur Auswahl künftiger Schulleitungen gefordert (vgl. Kapitel 2.4). Es könnte in Betracht gezogen werden, die EOS-Potenzialanalyse, welche in dieser Untersuchung zur Standortbestimmung vor dem ZRM-Kurs diente, zur Rekrutierung von künftigen Schulleitenden einzusetzen. Die Auseinandersetzung mit Engpässen und Ressourcen vor Stellenantritt würde eine gezieltere Aus- und Weiterbildung ermöglichen. In dieser Studie wurde die Kurzversion der EOS-Potenzialanalyse eingesetzt. Es wäre zu prüfen, ob die Langversion, welche auch unbewusste Aspekte zur Handlungssteuerung untersucht, für ein Assessment dieser Art besser geeignet wäre.

Andererseits leistet diese Studie einen wichtigen Beitrag auf **personenbezogener Ebene**. Selbstmanagement wird als wesentliche Kompetenz einer Schulleitungsperson beschrieben, welche die wahrgenommene Belastung im Berufsalltag zu senken vermag (vgl. Kapitel 4.2). Mit der vorliegenden Untersuchung konnte belegt werden, dass das Interventionsprogramm zur Verbesserung der Selbstmanagementkompetenzen eine Wirkung erzielt und mit einer Senkung der Arbeitsbelastung einhergeht.

Die Fähigkeit sich selbst zu managen hängt direkt mit der Fähigkeit, andere zu managen, zusammen. Mit einem Führungsverständnis im Sinne von Leadership, welches im schulischen Bereich vermehrt gefordert wird (vgl. Dubs, 2005; 2006), spielen Selbstmanagementkompetenzen der Schulleitung eine zentrale Rolle und wirken sich direkt auf die Mitarbeiterführung aus (vgl. Kapitel 2.2).

Wer Schulleiter ist, muss mit zukünftigen Wandlungsprozessen umzugehen wissen. Sollten sich beispielsweise die Entwicklungen Richtung freie Schulwahl einstellen, die aktuell diskutiert werden, würde sich dies auch auf das Berufsverständnis der Schulleitung auswirken. Gerade in diesem sich ständig wechselnden Umfeld und dessen Forderungen sind Selbstmanagementkompetenzen sehr bedeutsam.

10.2 Weiterer Forschungsbedarf

Nachfolgend wird im Rahmen dieser Studie auf einzelne Punkte hingewiesen, welche Möglichkeiten für weitere Forschung liefern.

Querschnittauswertung der erhobenen Daten

Da die vorliegende Studie die Wirksamkeitsüberprüfung des Selbstmanagement-Trainingsprogramms für Schulleitende zum Ziel hatte, wurden die Daten im Längsschnitt ausgewertet. Bei einem Querschnittvergleich wären aufschlussreiche Ergebnisse zu erwarten, welche Einblick in die Zusammenhänge zwischen situativen Faktoren (z.B. interne/externe Stellenbesetzung, Alter, Pensum) und Persönlichkeitsfaktoren (z.B. wahrgenommene Belastung, Selbstmanagementkompetenzen) geben würden. Zudem liesse sich die Wechselwirkung zwischen der wahrgenommenen Belastung und den einzelnen Selbststeuerungskompetenzen untersuchen.

Langzeitwirkung des Trainings überprüfen

Die dritte Messung, welche für die Wirksamkeitsüberprüfung berücksichtigt wurde, fand zwei Monate nach dem Treatment statt. In einer ähnlichen Studie wäre in Betracht zu ziehen, den letzten Erhebungszeitpunkt mehr als zwei Monate nach dem Treatment anzusetzen, um die Langzeitwirkung des Programms prüfen zu können.

MUT-Fragebogen in quantitativer Datenauswertung berücksichtigen

Der MUT-K-28-Fragebogen misst im Rahmen der EOS-Potenzialanalyse, welche Hirnschwerpunkte die Teilnehmenden im Umgang mit Lernen und Leistung bevorzugt einsetzen. Zudem gibt er Auskunft über die Stärke der bewussten Motive im Umgang mit Lernen und

Leistung (vgl. Anhang 4.8.3.1). Im Rahmen dieser Studie wurden diese Informationen lediglich für das Feedback-Gespräch berücksichtigt. Obwohl es nicht Inhalt dieser Untersuchung war, die Auswirkungen des Selbstmanagement-Trainings auf die Entwicklung der Hirnschwerpunkte und bewussten Motive zu messen, ist davon ausgehen, dass sich auch hier eine Veränderung abzeichnen würde. Diese Annahme müsste jedoch in einer nachfolgenden Studie überprüft werden.

Qualitative Auswertung der Daten

Die Datenauswertung erfolgte in dieser Untersuchung ausschliesslich quantitativ. In Kapitel 8.3 wurde exemplarisch auf die qualitativen Ergebnisse zweier Probanden eingegangen. Mit einer qualitativen Auswertung im Sinne einer Einzelfallanalyse könnten die Veränderungen der einzelnen Probanden in Bezug auf den gewählten Handlungsvorsatz genauer dokumentiert werden. Dabei könnten auch die zahlreichen Informationen des Kontextfragebogens berücksichtigt werden.

Erhebungsmethoden ausweiten

Wie bereits in Kapitel 9.2.3 erwähnt, unterliegen Selbsteinschätzungen verschiedenen Fehlerquellen. Dem könnte entgegengewirkt werden, indem nebst einer Selbsteinschätzung eine Fremdeinschätzung miteinbezogen würde. Eine andere Möglichkeit wäre, hirnpfysiologische Untersuchungsmethoden anzuwenden. Diese Methode würde sich insbesondere eignen, um die Bevorzugung einzelner Hirnschwerpunkte im Umgang mit Lernen und Leistung zu messen.

Belastungsfragebogen für Schulleitende an grösserer Stichprobe prüfen

Der Einsatz des schulleiterspezifischen Fragebogens ist in dieser Studie im Sinne eines Vor-Tests zu verstehen. Um mehr Einblick in die einzelnen Belastungsbereiche von Schulleitenden zu erhalten, wäre es wünschenswert, den Fragebogen mit einer grösseren Stichprobe zu überprüfen.

10.3 Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Intensivtrainings für Schulleitende

Insgesamt liegen 24 anonyme Rückmeldungen zum Selbstmanagement-Kurs vor. Auf einer fünfstufigen Skala (sehr zufrieden, zufrieden, durchschnittlich zufrieden, mässig zufrieden, unzufrieden) antworteten 14 Schulleitende, dass sie mit den Lernerfahrungen im Kurs sehr zufrieden seien, acht waren zufrieden und zwei waren durchschnittlich zufrieden. Dieses Ergebnis ist erfreulich und spricht für eine grosse Akzeptanz des Trainings. Mit der Kombina-

tion der EOS-Potenzialanalyse mit dem ZRM-Kurs waren 14 Schulleitende sehr zufrieden, sechs zufrieden, zwei waren mit der Kombination nur durchschnittlich zufrieden und je ein Teilnehmender kreuzte mässig zufrieden und unzufrieden an. Dieses Ergebnis soll zu Überlegungen anregen, wie die Kombination der beiden Interventionsmethoden optimiert werden könnte. Nachfolgend werden zusätzliche Möglichkeiten zur Verbesserung des Trainings aufgeführt.

Schriftliches Gutachten zur EOS-Potenzialanalyse vereinfachen

Das schriftliche Gutachten zur EOS-Potenzialanalyse empfanden einzelne Teilnehmende zu theoretisch. Bei einem weiteren Einsatz der EOS-Potenzialanalyse wäre es sinnvoll, das Gutachten zu kürzen und komplexere Punkte nur mündlich auszuführen.

Verbesserung der Kombination von EOS-Potenzialanalyse und ZRM-Kurs

Im Feedback-Gespräch wurden den Teilnehmenden die theoretischen Inhalte zur Persönlichkeits-Interaktions-Theorie von Kuhl (2001) kurz erläutert. Im anschliessenden ZRM-Training wurde jedoch auf weitere theoretische Inputs zu den Hintergründen der EOS-Potenzialanalyse verzichtet. Diese Vorgehensweise wäre in einem weiteren ähnlichen Training zu überdenken. Eine didaktische Verbindung der beiden Modelle würde verhindern, dass die beiden Methoden als losgelöst voneinander erscheinen. So äusserte ein Teilnehmender, dass er sich im ZRM-Kurs mehr Bezug zur EOS-Potenzialanalyse gewünscht hätte.

Eine Möglichkeit wäre zu überlegen, wie die vier Makrosysteme von Kuhl (2001) mit dem Rubikon-Modell von Heckhausen und Gollwitzer (1998/90) didaktisch aufbereitet werden könnten. Der Wechsel zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle könnte ebenfalls in den verschiedenen Phasen des ZRM-Trainings verstärkt betont werden.

Zeitpunkt des Follow-ups später ansetzen

Der 1/2-tägige Follow-up-Kurs fand eineinhalb Wochen nach dem 2-Tageskurs statt. Die Daten konnten im Rahmen dieser Studie aus organisatorischen Gründen nicht anders gewählt werden. In einem nachfolgenden Kurs wäre dringend zu empfehlen, den Follow-up-Kurs auf mindestens einen Monat nach dem Kurs anzusetzen. Dadurch wäre gewährleistet, dass die Teilnehmenden bis zum Follow-up mehr Zeit hätten, ihr neues Verhalten im Alltag anzuwenden, sich zu primen und die verschiedenen Situationen schriftlich festzuhalten und zu reflektieren.

EOS-Potenzialanalyse nach ZRM-Kurs

Der Treatmentgruppe wurden die Ergebnisse der dritten Messung inklusive einer kurzen Veränderungsdokumentation zugestellt. Da keine nachfolgenden Messungen mehr stattfanden, konnte der Kontrollgruppe diese Dienstleistung nicht mehr angeboten werden. In einem nachfolgenden Kurs könnte in Betracht gezogen werden, interessierten Teilnehmenden eine EOS-Potenzialanalyse inklusive Veränderungsdokumentation nach dem Training anzubieten.

Logbuchführung kontrollieren

Das Führen des Logbuches wurde nebst dem Ausfüllen der Fragebögen als schriftlicher Teil des Weiterbildungsmoduls angerechnet. Auf eine Kontrolle des Logbuches wurde verzichtet, da man den Teilnehmenden die Eigenverantwortung übergeben wollte. Im Follow-up-Kurs wurde klar, dass nicht alle Teilnehmenden das Logbuch geführt hatten. Demnach ist davon auszugehen, dass auch nicht alle Teilnehmenden das Logbuch bis zum telefonischen Nachbriefing führten. Da das Führen des Logbuches entscheidend für den Trainingserfolg ist, wäre es überdenkenswert, ob das Logbuch von der Trainingsleitung kontrolliert werden sollte.

Die vorliegende Studie hat aufgezeigt, dass Selbstmanagement eine wichtige Kompetenz im Schulleitungsalltag darstellt. Es wäre wünschenswert, wenn sich Schulleitungspersonen immer wieder aktiv mit ihrem persönlichen Selbstmanagement auseinandersetzen und diese Thematik auch in der Aus- und Weiterbildung ihren festen Platz findet.

11 Anhang

11.1 Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen

ZRM	Zürcher Ressourcen Modell
EOS-Potenzialanalyse	Entwicklungsorientierte Selbstmanagement-Potenzialanalyse
MUT-K-28	Fragebogen zur Messung der bewussten Leistungsschwerpunkte und Leistungsmotivation
SSI-K3-20	Kurzform des Selbststeuerungsinventars Fragebogen zur Erfassung von Komponenten der Selbststeuerung
Hakemp-24	Fragebogen zur Messung der Handlungs- vs. Lageorientierung
LOM	Lageorientierung nach Misserfolg
HOM	Handlungsorientierung nach Misserfolg
LOP	Lageorientierung prospektiv / Lageorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen
HOP	Handlungsorientierung prospektiv / Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen
SWE	Fragebogen zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung
VEV	Fragebogen zur Messung der Veränderung des Erlebens und Verhaltens

11.2 Ausschreibung

11.2.1 Begleitbrief

Sandra Zehnder
Luisenstrasse 43
8005 Zürich
szechnd@gmail.com
043 818 21 67
079 673 16 30

Zürich, 17. August 2007

An die Schulleiterinnen und Schulleiter
der Stadt Zürich

Kostenloser Selbstmanagementkurs für Schulleitende

Liebe Schulleiterinnen und Schulleiter

Im Rahmen meiner Lizentiatsarbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich suche ich Schulleiterinnen und Schulleiter, die an der Teilnahme an einem Selbstmanagementkurs interessiert sind.

In der Beilage finden Sie einen Flyer mit genaueren Informationen sowie ein Empfehlungsschreiben von Jörg Schett, der als Dozent an der PHZ arbeitet.

Ich danke Ihnen für die Kenntnisnahme und stehe für weitere Fragen oder Informationen gerne zur Verfügung.

Freundliche Grüsse



Sandra Zehnder

11.2.2 Flyer

KURS DATEN:

Kurs A:
2. - 3. November 2007 (ganztags) und
14. November 2007 (nachmittags)
oder
Kurs B:
29. Februar - 1. März 2008 (ganztags) und
12. März 2008 (nachmittags)

Falls Ihr Interesse geweckt wurde,
finden Sie auf der Homepage www.zrm.ch
(Links: Wirksamkeitsstudien, Wirksamkeits-
studie: Selbstmanagementkurs für Schulleitende)
weitere Informationen zur Studie und ein
Anmeldeformular.

Die Anmeldefrist ist der 31. August 2007.
Die Teilnehmerzahl für den kostenlosen Kurs
im Rahmen der Studie ist limitiert und die Reihenfolge
der Anmeldung entscheidet über die Teilnahme.

Für weitere Fragen oder Informationen:
Sandra Zehnder
Kursleiterin
Luisenstrasse 43, 8005 Zürich
Tel. 043 818 21 67
Natal 079 673 16 30
szehnd@gmail.com

«Sich selbst zu kennen,
ist die erste aller Wissenschaften.»
Platon



Universität Zürich
Pädagogisches Institut

Souveränes Selbstmanagement
Handlungs-
kompetenz
optimieren

KOSTENLOS
2 1/2-TÄGIGER
SELBSTMANAGEMENTKURS
FÜR SCHULLEITENDE



11.2.3 Empfehlungsschreiben

Jörg Schett	Dozent Pädagogischen Hochschule Zürich, Coach ECA
Im Aecherli 3	Coaching – Beratung – Prozessbegleitung
CH 8332 Russikon	Telefon ++41 44 954 07 37 – Natel ++41 79 420 71 62
	joerg.schett@hispeed.ch – www.schett.ch

An die Teilnehmenden des
ZGL „Führen einer Bildungsorganisation“
ZLG FBO 7 bis 10

Zürich, 9. August 2007

Weiterbildungsangebot „Souveränes Selbstmanagement“

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Wie ihr aus den beiliegenden Unterlagen entnehmen könnt, werden im Zusammenhang mit einer Lizenziatsarbeit einer Studentin an der Universität Zürich Teilnehmende für einen Selbstmanagementkurs mit dem Zürcher Ressourcenmodell (ZRM) gesucht.

Ich unterstütze dieses Vorhaben aus zwei Gründen. Einerseits kenne ich das ZRM und habe es selber erfolgreich in verschiedenen Weiterbildungen eingesetzt.

Andererseits dürften die Erkenntnisse aus der Lizenziatsarbeit für uns alle von grossem Interesse sein, geht es doch dabei darum, wissenschaftlich fundierte Aussagen über die Belastungssituation von Schulleitenden zu gewinnen.

Aus diesen Gründen empfehle ich euch den Besuch der Weiterbildung wärmstens. Infolge der Ferien war die Abklärung, ob diese Weiterbildung als Wahlmodul an den ZLG angerechnet werden kann, nicht möglich. Individuelle Anfragen an Hannes Breitschaft und mich sind jedoch schon jetzt möglich.

Mit den besten Wünschen für einen guten Start ins neue Schuljahr und

herzlichen Grüssen

J. Schett

Jörg Schett

Bankverbindung: Zürcher Kantonalbank, Filiale Effretikon, CH 8307 Effretikon, Konto 1133-0077.001
Bankclearing-Nr. 700, IBAN: CH75 0070 01133 3000 7700 1
SWIFT-Adresse: ZKBKCHZZ80A

11.3 Online-Anmeldung

Aus Gründen der Gruppenzusammensetzung für wissenschaftliche Zwecke, ist es hilfreich, wenn Sie beide Termine offen halten könnten. Die Kursteilnahme wird Ihnen bis zum **9. September** bestätigt.

Kurs A: 2. – 3. November 2007 (ganztags) und 14. November 2007 (nachmittags)

Kurs B: 29. Februar – 1. März 2008 (ganztags) und 12. März 2008 (nachmittags)

- ☐ Ich kann an Kurs A teilnehmen.
- ☐ Ich kann an Kurs B teilnehmen.
- ☐ Ich kann an Kurs A oder B teilnehmen.

Teilnahmebedingungen

Zur Teilnahme an der Studie gehört die Bereitschaft, an 3-5 Zeitpunkten Fragebögen auszufüllen. Ein Fragebogen wird online geschaltet, die anderen werden Ihnen per Post zugeschickt. Das Ausfüllen der Fragebögen nimmt jeweils ca. 30-45 Minuten in Anspruch und die erhobenen Daten werden absolut vertraulich behandelt. Die Fragebögen dienen zur Erhebung Ihrer persönlichen Leistungsmotivation und Selbststeuerungskompetenzen sowie Ihrer aktuell wahrgenommenen Belastung. An einem individuell vereinbarten Feedback-Gespräch vor dem Kurs (ca. 1h) werden Sie über die Ergebnisse informiert. Ein Monat nach dem Kurs findet ein telefonisches Nachbriefing von ca. 20-30 Minuten statt.

Name _____

Vorname _____

PLZ/Ort _____

E-Mail _____

Schulhaus _____

Allgemeine Angaben zur Person

1. Geschlecht

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

2. Alter _____

3. Wie viele Dienstjahre sind Sie als Lehrkraft tätig? _____

4. Wie viele Dienstjahre sind Sie als SchulleiterIn tätig? _____

5. Wie viele Dienstjahre sind Sie in der aktuellen Schuleinheit als SchulleiterIn tätig?

6. In welchem Jahr haben Sie die Schulleitungsausbildung abgeschlossen? _____

7. Welche Tätigkeiten übten Sie vor Ihrer Funktion als SchulleiterIn aus?
(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Lehrperson im gleichen Schulhaus
- ☐ Hausvorstand im gleichen Schulhaus
- ☐ Andere Tätigkeit
- ☐ Lehrperson in anderem Schulhaus
- ☐ SchulleiterIn/Hausvorstand an einer anderen Schule
- ☐ Grundausbildung zur Lehrperson

8. Wie gross ist Ihr aktuelles Schulleitungspensum in Prozent? _____

9. Welche Tätigkeit üben Sie neben der Schulleitung aus?

- ☐ Klassenlehrperson
- ☐ Fachlehrperson
- ☐ TherapeutIn
- ☐ andere

10. Welche Stufen unterrichten Sie?

- ☐ Alle Stufen
- ☐ Kindergarten
- ☐ Primarschule (1.-6. Klasse)
- ☐ Primarschule (1.-3. Klasse)
- ☐ Primarschule (4.-6. Klasse)
- ☐ Oberstufe

11. Wie gross ist Ihr aktuelles Unterrichtspensum in Prozent? _____

Allgemeine Angaben zur Schuleinheit

12. Seit welchem Schuljahr ist die Schule geleitet? _____

13. Hat die Schule am TaV-Projekt teilgenommen?

- ☐ ja In welchem Schuljahr? _____
- ☐ nein

14. Welche Führungsstruktur hat die Schulleitung?

- ☐ Einerleitung
- ☐ Co-Leitung
- ☐ Dreierleitung
- ☐ Viererleitung oder grösser

15. Wie wurde die Schulleitung besetzt?

- ☐ Intern
- ☐ Extern

16. Wie bezeichnen Sie die Urbanität der Schule?

- ☐ Stadt
- ☐ Agglomeration
- ☐ Land

17. Welche Schulstufen umfasst die Schuleinheit?

- ☐ KG, Primar
- ☐ Oberstufe
- ☐ KG, Primar, Oberstufe

18. Wie viele Klassen zählt die Schuleinheit? _____

19. Wie viele Schulhäuser zählt die Schuleinheit? _____

20. Wie viele Lehrpersonen zählt die Schuleinheit? _____

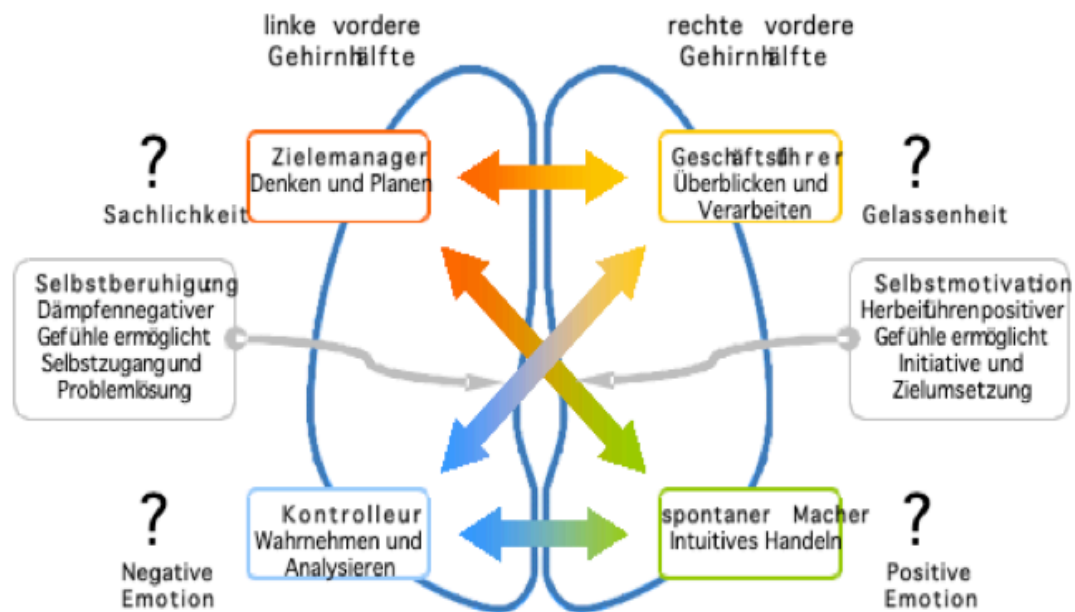
11.4 Beispielfeedback

11.4.1 Unterlagen zur PSI-Theorie: Die vier Hirnakrobaten

Hirnakrobaten	Zentrale Leistungen und Funktionen
Der Geschäftsführer (= gelb) Ganzheitliches Fühlen Emotionales Erfahrungswissen (= Speicher für persönliche Bedürfnisse, Motive und emotionale Lebenserfahrungen) Gelassenheit	Umsicht/Weitblick ermöglichen Mit Abstand über etwas nachdenken Risiken abschätzen Lebenserfahrungen einbringen Vernetzen können Komplexe Aufgaben bewältigen Phantasie und Visionen entwickeln, Bilderdenken Probleme mit Kreativität lösen Menschen verstehen, mitfühlen Eigene und fremde Bedürfnisse berücksichtigen Besonnen handeln Rückschläge/Fehler/Misserfolge bewältigen Breite Aufmerksamkeit („Rundumblick“) Selbst-/Körperwahrnehmung haben Verstehen über Gefühle
Der Zielemanager/Logiker (= rot): Analytisches Denken Intentionsgedächtnis (= Ziele- und Absichtsgedächtnis) Sachlichkeit	Logisches Analysieren Handlungsschritte planen Konkrete Ziele bilden und speichern Schwierigkeiten bedenken und mit Logik lösen Ideen konkretisieren Verstehen über Verstand Konzentrierte Aufmerksamkeit Kommunikation über Sprache
Der Controller (= blau) Detailorientiertes Wahrnehmen/ Empfinden Negative Gefühle	Probleme erkennen und konkretisieren Problematisieren Einzelheiten erkennen/wiedererkennen Fehler wahrnehmen Auf Details konzentrieren Risiken bewusst machen Unstimmigkeiten frühzeitig entdecken Kontrollieren (Soll-Ist-Vergleiche) Sensibel sein Ängste/Unsicherheiten/Ärger/Frust spüren
Der Außendienstler/spontane Macher (= grün) Intuitive Verhaltenssteuerung Positive Gefühle	Ziele/Absichten umsetzen Routiniert handeln Spontan und schnell sein Instinktiv handeln Situativ reagieren Emotionaler Ausdruck Gestik, Mimik, Körpersprache Begeistern/Motivieren

11.4.2 Unterlagen zur PSI-Theorie: Selbststeuerung

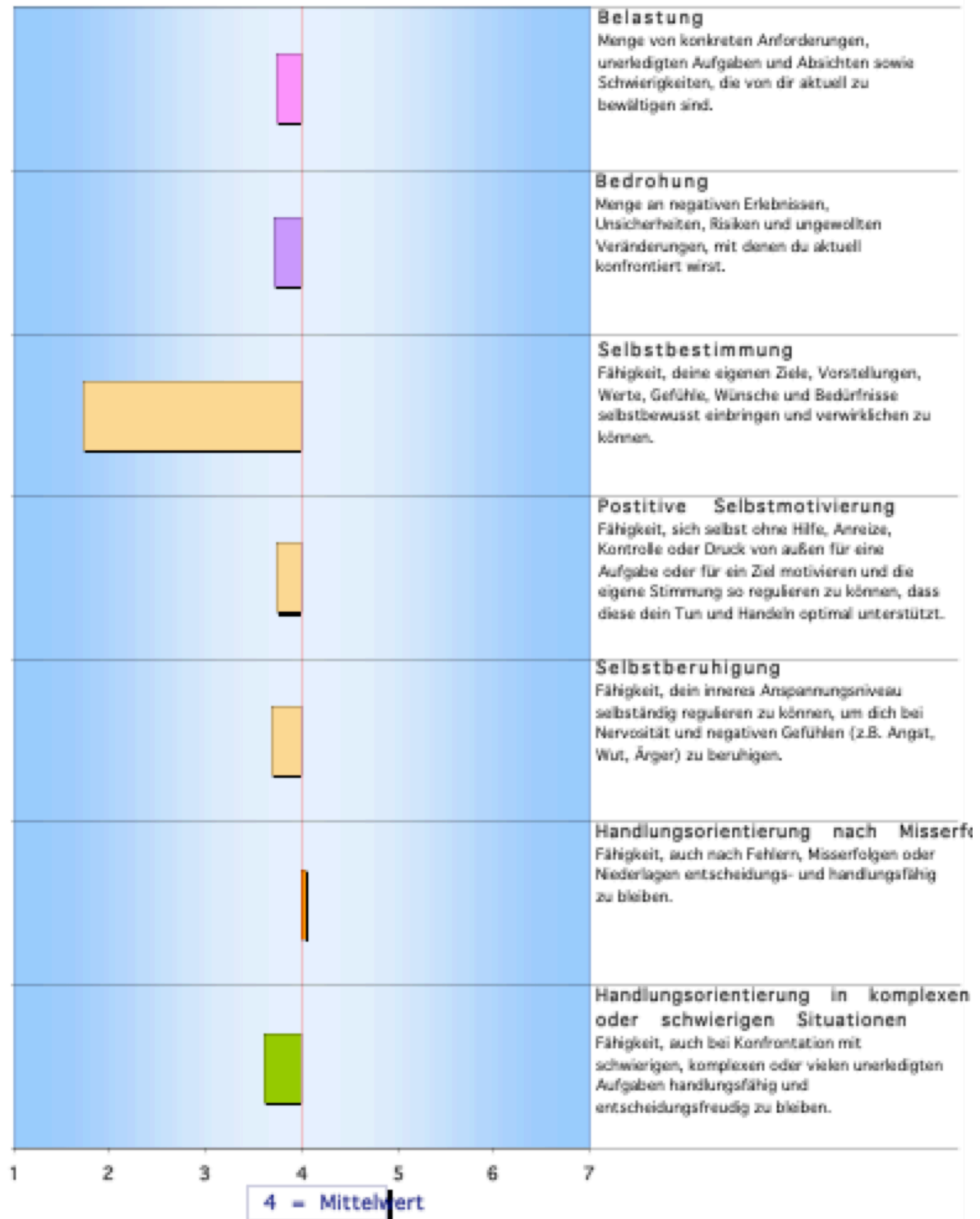
Modell der Selbststeuerung



11.4.3 Musterskalen zu EOS-Potenzialanalyse



Selbststeuerung



11.4.4 Mustergutachten

Wie die Funktionssysteme Ihren Umgang mit Aufgaben beeinflussen

Ihre grösste Ressource im Umgang mit Aufgaben liegt in Ihrer **umsichtigen Leistungsmotivation** (gelb). Sie haben eine ausgewogene Fähigkeit, bei der Lösung von Problemen Ihre Erfahrungen, Werte und Einstellungen einzubringen und verschiedene Lösungswege zu berücksichtigen. Dies deckt sich mit Ihrer Äusserung, dass Sie Ihre Stärken in Ihrer Vielseitigkeit und Flexibilität sehen. Um Aufgaben umsichtig angehen zu können, ist auf der Selbststeuerungsebene die **Selbstbestimmung** wichtig. Ihr unterdurchschnittlicher Wert lässt darauf schliessen, dass Sie dazu tendieren, Ihren eigenen Bedürfnissen wenig Gehör zu schenken und diese zu Gunsten der anderen auf die Seite stellen. Dies deckt sich mit Ihrem Wunsch, ohne schlechtes Gewissen mehr Zeit für sich beanspruchen zu können.

Ihr tiefer Wert in der **sensitiven Leistungsmotivation** (blau) verstärkt die Ausprägung der umsichtigen Leistungsmotivation und deutet darauf hin, dass Sie nicht Gefahr laufen den Überblick zu verlieren. Aufgaben, bei denen es vor allem auf Genauigkeit und Perfektion ankommt, sind daher weniger Ihr „Ding“. Sie konzentrieren sich gerne auf das Wesentliche einer Aufgabe und verlieren sich nicht in Detailarbeit. So kann es sein, dass Sie kleine Fehler auch mal übersehen und Lösungen wenig kritisch prüfen. Um bei Problemen, Fehlern oder Misserfolgen nicht im Problemfokus zu verharren, sondern Aufgaben gelassen und umsichtig angehen zu können, dient auf der Ebene der Selbststeuerung die **Selbstberuhigung** und die **Handlungsorientierung nach Misserfolg**. Beide Kompetenzen sind bei Ihnen durchschnittlich ausgeprägt.

Die **strategische Leistungsmotivation** (rot) ist bei Ihnen am zweitstärksten ausgeprägt, liegt jedoch leicht unter dem Durchschnitt. So dürfte es Ihnen unterschiedlich gut gelingen schwierige Aufgaben, bei denen analytisches Planen und Strukturieren gefragt ist, motiviert anzugehen. Der Gegenspieler der **intuitiven Leistungsmotivation** (grün) liegt ebenfalls unter dem Durchschnitt. So neigen Sie wenig dazu, Aufgaben spontan und aus dem Bauch heraus anzugehen. Arbeiten, bei denen Routine gefragt ist, liegen Ihnen nicht besonders. Ihr geringer Wert auf der intuitiven Leistungsmotivation kann es mit sich bringen, dass Sie im Umgang mit Aufgaben eher wenig Begeisterungsfähigkeit und positive Gefühle erleben und dadurch weniger schnell ins Handeln kommen. Auf der Selbststeuerungsebene dienen die **positive Selbstmotivierung** und die **Handlungsorientierung im Umgang mit schwierigen oder komplexen Aufgaben** als Energien, um diesem Umstand entgegenzuwirken. Die leicht unterdurchschnittliche Ausprägung dieser Skalen lässt darauf schliessen, dass Sie dazu tendieren, Hürden und Schwierigkeiten zu bedenken, bevor Sie loslegen. In Situationen, die Zeitdruck und Hektik mit sich bringen, kann dies jedoch hinderlich sein. Dies äussert sich in Ihrer Aussage, dass Sie sich wünschen, Aufgaben schneller und effizienter anzupacken.

Wie die bewussten Motivlagen Ihren Umgang mit Aufgaben beeinflussen

Beim Blick auf die bewussten Motive zeigt sich eine stark überdurchschnittliche Ausprägung des **Anschlussmotivs**. So dürften Sie sich über eine sehr gute Kommunikationsbereitschaft auszeichnen und sind anderen gegenüber ausgesprochen interessiert und offen. Ihnen ist ein gutes Arbeitsklima wichtig, Sie arbeiten gerne mit Menschen zusammen und schätzen den Austausch mit diesen. Ihr ausgeprägtes Beziehungsmotiv zeigt sich auch in Ihren Äusserungen, dass Sie gerne für die Lehrpersonen da sind, anderen Menschen vertrauen und es schätzen, Probleme mit der Co-Leitung besprechen zu können. Die **Handlungsorientierung nach Misserfolg** sowie die **Selbstberuhigung** sind Selbststeuerungskompetenzen, die für die Umsetzung dieses Motivs wichtig sind. Beide Kompetenzen liegen bei Ihnen im durchschnittlichen Bereich. So kann es sein, dass es Ihnen nicht immer nach Wunsch gelingt, negative Gefühle im Umgang mit Menschen herunterzuregulieren, um handlungsfähig bleiben zu können. Dies äussert sich auch in Ihrem Wunsch nach mehr Gelassenheit und Nervenstärke.

Ihr **Selbstbehauptungsmotiv** liegt leicht unter dem Durchschnitt. Diese Konstellation korrespondiert mit Ihrem **Selbstbestimmungswert**. Es besteht kaum Gefahr, von Ihren Mitmenschen als egoistisch wahrgenommen oder zum Einzelkämpfer zu werden. Dies deckt sich mit Ihrer Äusserung, dass Sie einen kooperativen Führungsstil bevorzugen. Ihr eher tiefer Wert auf der Selbstbestimmungsskala deutet jedoch darauf hin, dass Sie Gefahr laufen, sich von den Wünschen anderer zu stark beeinflussen zu lassen und dadurch dieses Motiv nur begrenzt ausleben können.

Sich in Ihrem Berufsalltag über **Leistung** zu definieren ist Ihnen wenig wichtig. Dies zeigt sich auch in den entsprechenden Selbststeuerungskompetenzen, die für die Umsetzung dieses Motivs zuständig sind (**positive Selbstmotivierung** und **Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen**). So kann es sein, dass es Ihnen manchmal schwer fällt, sich für schwierige Aufgaben und Herausforderungen zu motivieren.

Ihre Selbststeuerungskompetenzen im Umgang mit der aktuellen Belastung

Ihre Fähigkeiten zur **positiven Selbstmotivierung** und zur **Handlungsorientierung in komplexen oder schwierigen Situationen** reichen im Umgang mit der von Ihnen wahrgenommenen **Belastung** aus. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Selbststeuerungskompetenzen bei grösseren Belastungen zu wenig ausgeprägt sind, um Ihnen als zuverlässige Ressourcen dienen zu können. So kann es sein, dass es Ihnen bei grosser Belastung schwer fällt, entscheidungsfreudig zu bleiben und innere Stimmen zu mobilisieren, die Ihr Tun und Handeln optimal unterstützen. Ihr Wert auf der **Selbstbestimmungsskala** lässt darauf schliessen, dass Sie auch bei geringer Belastung Gefahr laufen, es vor allem anderen recht machen zu wollen, zu wenig auf Ihre eigenen Bedürfnisse achten und dadurch nicht mit vollem Herzblut bei der Sache sind.

Ihre Selbststeuerungskompetenzen im Umgang mit der aktuellen Bedrohung

Eine Situation wird als bedrohlich wahrgenommen, wenn Sie durch Unvorhersagbarkeit, Gefahren, plötzliche Veränderungen, selbstwertbedrohende Situationen oder andere Unsicherheiten auslösende Faktoren bestimmt wird. Sie fühlen sich zur Zeit eher wenig **bedroht**. Auch wenn Ihre Werte auf den Skalen **Selbstberuhigung** und **Handlungsorientierung nach Misserfolg** im Umgang mit der aktuellen Bedrohung ausreichen, sind sie ebenfalls zu wenig ausgeprägt, als dass Sie sich bei grösseren Bedrohungen auf diese Kompetenzen verlassen könnten. Einerseits hilft Ihnen diese Konstellation, negative Gefühle und Fehler zu reflektieren, andererseits dürfte es Ihnen nicht immer nach Wunsch gelingen, innere Anspannung gezielt abzubauen, so dass Ihre Handlungsbereitschaft dadurch beeinträchtigt werden kann.

Empfehlungen

Sie schätzen den Kontakt mit den Lehrpersonen und bewirken gerne etwas. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Sie vermehrt auf Ihre eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen achten. Wenn Sie Ihren eigenen Bedürfnissen mehr Achtung schenken, werden in einem zweiten Schritt auch Ihre Selbstmotivierungskräfte gestärkt. Ziel ist ein Wechsel in die umsichtige Leistungsmotivation, wo es Ihnen möglich wird, Ihr Erfahrungswissen einfließen zu lassen und umsichtig und kreativ nach Lösungen zu suchen.

12 Literaturverzeichnis

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1996). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (8. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1998). *Self-Efficacy. The Experience of Control*. New York: Freeman.
- Bargh, J.A. (2006). What have we been priming all these years? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious behavior. *European Journal of Social Psychology*, 36, S. 147-168.
- Beckmann, U. (2007). Schulführungskräfte sind Mangelware. *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 4, S. 159-160.
- Bohnsack, R. (2003). Qualitative Methoden der Bildinterpretation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, (1), S. 239-256.
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitungen. Forschungsergebnisse. In H. Buchen & H.G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193-228). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Böckelmann, C. & Mäder, K. (2007). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich*. Pädagogische Hochschule Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Brockmeyer, R. (1998). Länderbericht Deutschland. Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.). *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft* (S.119-161). Innsbruck: Studien-Verlag.

- Brouwers, A. & Tomic, W. (1999). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, S. 239-253).
- Buchen, H. & Rolff, H.G. (2006). Vorwort der Herausgeber. In H. Buchen & H.G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 9-10). Weinheim und Basel: Beltz.
- Buchen, H. (2006). Schule managen – statt nur verwalten. In H. Buchen & H.G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 12-101). Weinheim und Basel: Beltz.
- Buhren C.G. & Rolff, H.G. (2006). Personalmanagement. Ein Gesamtkonzept. In H. Buchen & H.G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 450-544). Weinheim und Basel: Beltz.
- Büeler, X., Buholzer, A. & Roos, M. (2005). *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse, Brennpunkte, Zukunftsperspektiven*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Cantieni, B. (2006). Wie gesundes Embodiment selbst gemacht wird. In M. Storch, B. Cantieni, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (S. 99-125). Bern: Hans Huber.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Dal Gobbo, S. & Peyer-Sigrist, V. (2000). *Schulleitungsrealität an Volksschulen der Deutschschweiz*. Studie im Auftrag der Vereinigung Schulleitungsbeauftragter Schweiz (VSL CH), HSW Luzern.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- della Picca, M. (2006). Coaching für Führungspersonen im unteren und mittleren Management. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 69-82). Heidelberg: Springer.

- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2., vollst. neu bearb. Aufl.). Zürich: SKV.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102-176). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ehrenspeck, Y., & Schäffer, B. (2003). *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft: ein Handbuch*. Opladen: Leske und Budrich.
- Enderlin, R. & Thalmann, J. (2003). *Projekt „Teilautonome Volksschulen“. Schulleitungen im Kanton Zürich. Eine Momentaufnahme*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Enderlin, R. & Zulauf, B. (2005). *Schulversuch TaV. Abschliessende Befragung der Schulleitenden*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psycho-sozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.
- Frenzel-Früh, T. (2007). Schulleiterin oder Schulleiter – ein attraktiver Beruf? Was ist zu tun? *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 4, S. 155-158.
- Friedman, I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, S. 191–215.
- Friedrich, G. (2005). *Leiten Lenken Führen. Modernes Schulleitungsmanagement*. Donauwörth: Auer GmbH.
- Fröhlich, S. M. & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen: In F. Rheinberg & J. von Stiensmeier-Pelster (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends. Neue Folgen, Bd. 2* (S. 221-257). Göttingen: Hogrefe.

- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gollwitzer, P.M. (1991). *Abwägen und Planen*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Guyer, J-L. (2006). Coaching für Schulleiter – ein Balanceakt in sechs Bildern. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 143-154). Heidelberg: Springer.
- Habeck, H. (2002). Berufsbild und Rollenverständnis der Schulleiter. In H.G. Rolff & H.J. Schmidt (Hrsg.), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis* (S. 245-250). Darmstadt: Luchterhand.
- Hager, W. (2000). Planung von Untersuchungen zur Prüfung von Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen. In W. Hager, J. L. Patry & H. Brenzing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen* (S. 202-237). Bern: Hans Huber.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmassnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J. L. Patry & H. Brenzing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen* (S. 41-85). Bern: Hans Huber.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Horster, L. (2006). Changemanagement und Organisationsentwicklung. In H. Buchen & H.G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 229-293). Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Kronach: Carl Link.

- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit*. Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Kanfer, F.H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (1996). *Selbstmanagement-Therapie* (2., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Kaschel, R. & Kuhl, J. (2004). Motivational counseling in an extended functional context: Personality systems interaction theory and assessment. In W. M. Cox & E. Klinger (Hrsg.), *Motivational counseling: Motivating people for change* (S. 99–119). Sussex: Wiley.
- Kerle, U. (2005). *Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung*. Chur: Südostschweiz Buchverlag.
- Kehr, H.M. (2002). *Souveränes Selbstmanagement*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klaiss, C. (2006). *Intensivtraining für Ausstrahlung und transformationale Führung mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Eine Studie über die Effekte eines ressourcenaktivierenden Selbstmanagementtrainings auf die Ausstrahlung von Führungspersonen*. Universität Zürich, Lizentiatsarbeit.
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (1985). Datendokumentation 1: Eingangsuntersuchung. In Modellversuch „Fachkräfte für die psychosoziale Versorgung“ (Hrsg.), *Berichte und Materialien Nr. 10*. Berlin: FHSS/FU-Berlin.
- Klippert, H. (2006). *Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht* (2., unver. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.

- Kuhl, J. (2006). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen. *Motivation und Handeln* (3. Aufl.) (S. 303-329). Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. & Henseler, W. (2003). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In L. v. Rosenstiel & J. Erpenbeck (Hrsg.), *Handbuch der Kompetenzmessung* (S. 428-453). Heidelberg: Schäffer-Poeschel.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (2003). Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man, seine Gefühle zu steuern? In F. Rheinberg & J. von Stiensmeier-Pelster (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends. Neue Folgen, Bd. 2* (S. 201-219). Göttingen: Hogrefe.
- Küttel-Künzle, Y. & Stüssi-Karlsson, A.C. (2005). *Stressmanagement mit dem Zürcher Ressourcen-Modell: eine Studie über die Effekte eines ressourcenaktivierenden Stressmanagementtrainings auf die neuroendokrine Stressreaktion*. Universität Zürich, Lizentiatsarbeit.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Leutwyler, B. (2003). *Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz. Schlussbericht zuhanden der Projektleitung*. Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung FS&S.
- Liket, T. (1993). *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Müller, S. & Stremlow, J. (2000). *Evaluation TaV-Projekt. Bereich Lokale Schulentwicklung. Schlussbericht*. Forschungsstelle Hochschule für Soziale Arbeit Luzern, Ebikon.
- Oelkers, J. (2005). *Schulentwicklung, Professionalität und angeleiteter Wandel* [Online]. <http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html> (22.10.2005).

- Oelkers, J. (2006). *Moderation oder Führung? Die Rolle der Schulleitung im Prozess der Qualitätsentwicklung*. [Online]. <http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html> (4.10.2006).
- Patry, J. L. & Perrez, M. (2000). Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In W. Hager, J. L. Patry & H. Brenzing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen* (S. 41-85). Bern: Hans Huber.
- Reichwein, K. (2007). *Führung und Personalmanagement in Schulen*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation* (5., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rhyn, H., Widmer, Th., Roos, M. & Nideröst, B. (2002). *Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung Universität Zürich (KBL) und Institut für Politikwissenschaft Universität Zürich (IPZ). Ms. Zürich.
- Riecke-Baulecke, T. (2007). *Schulleitung Plus. Schule und Unterricht erfolgreich gestalten*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenburg.
- Roediger, H. & Gibitz, R. (2007). Auswahlverfahren für Schulführungskräfte und ihre Bewährung. *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 4, S. 167-170.
- Rolff, H.G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.G. (2007a). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim : Beltz.
- Rolff, H.G. (2007b). Elemente einer zielführenden Aus- und Fortbildung von Schulführungskräften. *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 4, S. 164-166.
- Rudolf, M. & Müller, Jh. (2003). *Multivariate Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.

- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Hans Huber.
- Sachsenröder, T. (2007). In Führung gehen. Grosse Herausforderungen für neu ernannte Schulleitungen. *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 2, S. 136-139.
- Schatz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalter zum Gestalter von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160-189). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Schatz, M. (2005). Abschied vom primus inter pares – Schulleitung zwischen Beruf und Berufung. In X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse, Brennpunkte, Zukunftsperspektiven* (S. 181-192). Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Schulz von Thun, F., Ruppel, J. & Stratmann, R. (2007). *Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte* (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 206-226). Wiesbaden: VS Verlag.
- Steiner, V. (2006). *Energiekompetenz. Produktiver denken, wirkungsvoller arbeiten, entspannter leben. Eine Anleitung für Vielbeschäftigte, für Kopfarbeit und Management* (6. Aufl.). München und Zürich: Pendo.
- Storch, M. (2003). Die Bedeutung neurowissenschaftlicher Forschung für die psychotherapeutische Praxis, Teil II: Praxis – das Züricher Ressourcen Modell ZRM. *Psychotherapie*, 8 (1), S. 15-33.

- Storch, M. & Riedener, A. (2005). *Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Bern: Huber.
- Storch, M. & Krause, F. (2007). *Selbstmanagement - ressourcenorientiert* (4., überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Strack, F. & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8 (3), S. 220-247.
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 34-51). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, S. 157-174.
- Wiederkehr, R. (1998). *Belastungen von Schulleiterinnen und Schulleitern. Studie im Auftrag der Vereinigung Schulleitungsbeauftragter Schweiz (VSL CH)*. Universität Bern, Institut für Pädagogik.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim, München: Juventa.
- Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und –entwicklung von Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, S. 851-866.
- Zielke, M. & Kopf-Mehnert, C. (1978). *Veränderungsfragebogen des Erlebens und Verhaltens (VEV)*. Weinheim: Beltz.

Informationen aus dem Internet

www.eos-team.de, 11.10. 2007

www.spruecheportal.de/griechisch.php, 2.2. 2008

www.wikipedia.org/wiki/Elchtest, 2.2. 2008

www.zrm.ch/wirksamkeitsstudie, 11.10. 2007

Zeitungsartikel

Stellenanzeiger (2008). In Tages-Anzeiger, 8. Januar, S. 15.

13 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: VIER KOMPONENTEN VON LEADERSHIP (DUBS, 2005, S. 162).....	14
ABBILDUNG 2: ZWETEILUNG DER FÜHRUNG EINER SCHULE (DUBS, 2006, S. 126).....	14
ABBILDUNG 3: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DER PSI-THEORIE (ABGEÄNDERTE VERSION, VGL. KASCHEL UND KUHL, 2004, S. 7).....	37
ABBILDUNG 4: DIE ZWEI KOMPONENTEN DER SELBSTSTEUERUNG.....	39
ABBILDUNG 5: DER RUBIKON-PROZESS (STORCH & KRAUSE, 2007, S. 65)	46
ABBILDUNG 6: DAS MOTIV MIT DEM UNBEWUSSTEN BEDÜRFNIS ERGÄNZEN (ABGEÄNDERTE VER- SION, VGL. STORCH, 2003, S. 13).....	54
ABBILDUNG 7: VOM MOTIV ZUR INTENTION (VGL. STORCH, 2003, S. 14).....	57
ABBILDUNG 8: DIE VIER QUADRANTEN DER ZIELFORMULIERUNG (STORCH & KRAUSE, 2007, S. 93).....	58
ABBILDUNG 9: VOM ZIEL ZUM RESSOURCENPOOL (VGL. STORCH, 2003, S. 18).....	60
ABBILDUNG 10: DIE RESSOURCEN ZIELGERICHTET EINSETZEN (VGL. STORCH, 2003, S. 22).....	63
ABBILDUNG 11: INTEGRATION UND TRANSFER (ABGEÄNDERTE VERSION, VGL. STORCH, 2003, S. 22).....	66
ABBILDUNG 12: LEITUNGSSTRUKTUR ABBILDUNG 13: LEITUNGSREKRUTIERUNG.....	92
ABBILDUNG 14: TÄTIGKEIT NEBEN DER SCHULLEITUNG ABBILDUNG 15: GRÖSSE DER SCHULEINHEIT	93
ABBILDUNG 16: VORHERIGE TÄTIGKEIT	93
ABBILDUNG 17: ARBEITSÜBERFORDERUNG	98
ABBILDUNG 18: BELASTUNG IN ZUSAMMENHANG MIT PERSÖNLICHEN RESSOURCEN	99
ABBILDUNG 19: BELASTUNG IN ZUSAMMENHANG MIT PERSONALFÜHRUNGSAUFGABEN.....	100
ABBILDUNG 20: BELASTUNG IN ZUSAMMENHANG MIT DER SCHULPFLEGE.....	101
ABBILDUNG 21: HANDLUNGSORIENTIERUNG NACH MISSEFOLG	105
ABBILDUNG 22: HANDLUNGSORIENTIERUNG IN KOMPLEXEN ODER SCHWIERIGEN SITUATIONEN.....	107
ABBILDUNG 23: ALLGEMEINE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG.....	109
ABBILDUNG 24 PROBAND X VOR TREATMENT ABBILDUNG 25 PROBAND X NACH TREATMENT.....	111
ABBILDUNG 26: PROBAND Y VOR TREATMENT ABBILDUNG 27: PROBAND Y NACH TREATMENT	112

14 Tabellenverzeichnis

<i>TABELLE 1: FUNKTIONSPROFIL DER VIER PERSÖNLICHKEITSRELEVANTEN MAKROSYSTEME (LEICHT ABGEÄNDERTE VERSION, VGL. KUHL, 2001, S. 162)</i>	35
<i>TABELLE 2: UNTERSUCHUNGSABLAUF</i>	74
<i>TABELLE 3: EINGESETZTE MESSINSTRUMENTE</i>	77
<i>TABELLE 4: RELIABILITÄTSPRÜFUNG T1 UND T3</i>	78
<i>TABELLE 5: RELIABILITÄTSPRÜFUNG T1 UND T3</i>	80
<i>TABELLE 6: RELIABILITÄTSPRÜFUNG T1 UND T3</i>	82
<i>TABELLE 7: RELIABILITÄTSPRÜFUNG T1 UND T3</i>	83
<i>TABELLE 8: RELIABILITÄTSPRÜFUNG T3</i>	84
<i>TABELLE 9: EINZELITEMS ZUR SUBSKALA „BELASTUNG IM ZUSAMMENHANG MIT UNZUREICHENDEN KOMPETENZEN UND DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DER SCHULPFLEGE “ (7 ITEMS)</i>	85
<i>TABELLE 10: EINZELITEMS ZUR SUBSKALA „BELASTUNG IM ZUSAMMENHANG MIT PERSÖNLICHEN RESSOURCEN“ (5 ITEMS)</i>	85
<i>TABELLE 11: EINZELITEMS ZUR SUBSKALA „BELASTUNG IM ZUSAMMENHANG MIT FÜHRUNGSAUFGABEN“ (11 ITEMS)</i>	85
<i>TABELLE 12: EINZELITEMS ZUR SUBSKALA „BELASTUNGEN IM ZUSAMMENHANG MIT STRUKTURELLEN VORGABEN“ (5 ITEMS)</i>	86
<i>TABELLE 13: FAKTOREN UND LADUNGEN DER SCHULLEITERSPEZIFISCHEN BELASTUNGSIEMIS T1 UND T3</i>	87
<i>TABELLE 14: SOZIODEMOGRAPHISCHE ANGABEN ZUR STICHPROBE</i>	92
<i>TABELLE 15: BERUFLICHE BELASTUNG; VERGLEICH DER BEIDEN GRUPPEN T1</i>	94
<i>TABELLE 16: SCHULLEITERSPEZIFISCHE BELASTUNG; VERGLEICH DER BEIDEN GRUPPEN T1</i>	94
<i>TABELLE 17: SELBSTSTEUERUNG (SSI-K3-20); VERGLEICH DER BEIDEN GRUPPEN T1</i>	95
<i>TABELLE 18: SELBSTSTEUERUNG (HAKEMP-24); VERGLEICH DER BEIDEN GRUPPEN T1</i>	95
<i>TABELLE 19: SELBSTSTEUERUNG (SWE); VERGLEICH DER BEIDEN GRUPPEN T1</i>	95
<i>TABELLE 20: T-TEST MIT GEPAARTEN STICHPROBEN ZWISCHEN T1 UND T3</i>	97
<i>TABELLE 21: VARIANZANALYSE ZWISCHEN T1 UND T3 „ARBEITSÜBERFORDERUNG“</i>	97
<i>TABELLE 22: T-TEST MIT GEPAARTEN STICHPROBEN ZWISCHEN T1 UND T3</i>	98
<i>TABELLE 23: VARIANZANALYSE ZWISCHEN T1 UND T3 „BELASTUNG IN ZUSAMMENHANG MIT PERSÖNLICHEN RESSOURCEN“</i>	99
<i>TABELLE 24: VARIANZANALYSE ZWISCHEN T1 UND T3 „BELASTUNG IN ZUSAMMENHANG MIT PERSONALFÜHRUNGSAUFGABEN“</i>	99
<i>TABELLE 25: VARIANZANALYSE ZWISCHEN T1 UND T3 „BELASTUNG IM ZUSAMMENHANG MIT DER SCHULPFLEGE“</i>	100
<i>TABELLE 26: T-TEST MIT GEPAARTEN STICHPROBEN AUF EINZELITEMEBENE ZWISCHEN T1 UND T3</i>	101
<i>TABELLE 27: T-TEST MIT GEPAARTEN STICHPROBEN ZWISCHEN T1 UND T3</i>	103
<i>TABELLE 28: T-TEST MIT GEPAARTEN STICHPROBEN ZWISCHEN T1 UND T3</i>	104

TABELLE 29: VARIANZANALYSE ZWISCHEN T1 UND T3 „HANDLUNGSORIENTIERUNG NACH MISSERFOLG“	105
TABELLE 30: HANDLUNGS- VERSUS LAGEORIENTIERUNG NACH MISSERFOLG ZWISCHEN T1 UND T3.....	106
TABELLE 31: VARIANZANALYSE ZWISCHEN T1 UND T3 „HANDLUNGSORIENTIERUNG IN KOMPLEXEN UND SCHWIERIGEN SITUATIONEN	106
TABELLE 32: PROSPEKTIVE HANDLUNGS- VERSUS LAGEORIENTIERUNG ZWISCHEN T1 UND T3	107
TABELLE 33: T-TEST MIT GEPAARTEN STICHPROBEN ZWISCHEN T1 UND T3.....	108
TABELLE 34: VARIANZANALYSE ZWISCHEN T1 UND T3 „ALLGEMEINE SELBSTWIRKSAMKEIT“	108
TABELLE 35: VERÄNDERUNG IM ERLEBEN UND VERHALTEN, RÜCKBLICKEND VON T3 AUS.....	109

