

Institut für Weiterbildung
Weltstrasse 40
CH-3006 Bern
T +41 31 309 27 11
info-iwb@phbern.ch
www.phbern.ch

FORSCHUNGSPROJEKT

Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität

Eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern

Schlussbericht

Regula Windlinger, Ueli Hostettler & Roger Kirchhofer

Bern, 8. März 2014

Gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds im Rahmen der DORE Projektförderung (13DPD3_136877)
<http://p3.snf.ch/Project-136877>

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	5
2	PROBLEMFELD/STAND DER FORSCHUNG	6
3	MODELL UND HYPOTHESEN	9
4	DIE UNTERSUCHUNG IM ÜBERBLICK ..	11
4.1	FINANZIERUNG, PROJEKTPARTNER UND PROJEKTTEAM	11
4.2	ZEITLICHER ABLAUF	11
5	METHODISCHES VORGEHEN UND STICHPROBE	12
5.1	ERHEBUNGSMETHODEN	12
	BEFRAGUNGSMETHODEN	12
	PRETEST	12
	FRAGEBOGEN DER LEHRPERSONEN	12
	FRAGEBOGEN DER SCHULLEITENDEN	12
	DATEN ZUM KONTEXT	12
	DATENANALYSE UND SKALENTESTS	13
5.2	STICHPROBE UND REPRÄSENTATIVITÄT	13
	STICHPROBE	13
	REPRÄSENTATIVITÄTSPRÜFUNG	13
5.3	DATEN UND ANALYSEVERFAHREN	14
	SYSTEMEBENEN	14
	STATISTISCHE VERFAHREN	14
6	ERGEBNISSE.....	16
6.1	MERKMALE DER SCHULLEITENDEN TEIL 1 – SOZIODEMOGRAFIE, AUSBILDUNG, WEITERBILDUNG	16
	WAS WURDE GEFRAGT?	16
	ZUSAMMENSEZUNG DER STICHPROBE	16
	HERKUNFT DER SCHULLEITENDEN	16
	AUSBILDUNG	16
	WEITERBILDUNG	17
6.2	MERKMALE DER SCHULLEITENDEN TEIL 2 – ARBEITSZUFRIEDENHEIT.....	17
	WAS WURDE GEFRAGT?	17
	WIE ZUFRIEDEN SIND DIE SCHULLEITENDEN?	18
6.3	MERKMALE DER SCHULLEITENDEN TEIL 3 – BELASTUNG	18
	WAS WURDE GEFRAGT?	19
	WIE IST DAS SUBJEKTIVE BELASTUNGSERLEBEN DER SCHULLEITENDEN?	19
6.4	MERKMALE DER BEFRAGTEN LEHRPERSONEN	20
	WAS WURDE GEFRAGT?	20
	WIE UNTERSCHIEDEN SICH DIE LEHRPERSONEN BEZ. DER BERUFSERFARUNG?	21
	WIE ZUFRIEDEN SIND DIE LEHRPERSONEN?	21
	ALS WIE SELBSTWIRKSAM ERLEBEN SICH DIE LEHRPERSONEN IN BEZUG AUF IHRE ARBEIT?	21
6.5	MERKMALE DER KOLLEGIEN	22
	WAS WURDE GEFRAGT?	22
	KLIMA – RESPEKT, KOOPERATION UND PROFESSIONNELLES VERHALTEN	22
	ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR (OCB) ...	22
	KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEIT	23
6.6	MERKMALE DER SCHULEN	23
	WAS WURDE GEFRAGT?	23
	UNTERSCHIEDE IN DEN ORGANISATORISCHEN MERKMALEN DER BERNER SCHULEN	23
	SCHULLEITUNGSMODELL	24
	ZUFRIEDENHEIT MIT DER AUSSTATTUNG UND DER ZUSAMMENARBEIT MIT DER SCHULKOMMISSION	24
6.7	ARBEITSZEIT	24
	WAS WURDE GEFRAGT?	24
	WIE VIEL ARBEITEN SCHULLEITENDE?	24
	FÜR WELCHE AUFGABEN NUTZEN DIE SCHULLEITENDEN IHRE ARBEITSZEIT?	25
6.8	BERUFLICHES SELBSTVERSTÄNDNIS - WIE SEHEN SCHULLEITENDE IHRE ROLLE?	27
	WAS WURDE GEFRAGT?	27
	KONATIVE DIMENSION DES BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNISSES	27
	KOGNITIVE DIMENSION DES BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNISSES	28

HETEROGENES ROLLENVERSTÄNDNIS DER SCHULLEITENDEN	29	10	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>85</u>
WIE HÄNGT DIE EINSCHÄTZUNG DES EIGENEN BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNISSES MIT MERKMALEN DER SCHULLEITUNG UND DER SCHULE/DES KOLLEGIUMS ZUSAMMEN?	29	11	<u>VERZEICHNIS DER TABELLEN</u>	<u>88</u>
6.9 FÜHRUNGSSTIL	33	12	<u>VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN.....</u>	<u>90</u>
WAS WURDE GEFRAGT?	33			
SCHULLEITENDE FÜHREN TRANSFORMATIONAL	37			
WELCHE ZUSAMMENHÄNGE GIBT ES ZWISCHEN DEM FÜHRUNGSSTIL DER SCHULLEITUNG UND MERKMALEN DER LEHRPERSONEN?.....	40			
WELCHE ZUSAMMENHÄNGE GIBT ES ZWISCHEN DEM FÜHRUNGSSTIL, DEM KONTEXT UND MERKMALEN DER SCHULLEITUNG?.....	40			
WELCHE ZUSAMMENHÄNGE GIBT ES ZWISCHEN DEM FÜHRUNGSSTIL DER SCHULLEITUNG UND MERKMALEN DES KOLLEGIUMS?.....	41			
WIE STARK WERDEN DIE LEHRPERSONEN IN DIE FÜHRUNG EINBEZOGEN? FÜHREN DIE SCHULLEITENDEN PARTIZIPATIV?	42			
MIT WELCHEN ANDEREN MERKMALEN HÄNGT DIE KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEIT DER LEHRPERSONEN ZUSAMMEN?	43			
6.10 WELCHE FAKTOREN BEEINFLUSSEN DIE ZUFRIEDENHEIT UND DIE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG DER LEHRPERSONEN?	45			
6.11 KONTEXTFAKTOREN	46			
IST ERFOLGREICHES SCHULLEITUNGSHANDELN ABHÄNGIG VOM KONTEXT?.....	46			
7 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT.....	48			
7.1 STAND DER GELEITETEN SCHULE IM KANTON BERN 48				
7.2 WIRKUNGEN DES SCHULLEITUNGSHANDELN AUF DIE QUALITÄT DER SCHULE	49			
BERUFLICHES SELBSTVERSTÄNDNIS	49			
FÜHRUNG	49			
KONTEXT	49			
EINFLÜSSE DER SCHULEBENE AUF INDIVIDUELLE LEHRPERSONENVARIABLEN	49			
8 LISTE MIT ABKÜRZUNGEN	51			
9 ANHANG: DESKRIPTIVE ERGEBNISSE, TABELLEN.....	52			

1 Einleitung

Dieser Schlussbericht fasst die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität“ zusammen. Der Bericht basiert auf umfangreichen quantitativen Daten, die zwischen dem 1. Mai 2012 und dem 31. Oktober 2013 in Schulen des Kantons Bern erhoben wurden.

Im Bericht wird versucht, die Ergebnisse für ein nicht in erster Linie wissenschaftliches Publikum möglichst verständlich darzustellen und gleichzeitig diese Argumentation auch wissenschaftlich vollständig und handwerklich sauber zu dokumentieren. Die meisten Befunde werden deshalb im Text ausgeführt und der grösste Teil der dazu gehörenden umfangreichen Daten werden im Anhang angeführt.

Wichtige technische Begriffe sind in zehn „INFOBOXEN“ ausführlicher beschrieben. Das der Forschung zugrundeliegende Modell wird als grafisches Element in den Ergebniskapiteln als Orientierungshilfe eingesetzt. Es zeigt also an, aus welchen Perspektiven und von welchen Zusammenhängen das entsprechende Kapitel berichtet.

Im nächsten Kapitel wird das Forschungsthema eingeführt und der Forschungsstand besprochen. Danach schliessen Ausführungen zu Modell und Hypothesen an (Kapitel 3).

Im Kapitel 4 wird die Untersuchung im Überblick dargestellt und in Kapitel 5 folgen Angaben zum methodischen Vorgehen und eine detaillierte Beschreibung der Stichprobe. Im umfangreichen Kapitel 6 werden die wichtigsten Ergebnisse der Reihe nach vorgestellt und diskutiert. In Kapitel 7 folgt ein kurzes Fazit. Ein Abkürzungsverzeichnis, der Anhang mit den analysierten Daten, das Literaturverzeichnis und die Auflistungen der Tabellen und Abbildungen dienen geneigten Leserinnen und Lesern als „wissenschaftli-

cher Apparat“ zur Erkundung weiterer Forschungsresultate. Die Daten sind so aufbereitet, dass auch weitere Interpretation möglich ist.

Wir bedanken uns beim Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und bei der PHBern für die finanzielle Unterstützung des Projekts. Allen Schulleitenden und allen Lehrpersonen im Kanton Bern, die ihre wertvolle Zeit für dieses Projekt zur Verfügung gestellt haben, danken wir mit Nachdruck für ihr Interesse, Unterstützung und Engagement. Wir bedanken uns auch bei den Schulleitungen und Lehrpersonen der Schulen OS Düdingen (Kanton Freiburg) und Birsfelden (Kanton Basel-Land). Sie haben es uns un-eigennützig ermöglicht, in zwei Pretests unsere Erhebungsinstrumente und -logistik zu prüfen. Dank geht an unsere beiden Praxispartner, den vslbe und die Schulaufsicht Kindergarten und Volksschule deutsch des Kantons Bern. Wir danken Julia Warwas für die Möglichkeit, ihre Instrumente in unserer Befragung einsetzen zu können und für den inhaltlichen Austausch. Erika Baumgartner, Marius Flury, Susanne Gruber, Nicole Hari, Ruth Hobi, Michael Honegger, Manuel Hubacher, Julia Schüler sowie Barbara Zimmermann danken wir für ihre Mitarbeit bei der Datenerhebung. Folgende Personen haben uns in der einen oder andern Weise im Projektverlauf unterstützt. Auch ihnen sei hier herzlich gedankt: Rudolf Ammann, Thomas Balmer, Regula Fankhauser, Thomas Gerber, Priska Hellmüller, Gottfried Hodel, Pia Käser, Verena Kovatsch, Karin Müller, Susanne Müller, Susanne Muralt, Erich Ramseier, Heinz Rhyn, Adrian Schori, Erwin Sommer, Vithyaah Subramaniam, Lukas Wälti, Karin Wenker, Rachel Zürcher, Stephan Zürcher.

2 Problemfeld/Stand der Forschung

Vor 20 Jahren wurde im Kanton Bern die geleitete Schule eingeführt und mit ihr die Trennung von strategischer („Schulkommision“) und operativer Führung („Schulleitung“). Die Rolle der Schulleitung hat sich seither verändert. Ihre Aufgabenbereiche wurden sukzessive erweitert und gesetzlich verankert. 1995 entstand ein erster Lehrgang für die Schulleitungsausbildung und ein daran anschliessendes Weiterbildungsangebot wurde aufgebaut.

Während zu Beginn das Schwergewicht der Leitungsaufgabe im organisatorischen, administrativen und pädagogischen Bereich lag, bekamen die Schulleitungen ab 2005 einen integralen Berufsauftrag, der sowohl betriebliche als auch pädagogische Führung einschliesst. Dazu gehören insbesondere die Personalführung, die pädagogische Leitung, die Qualitätsentwicklung und Evaluation, die Organisation und Administration sowie die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit. 2008 wurde mit der Teilrevision des Volksschulgesetzes (Erziehungsdirektion des Kantons Bern o.J.) die Schulführung professionalisiert. So wurden ihr Kompetenzen übertragen, die vorher bei der Schulkommission oder dem Schulinspektoratlagen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2010b) und ihre Rolle innerhalb der Gemeinde wurde gestärkt.

Im schulischen Alltag der einzelnen geleiteten Schule verlief (und verläuft) der Wandel vom Schulvorstand zum Schulleitenden und die Veränderung der Haltung der Lehrpersonen von „ich und meine Klasse“ zu „wir und unsere Schule“ in unterschiedlicher Weise und Qualität. Die Schulen des Kantons unterscheiden sich deshalb in vielerlei Hinsicht und auch bezüglich Schulkontext, Umsetzungsgrad und Umsetzungsqualität von geleiteter Schule sowie bezüglich des

Schulleitungshandelns und dessen Wirkung. Zu Fragen der Führung in Berner Schulen gibt es wenig Information und wissenschaftliche Publikationen fehlen weitgehend.¹ Vor diesem Hintergrund sollen mit dem hier beschriebenen Forschungsprojekt Informationen darüber gewonnen werden, wo die Schulen des Kantons heute in Bezug auf die Umsetzung der geleiteten Schule stehen und das Wissen zu Fragen des Wirkens und der Wirksamkeit ihrer Schulleitung soll erweitert werden.

Nicht nur im Kanton Bern, sondern allgemein im deutschsprachigen Raum ist die Forschung zu Fragen der Wirksamkeit von Schulleitung, zu Effektivität und Qualität von Schule noch wenig ausgeprägt (Bonsen 2010, S. 281). Der grösste Teil der allgemeinen wissenschaftlichen Literatur dazu stammt zudem aus der angelsächsischen Welt. Als Indikator für die Qualität steht in den meisten dieser Untersuchungen die Verbesserung der Lernleistung von Schüler/-innen im Vordergrund – „die Schülerleistungen wurden sozusagen als ‚ultimatives Kriterium‘ für die Effektivität von Schule in Form von standardisierten Tests erhoben“

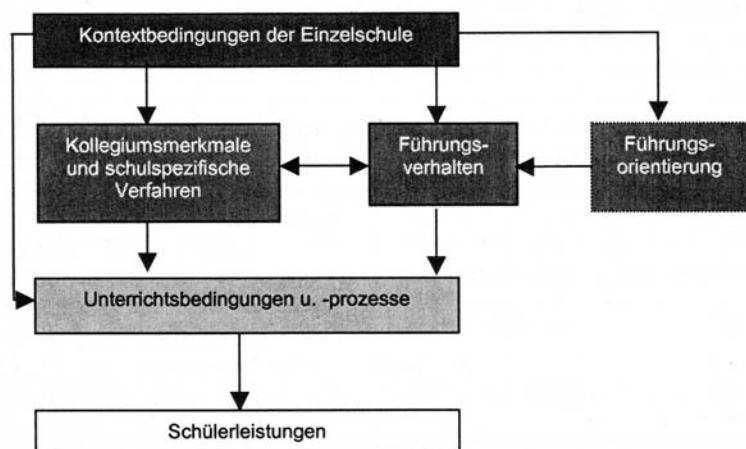
¹ Zum Kanton Bern ist dem Projektteam einzig die Studie von Schäfer (2004) bekannt, welche dem Typ der Grundlagenforschung zum Schulleitungshandeln zugeordnet werden kann. Weiter existieren Untersuchungen zu Qualitätsentwicklungsprojekten (Brunner 2004; Ritz 2002), zur Schulleitungsausbildung (Landert 2004), zu den Führungsstrukturen an der Schnittstelle Schulleitung-Schulkommission (Dätwyler 2005) und der Führungsentwicklung (Hellmüller 2006). Auf bildungsadministrativer Ebene wurde im Februar 2008 eine Befragung von Lehrpersonen und Schulleitenden der Stufen Kindergarten, Volksschule und Sekundarschule II zu Fragen der Arbeitszufriedenheit und des Commitments durchgeführt. Neben einer hohen Zufriedenheit der Befragten, wird auch Handlungsbedarf in den Fragen der Belastung, des Berufsimages und der Entlohnung festgestellt und es werden Massnahmen zur Unterstützung von Schulleitenden (Abbau der Belastung, Optimierung der Ressourcen für das Personalmanagement) abgeleitet (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2010a; 2010b).

(Bonsen et al. 2002, S. 26). Man kann sich spontan auch andere Qualitätsindikatoren von Schulleitungshandeln vorstellen (Zufriedenheit der Lehrpersonen, organisationale Aspekte usw.), doch die Leistung der Schüler/-innen bildet „fraglos den wichtigsten Bezugspunkt der empirischen Schulforschung und somit auch der Schulleitungsforschung ab, wenn man die gesellschaftliche Aufgabenstellung von Schule bedenkt“ (Bonsen et al. 2002, S. 27). Die Forschenden sind sich einig, dass ein Zusammenhang zwischen Schulleitungshandeln und den Leistungen der Schüler/-innen besteht und dass die Schulleitung eine zentrale Rolle für die Entwicklung und Qualität der Schule spielt (z.B. Leithwood, Patten und Jantzi 2010; Huber und Muijs 2010; Robinson et al. 2008). Diskutiert wird in der Wissenschaft eher über die Grösse dieses Zusammenhangs: Laut Bonsen (2010) handelt es sich um einen „mittleren Effekt“, die Schulleitung ist neben anderen Merkmalen der Schule eine bedeutsame Einflussgrösse. Für Leithwood,

Seashore Louis, Andersen und Wahlstrom (2004) ist das Schulleitungshandeln nach dem Unterricht die zweitwichtigste (inner-schulische) Einflussgrösse auf den Lernerfolg der Schüler/-innen. Konsens besteht auch darüber, dass die Wirkung von Schulleitungshandeln auf diese Lernleistung eine indirekte ist. Die Schulleitung wirkt in erster Linie über die „Arbeit im System“ und damit indirekt auf den Unterrichtserfolg, sie kann Bedingungen schaffen, unter denen die Lehrpersonen optimal wirksam sein können, was sich dann wiederum auf die Leistung der Schüler/-innen auswirkt. Die Frage, die gestellt werden sollte, ist also nicht mehr, ob Schulleitungen einen positiven Effekt haben, sondern welche Mittel sie einsetzen und über welche Wege sie einen solchen Effekt erzielen (Huber und Muijs 2010, S. 70).

Bonsen et al. (2002) haben die indirekten Wirkungszusammenhänge zwischen Schulleitungshandeln und Leistungen der Schüler/-innen in einem Modell dargestellt und Kontextfaktoren einbezogen (Abbildung 1).

Abbildung 1 Schulleitungshandeln im Kontext nach Bonsen et al. (2002)



Für die Kollegiumsmerkmale und schulspezifischen Verfahren müssen vermittelnde Variablen gefunden werden, die durch die Schulleitung beeinflusst werden können und die dann wiederum einen Effekt auf die Schüler/-innen haben (Leithwood und

Mascall 2008, S. 556). Es gibt viele Studien, welche die Wirkung der Schulleitung auf den Unterrichtserfolg über einzelne solche vermittelnde Variablen getestet haben. Leithwood, Patten und Jantzi (2010) haben diese Studien in einer Metastudie untersucht

und daraus ein Modell entwickelt (Abbildung 2).

Sie ordnen die vermittelnden Variablen vier Pfaden zu (welche sicherlich nicht voneinander unabhängig sind, d.h. sich auch gegenseitig beeinflussen). Die Schulleitung kann demnach auf den Unterrichtserfolg Einfluss nehmen,

- indem sie auf das Wissen und die Fähigkeiten der Lehrpersonen bezüglich Unterrichten und Lernen Einfluss nimmt (z.B. über interne Weiterbildungen, Pädagogische Konferenzen usw.)
- durch Einfluss auf Emotionen und Einstellungen der Lehrpersonen, wie die Selbstwirksamkeit (vgl. INFOBOX 01 Selbstwirksamkeitserwartung), die Zufriedenheit, das Commitment, das Arbeitsklima. Beispielsweise kann die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums (vgl. INFOBOX 02 Kollektive Selbstwirksamkeit) positiv beeinflusst werden, wenn im Kollegium Kooperation angeregt wird, Unterstützung vorhanden ist, die Schulleitung als Vorbild wirkt
- durch die Gestaltung von Strukturen und Abläufen der Schule, beispielsweise die Förderung der innerschulischen Zusammenarbeit (Unterrichtsteams) und die Gestaltung der Innenarchitektur der Schule
- durch Einflüsse auf das familiäre Um-

feld, z.B. die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern (Neuenschwander 2010).

Der Fokus dieses Forschungsprojekts liegt auf dem *emotions path*.

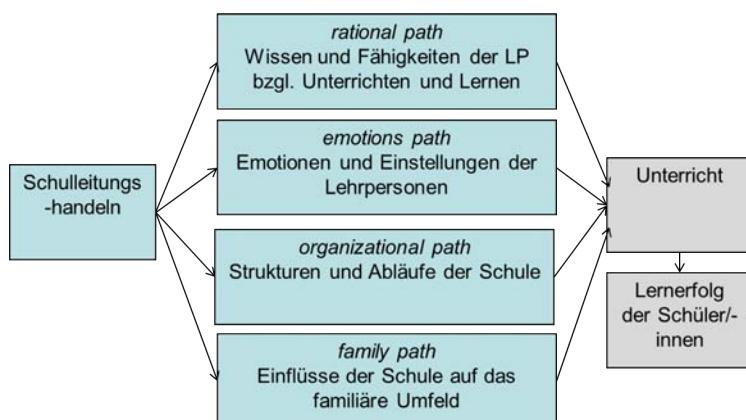
INFOBOX 01

Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1977) meint die Überzeugung einer Person, mit zukünftigen Herausforderungen umgehen zu können; im Kontext der Schule sind das berufliche Herausforderungen im und ausserhalb des Unterrichts. In dieser Studie wurde die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrer/-innen erfasst mit dem TSES - Teachers' Sense of Efficacy Scale (short form) (Tschannen-Moran 2001, eigene Übersetzung).

INFOBOX 02

Kollektive Selbstwirksamkeit (KSWK): Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe (des Kollegiums), optimistische Auffassungen bzgl. der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse, welche die ganze Gruppe betreffen. In dieser Studie wurde zur Erfassung der KSWK des Kollegiums das Instrument von Schwarzer und Jerusalem (1999) eingesetzt.

Abbildung 2 Vier-Pfad-Modell von Leithwood et al. (2010)

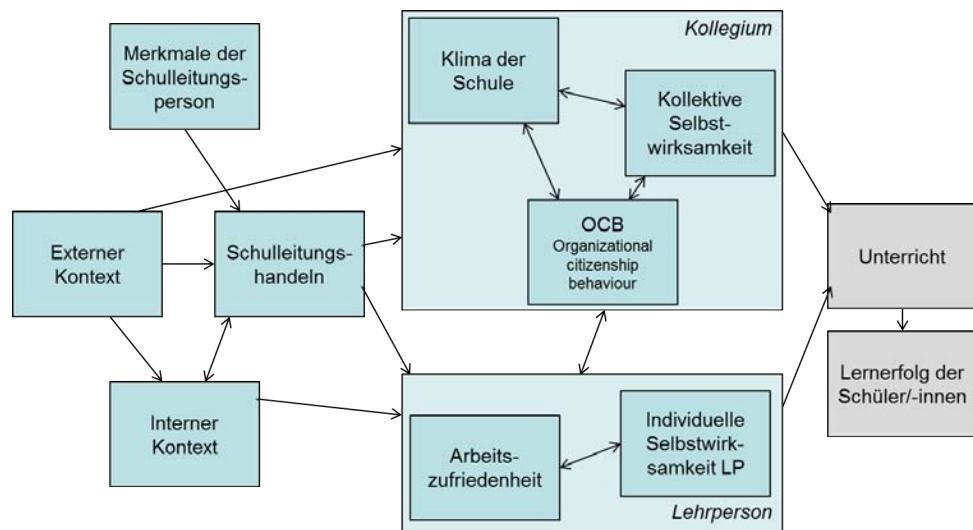


3 Modell und Hypothesen

Dem hier beschriebenen Projekt liegt ein Modell zu Grunde, das auf dem bereits angesprochenen Modell von Bonsen et al. (2002) aufbaut und ermöglichen soll, die Einflüsse der Ebene Einzelschule auf die Effektivität des Unterrichts untersuchen zu können (Abbildung 3). Dabei sollen sowohl

die Effekte des Schulleitungshandelns, als auch jene der Lehrpersonen, des Kollegiums und des internen Schulkontextes unter bestehenden externen Kontextbedingungen isoliert werden. Für das Modell sind folgende theoretischen Zusammenhänge wichtig:

Abbildung 3 Arbeitsmodell Schulleitungshandeln im Kanton Bern



- Der externe Kontext einer Schule wirkt sich sowohl auf den internen Kontext, die Tätigkeit der Schulleitung als auch auf die Strukturen und Handlungsweisen des Kollegiums aus.
- Die Effektivität im Schulzimmer wird durch die Lehrpersonen beeinflusst. Ihr Unterricht entscheidet über den Lernerfolg der Schüler/-innen. Die Zufriedenheit der Lehrperson und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen spielen dabei eine entscheidende Rolle (Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy 2007). Zufriedene Mitarbeitende erbringen eine bessere Leistung (vgl. Semmer und Udris 2004). In Bezug auf die Selbstwirksamkeit zeigt die Forschung, dass selbstwirksame

Lehrpersonen mehr Ausdauer zeigen, wenn Schwierigkeiten auftreten, sie sind enthusiastischer und offener für neue Ideen und Methoden und setzen mehr Zeit ein für Schüler/-innen, die Schwierigkeiten haben. Weiter konnte auch ein Zusammenhang zur Leistung und Motivation der Schüler/-innen und zu deren eigener Selbstwirksamkeit nachgewiesen werden (Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy 2001).

- Schulleitungen können entscheidend zur Motivation der Lehrpersonen beitragen (Mulford 2003). Wenn Lehrpersonen als gleichwertige Partner in unterschiedlichen Rollen angesehen und in die Verantwortung für die Schule einbezogen

werden (Partizipative Führung) und sie individuelle Unterstützung durch eine Schulleitung erfahren, die klare Ziele hat (Transformationale Führung), stärkt das ihre Identifikation mit der Schule und somit ihre Motivation.

- Die gesteigerte Identifikation der Lehrpersonen mit ihrer Schule führt dazu, dass sie sich für ihre Schule engagieren – das Organizational citizenship behaviour (OCB; vgl. INFOBOX 03 OCB) im Kollegium wird stärker. Gremien (bspw. Arbeitsgruppen) werden im Lehrkörper geschaffen und unterstützen die Schulleitungen. Veränderungsprozesse werden gemeinsam in Angriff genommen (Transformationale Führung) und Visionen werden formuliert (bspw. Leitbilder, Schulprogramme, gesamtschulische Projekte). So basiert das Handeln der Schulleitungen und der Lehrpersonen auf gemeinsamen Werten und fokussiert auf die gemeinsame Verbesserung der Schule (organisationales Lernen) (Bass und Avolio 1997; Sheppard und Brown 2009).

Das Forschungsprojekt verfolgt zwei Hauptziele:

- zum einen sollen Erkenntnisse gewonnen werden zur Situation der geleiteten Schule im Kanton Bern,
- zum anderen soll mehr Wissen gewonnen werden zu Fragen der Wirkungen des Schulleitungshandelns auf die Qualität der Schule.

Bezüglich des Stands der geleiteten Schule sind insbesondere folgende Aspekte interessant:

- Merkmale der Schulleitenden (Alter, Erfahrung, Ausbildung, Weiterbildungsverhalten, Herkunft, Zufriedenheit, Belastung),
- Arbeitszeit und -aufteilung der Schulleitenden,
- Merkmale der Lehrpersonen (Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit),
- Merkmale der Kollegien (Klima, Orga-

nizational Citizenship Behavior, Kollektive Selbstwirksamkeit),

- Merkmale der Schulen (innere Organisation).

INFOBOX 03

Organizational Citizenship Behavior (OCB): „Organisationaler Bürgersinn“, Bereitschaft, sich über die formalen Verpflichtungen der beruflichen Tätigkeit hinaus für die Organisation und die Kolleginnen und Kollegen einzusetzen. Auf die Schule bezogen ist es das Ausmass, in welchem Lehrpersonen keine Mühen scheuen, freiwillig Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und anderen zu helfen, erfolgreich zu sein. Erhoben wird OCB in dieser Studie mit dem Instrument von DiPaola et al. (2005), eigene Übersetzung.

Die Fragen zu den Wirkungen des Schulleitungshandelns, welche diesem Projekt zu Grunde liegen, leiten sich aus dem Modell ab (Abbildung 3). Die im Modell postulierten Zusammenhänge sollen dabei geprüft werden.

- Wie sehen Schulleitende ihre Rolle, welches berufliche Selbstverständnis haben sie? Mit welchen Merkmalen (der Schulleitung, des Kontexts, des Kollegiums) hängt dies zusammen?
- Wie führen die Schulleitenden? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Führungsstil, dem Kontext und Merkmalen der Schulleitung? Sind Zusammenhänge zwischen dem Führungshandeln/Führungsstil und kollegiumsbezogenen Variablen (Kollektive Selbstwirksamkeit, Organizational Citizenship Behavior, Klima) feststellbar?
- Lässt sich die Arbeitszufriedenheit und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen über das Schulleitungshandeln oder über das Kollegium erklären? Welcher Faktor ist wichtiger?
- Ist erfolgreiches Schulleitungshandeln abhängig vom Kontext?

4 Die Untersuchung im Überblick

4.1 Finanzierung, Projektpartner und Projektteam

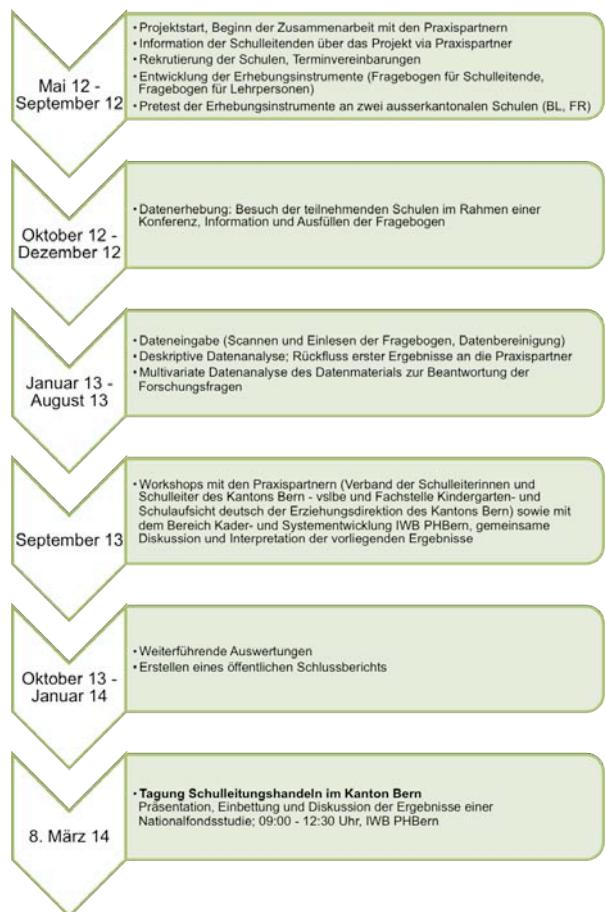
Die Finanzierung des Projekts wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds im Rahmen des DORE Programms (Projekt 13DPD3 136877)² und durch die PHBern sichergestellt. Sehr früh in der Planungsphase wurde die Zusammenarbeit mit den Forschungspartnern vslbe (Verband Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Bern) und Schulaufsicht (Abteilung Kindergarten und Schulaufsicht deutsch des Kantons Bern) aufgenommen; nach der Bewilligung des Antrags durch den SNF wurden die Projektpartner in ihrer jeweiligen Rolle in den Projektprozess einbezogen. Die Zusammenarbeit mit den Partnern hat das Projekt bereichert. Das grosse Engagement und die Unterstützung der Partner waren besonders wichtig für den Zugang zum Forschungsfeld und die Realisierung der Befragung und werden in der Transferphase weiter zum Tragen kommen. Den Mitgliedern des Projektteams stand für die Arbeit am Projekt unterschiedlich viel Zeit zur Verfügung. Prozentual leistete Regula Windlinger 77%; Ueli Hostettler 15% und Roger Kirchhofer 8% der gesamten Projektarbeitszeit. Dies widerspiegelt sich auch in der Autorenschaft dieses Berichts. Das Projekt wurde durch Ueli Hostettler und Roger Kirchhofer beim SNF beantragt, wobei Ueli Hostettler die Gesamtverantwortung trug („principal applicant“). Für die Datenerhebung vor Ort in den Schulen haben uns Erika Baumgartner, Nicole Hari, Ruth Hobi, Michael Honegger, Manuel Hubacher, Marius Flury, Susanne Gruber, Julia Schüler sowie Barbara Zimmermann mit einem Gesamtpensum von 330 Stunden unterstützt.

² Siehe dazu auch: <http://p3.snf.ch/project-136877>

4.2 Zeitlicher Ablauf

In der Abbildung 4 ist der Projektverlauf dargestellt. Begonnen hat das Projekt im Mai 2012. Die Finanzierung durch den SNF und die PHBern erlaubte eine kontinuierliche Arbeit am Projekt bis Ende Januar 2014. Obwohl mit der Tagung im März 2014 das Projekt formell abgeschlossen ist, werden Arbeiten an Publikationen und Tagungsbeiträge sowie weiterer Austausch mit Forschungspartnern und mit dem Praxisfeld weitergeführt.

Abbildung 4 Projektverlauf



5 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

5.1 Erhebungsinstrumente

Befragungsinstrumente

Die Studie basiert auf einer quantitativen Erhebung (Fragebogen) mit einer Stichprobe von 181 geleiteten Schulen aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. In den Schulen wurden sowohl die Lehrpersonen als auch die Schulleitung befragt. Neben eigens für diese Untersuchung entwickelten Fragen wurden Instrumente eingesetzt, welche sich bereits im Schulkontext bewährt haben, d.h. Fragebogen, die in anderen Untersuchungen schon mehrfach angewendet wurden und bei denen auch überprüft wurde, ob sie wirklich das erfassen, was man erfassen möchte. Soweit notwendig und sinnvoll wurden die Fragen an den bernischen Kontext angepasst. Eine detaillierte Übersicht über die verwendeten Erhebungsinstrumente ist im Anhang zu finden (Tabelle 12 und Tabelle 13).

Pretest

Bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente (Fragebogen für Schulleitende, Fragebogen für Lehrpersonen) wurden Rückmeldungen von den Vertretern der Praxispartner sowie von Lehrpersonen und Schulleitenden eingeholt, dabei ging es um die Verständlichkeit der Fragen und generelle Feedbacks zum Fragebogen. Nach weiteren Überarbeitungen und Anpassungen wurde mit den definitiven Versionen der Fragebogen schliesslich ein Pretest an zwei ausserkantonalen Schulen (BL, FR) durchgeführt.

Fragebogen der Lehrpersonen

Die *Lehrpersonen* machten in ihrem Fragebogen Einschätzungen zum Führungsverhalten ihrer Schulleitung, zur Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (wenn vorhan-

den), zu ihrer eigenen Selbstwirksamkeit in Bezug auf ihre Tätigkeit als Lehrperson sowie zu ihrer Arbeitszufriedenheit. Die Lehrpersonen beurteilten weiter das Klima ihrer Schule und schätzten zwei weitere Faktoren ein, die sich auf das Kollegium ihrer Schule beziehen: die Kollektive Selbstwirksamkeit und das School Organizational Citizenship Behavior. Die Lehrpersonen wurden in Absprache mit der Schulleitung während einer regulären Kollegiumskonferenz befragt. Die Fragebogen wurden nach einer kurzen Erläuterung durch die Forschungsassistenten/-innen verteilt und nach Beendigung wieder eingesammelt. In der Regel dauerte die Befragung ca. 30 Minuten. So wurde die zeitliche Belastung der Schule auf ein Minimum reduziert und der Rücklauf der an der Befragung teilnehmenden Schulen optimiert.

Fragebogen der Schulleitenden

Die *Schulleitenden* machten in ihren Fragebogen Angaben zu persönlichen Merkmalen (wie Alter, Erfahrung, Pensum, Ausbildung etc.), zur Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (wenn es sich nicht um eine Einzelleitung handelte), zum internen Kontext der Schule (z.B. Grösse, Ausstattung der Schule etc.), zum externen Kontext (z.B. Ausmass der Autonomie der Schule). Weiter machten sie Einschätzungen zu ihrem beruflichen Selbstverständnis, der beruflichen Belastung, der Arbeitszufriedenheit und ihrer Arbeitszeit. Die Schulleitung erhielt den Fragebogen einige Tage vor dem Besuch der Forschungsassistenten/-innen. Der ausgefüllte Fragebogen wurde am Befragungstag des Kollegiums ebenfalls eingesammelt.

Daten zum Kontext

Die meisten Daten zum externen Kontext wurden nicht erfragt, sondern stammen aus

anderen Quellen (Bundesamt für Statistik, Raumgliederung 2012 sowie Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Schulsozialindex und Schullastenindex).

Datenanalyse und Skalentests

Bei der Auswertung wurden die verschiedenen eingesetzten Items und Skalen zuerst statistisch überprüft. Dabei geht es darum, anhand der Daten nachzuweisen, dass die jeweils zu einer Subskala gehörenden Items das Gleiche messen (und etwas anderes als die Items, die zu anderen Subskalen gehören). In diesem Schritt wird aufgrund verschiedener Kriterien bestimmt, welche Items (vgl. INFOBOX 04 Item) in die weiteren statistischen Auswertungen eingehen und welche Skalen und Subskalen verwendet werden können. Kennwerte zu den verwendeten Skalen finden sich im Anhang (Tabelle 14).

INFOBOX 04

Ein **Item** (aus dem Englischen: Einheit, Element) ist eine Frage oder Aussage in einem Fragebogen. Verschiedene Items, welche das gleiche Merkmal erfassen, werden zu einer **Skala** zusammengefasst. Gewisse Instrumente (Erhebungsinstrumente, Fragebogen) erfassen ein Merkmal, z.B. in dieser Studie erfasst das Instrument von Schwarzer und Jerusalem (1999) die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums mit 12 Items. Andere Instrumente erfassen ein Merkmal und Unterkategorien davon, z.B. das Instrument TSES (Tschannen-Moran 2001) die Selbstwirksamkeitserwartung als Ganzes mit den Unterkategorien (**Subskalen**) Wirklichkeit bzgl. des Engagements der Schüler/-innen (4 Items), Wirklichkeit bzgl. Unterrichtsmethoden (4 Items) und Wirklichkeit bzgl. Klassenführung (4 Items).

5.2 Stichprobe und Repräsentativität

Stichprobe

Am Forschungsprojekt haben 241 Schulleitende aus 181 Schulen teilgenommen. Bei den Schulen handelt es sich um 171 Regelschulen (mit einer oder mehreren Schulstufen: Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I), sechs Kollegien IBEM (Integration und besondere Massnahmen) sowie vier Heilpädagogische Schulen. Die Heilpädagogischen Schulen sind der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF) unterstellt und wurden deshalb beim Vergleich der Stichprobe mit der Grundgesamtheit nicht einbezogen.

Bei den meisten anderen Auswertungen flossen aber auch die Daten aus diesen vier Schulen ein, da sich die Schulen in wichtigen Merkmalen nicht unterscheiden.³

Die Tabelle 15 (Anhang) zeigt die Verteilung verschiedener Merkmale der Schulleitenden in der Stichprobe.

Repräsentativitätsprüfung

Um zu überprüfen, in welchem Ausmass die Stichprobe repräsentativ ist für die Grundgesamtheit (alle Schulen/Schulleitenden der Volksschule des Kantons Bern) verglichen wir die Verteilung/Ausprägung gewisser Merkmale in der Stichprobe mit der Verteilung/Ausprägung dieser Merkmale in der Grundgesamtheit (siehe Tabelle 16 im Anhang).

Die 238 Schulleitenden (ohne drei SL GEF) in der Stichprobe entsprechen einem Anteil von 33.5% der Grundgesamtheit und stammen aus allen 13 Inspektoratskreisen.⁴ In der Stichprobe gleich wie in der Grundgesamtheit sind die Geschlechterverteilung (~

³ Dies wurde statistisch überprüft und es wurden keine Unterschiede gefunden.

⁴ Wenn man bedenkt, dass in der kantonalen Statistik alle gezählt werden, die einen Anteil Stellenprozente aus dem Schulleitungspool haben (knapp ein Drittel dieser Personen haben ein Pensum unter 20%), so ist anzunehmen, dass ein guter Teil der in der Grundgesamtheit ausgewiesenen SL in Wahrheit keine SL-Verantwortung tragen, sondern aus dem Schulleitungspool bspw. für einen kleinen Anteil Administrationsarbeiten entlohnt werden.

52% Männer und 48% Frauen), das Durchschnittsalter der Schulleitenden (~ 50 Jahre) und ihr Durchschnittspensum (~ 42%). In der Stichprobe sind (im Vergleich mit der Grundgesamtheit) weniger Schulleitende mit Kleinstpensum und mehr mit Pensen zwischen 20-40%. Die Schulleitenden in der Stichprobe haben ein höheres Dienstalter. In der Stichprobe sind prozentual mehr Schulleitende mit Schulleitungsausbildung.

Die Stichprobe ist also in Bezug auf die Geschlechterverteilung, der Verteilung auf die Inspektoratskreise, das Durchschnittsalter und das Durchschnittspensum als repräsentativ zu bezeichnen.

Es gibt jedoch Unterschiede zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit in Bezug auf die verschiedenen Pensenkategorien, das Dienstalter und die Schulleitungsausbildung. Diese Unterschiede müssen bei der Interpretation der Ergebnisse mitbedacht werden.

5.3 Daten und Analyseverfahren

Systemebenen

Aus den Fragebogen und den Drittdaten zum externen Kontext liegen Daten auf verschiedenen Ebenen vor:

- Ebene der Lehrpersonen (n=3197),
- Ebene der Schulleitungspersonen (n=241),
- Ebene Schule (n=180).⁵ Für die Schulebene wurden auch die Daten der Schulleitenden (falls mehrere Schulleitungspersonen zu einer Schule gehören) und der Lehrpersonen aggregiert, beispielsweise die Einschätzungen der einzelnen Lehrpersonen zur Kollektiven Selbstwirksamkeit – es resultiert dann ein Mittelwert pro Schule – in diesem Beispiel die mittlere Einschätzung der Kollektiven Selbstwirksamkeit pro Schule.

⁵ Insgesamt haben 181 Schulen am Projekt teilgenommen. Die Daten einer Schule konnten nicht aggregiert werden, da zu wenige Daten der Lehrpersonen vorlagen.

Statistische Verfahren

Alle statistischen Berechnungen wurden mit der Software [®]SPSS 20 durchgeführt:

- Für die deskriptiven Analysen (vgl. INFOBOX 05 deskriptive Statistik) wurden Mittelwerte, Standardabweichungen und Häufigkeiten berechnet.

INFOBOX 05

Mit der **deskriptiven** („beschreibenden“)

Statistik sollen die Daten übersichtlich dargestellt werden. Dabei werden wichtige Kenngrößen einzelner Variablen dargestellt. Wichtig sind hier vor allem:

Die Häufigkeitsverteilungen zur Darstellung, welche Ausprägungen eines Merkmals in der Stichprobe vorhanden ist (z.B. welche Prozentanteile der Schulleitenden jeweils eine bestimmte Einschätzung gemacht haben).

Der **Mittelwert** (M, arithmetisches Mittel), dieser wird errechnet, indem man die einzelnen Beobachtungswerte addiert und die Summe durch die Anzahl der Beobachtungswerte teilt. Der Mittelwert gibt Auskunft über die durchschnittliche Antwort oder die durchschnittliche Ausprägung eines Merkmals.

Die **Standardabweichung** (SD) gibt Auskunft darüber, wie stark die einzelnen Antworten um den Mittelwert streuen, sie ist die durchschnittliche Entfernung aller Werte vom Mittelwert. Je grösser die Standardabweichung ist, desto heterogener ist das Antwortverhalten resp. die Ausprägung eines Merkmals.

Die **Stichprobengrösse** (n) gibt an, von wie vielen Personen (Schulleitende oder Lehrpersonen) oder Schulen Daten in die dargestellten Auswertungen eingegangen sind.

- Zum Überprüfen, ob sich zwei Gruppen bezüglich ihrer Mittelwerte unterscheiden, wurden bei Normalverteilung der Variablen t-tests für unabhängige Stichproben, t-tests für abhängige Stichproben (beim Vergleich Stichprobe-

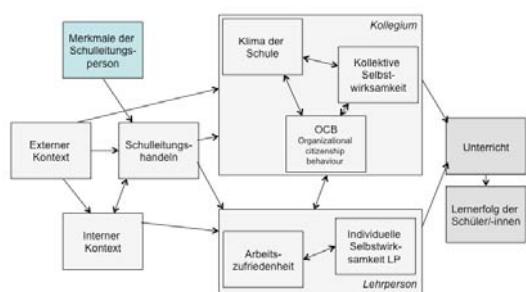
Grundgesamtheit) oder Mann-Whitney-U-Tests (nicht normalverteilte Variablen) berechnet. Um zu überprüfen, ob sich beobachtete Häufigkeiten (in der Stichprobe) mit erwarteten Häufigkeiten (Grundgesamtheit) vergleichen lassen, wurden Pearson Chi²-Tests berechnet.

- Um festzustellen, ob Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen vorliegen, wurden Korrelationen berechnet (Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson oder Spearmans Rho, wenn die Variablen nicht normalverteilt sind, vgl. Field 2009). Um Zusammenhänge zwischen mehreren unabhängigen Variab-

len und einer abhängigen Variablen zu überprüfen wurden Regressionsanalysen durchgeführt (das Verfahren erweist sich als robust gegen Verletzungen der Normalverteilungsannahme bei einer Stichprobe >40, vgl. Bortz 1999). Um die Frage zu beantworten, welchen Anteil Variablen auf der Ebene Schule und welchen Anteil Variablen auf der individuellen Ebene zur Erklärung der Varianz von Lehrpersonen-Variablen haben (und welche Variablen dies jeweils sind), wurden Mehrebenenanalysen durchgeführt.

6 Ergebnisse

6.1 Merkmale der Schulleitenden Teil 1 – Soziodemografie, Ausbildung, Weiterbildung



Was wurde gefragt?

Die Schulleitenden machten in ihren Fragebogen Angaben zu persönlichen Merkmalen wie Alter, Erfahrung, Pensum, Ausbildung oder Weiterbildung. Weiter machten sie Einschätzungen zu ihrem beruflichen Selbstverständnis, der beruflichen Belastung, der Arbeitszufriedenheit und ihrer Arbeitszeit.

Zusammensetzung der Stichprobe

Von den 241 Schulleitenden der Stichprobe sind etwas mehr als die Hälfte Männer (51.5%), dies entspricht dem Geschlechterverhältnis bei Schulleitenden gesamthaft im Kanton Bern. Die Schulleitenden sind durchschnittlich rund 50 Jahre alt, die grösste Gruppe der Schulleitenden befindet sich in der Alterskategorie 50 bis 59 Jahre, gefolgt von der zweitgrössten Gruppe in der Kategorie 40 bis 49 Jahre.

Die Schulleitenden haben ein durchschnittliches Pensum von 43%, was dem kantonalen Durchschnitt entspricht. Über die Hälfte aller Schulleitenden (sowohl in der Stichprobe als auch gesamthaft im Kanton) arbeitet in einem Schulleitungspensum, welches

kleiner als 40% ist.

181 Schulleitende, also rund drei Viertel der Schulleitenden der Stichprobe sind zusätzlich zu ihren Schulleitungsaufgaben auch noch als Lehrperson tätig, mit einem durchschnittlichen Pensum von 47.5%. Bei 106 dieser Schulleitenden (knapp 60% der Schulleitenden mit einem Unterrichtspensum oder 44% der Schulleitenden der Stichprobe) ist das Pensum als Lehrpersonen grösser als das Schulleitungspensum.

Durchschnittlich haben die befragten Schulleitenden rund 26 Jahre Erfahrung im Schuldienst, rund zwölf Jahre davon als Schulleitung und knapp zehn Jahre an der aktuellen Schule.

Herkunft der Schulleitenden

Drei Viertel der Schulleitenden der Stichprobe waren, bevor sie Schulleiter/-in wurden, an der gleichen Schule als Lehrperson tätig. Diese Praxis, die Schulleitenden aus dem eigenen Kollegium zu rekrutieren, scheint abzunehmen. Die Gruppe der Schulleitenden „von innen“ ist durchschnittlich seit gut 11 Jahren an der aktuellen Schule tätig ($n=180$, $M=11.14$, $SD=6.65$), die Gruppe der Schulleitenden „von aussen“ ist im Mittel erst 5 Jahre an der aktuellen Schule tätig ($n=62$, $M=5.01$, $SD=6.48$), der Mittelwertsunterschied ist signifikant ($U=2377$; $p<.01$) (vgl. INFOBOX 06 Signifikanz).

Ausbildung

Gut 85% der Schulleitenden in der Stichprobe haben eine Schulleitungsausbildung abgeschlossen während nur 56% der Grundgesamtheit einen solchen Abschluss haben. Das Problem ist, dass in der kantonalen Statistik alle Personen als Schulleitende auftauchen, auch wenn sie nur wenige Prozente für gewisse Aufgaben aus dem Schullei-

tungspool zugewiesen haben. Es ist anzunehmen, dass viele solche Personen mit Kleinstpensen, die an der Studie nicht teilgenommen haben, über keine Ausbildung verfügen.

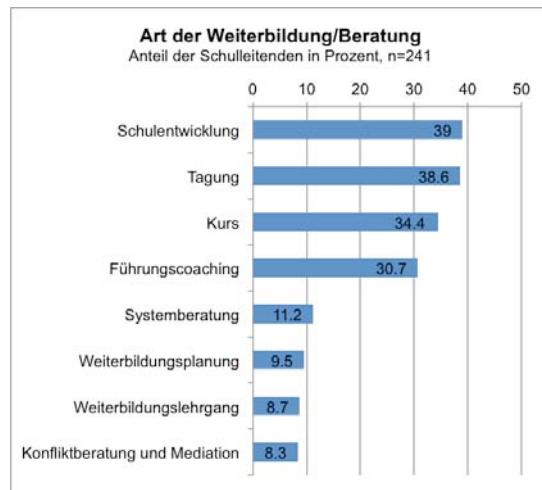
INFOBOX 06

Signifikanz: Unterschiede oder Zusammenhänge zwischen Variablen werden (mit unterschiedlichen statistischen Methoden) untersucht und anhand der Daten aus der Stichprobe wird überprüft, ob diese Unterschiede oder Zusammenhänge auch signifikant sind. Da Aussagen (zu Unterschieden oder Zusammenhängen) jeweils nur anhand von Stichproben gemacht werden, lassen sich die Hypothesen über die Grundgesamtheit nur mit einer vorher festgelegten Wahrscheinlichkeit annehmen oder verwerfen. Bei den statistischen Analysen wird getestet, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Unterschied oder Zusammenhang signifikant ist. Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit, die weniger als 5%/1% beträgt (Signifikanzniveau $\alpha < 0.05$, auch markiert mit * resp. $\alpha < 0.01$, auch markiert mit **), wird von einem signifikanten Ergebnis gesprochen. Signifikanz bedeutet also, dass mit über 95%iger (99%iger) Wahrscheinlichkeit ein Ergebnis so selten ist, dass es nicht zufällig sein kann. Mit p wird angegeben, wie gross die Wahrscheinlichkeit ist, dass das Ergebnis doch nicht überzufällig ist.

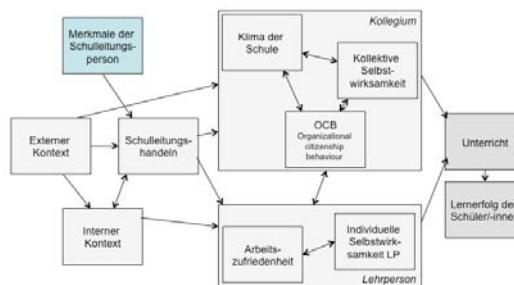
Weiterbildung

Drei Viertel der Schulleitenden haben in den 12 Monaten vor dem Befragungszeitpunkt Unterstützung für ihre Schulleitungstätigkeit in Form von Beratung/Weiterbildung in Anspruch genommen (Abbildung 5). Fast 40% der Schulleitenden nahmen Unterstützung im Bereich Schulentwicklung in Anspruch, fast so viele besuchten eine (oder mehrere) Tagung(-en), ein Drittel der Schulleitenden bildete sich weiter durch den Besuch eines Kurses.

Abbildung 5 Weiterbildung und Beratung



6.2 Merkmale der Schulleitenden Teil 2 – Arbeitszufriedenheit



Was wurde gefragt?

Bei Befragungen von Personen zu ihrer Arbeitszufriedenheit „insgesamt“, ergeben sich immer eher hohe Zufriedenheitswerte (vgl. INFOBOX 07 Arbeitszufriedenheit). In der Regel bezeichnet sich ein Grossteil der Befragten als ziemlich bis sehr zufrieden (Warwas 2012; Gehrmann 2013; Bieri 2006). Deswegen ist es angeraten, Arbeitszufriedenheit nicht nur im Hinblick auf ein „mehr“ oder „weniger“ zu erheben. Darum wurde bei der Befragung der Schulleitenden und Lehrpersonen zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit das Instrument von Warwas (2012) eingesetzt, welches wiederum auf das Zürcher Modell der Arbeitszufriedenheit basiert.

denheit zurückgeht (Bruggemann et al. 1975; siehe auch Baumgartner und Udris 2006). Im Zürcher Modell wird zwischen verschiedenen Formen der Arbeitszufriedenheit unterschieden, welche aufgrund verschiedener Prozesse entstehen: in einem ersten Schritt vergleicht die Person ihre arbeitsbezogenen Erwartungen mit der aktuellen Arbeitssituation (Ist-Soll-Vergleich). Ist dieser Vergleich positiv und das Anspruchsniveau wird beibehalten, so ergibt sich eine *stabilisierte Zufriedenheit*. Ist der Ist-Soll-Vergleich negativ, kann entweder das Anspruchsniveau gesenkt (→ *resignative Zufriedenheit*) oder beibehalten werden. Wird das Anspruchsniveau beibehalten so entsteht eine Arbeitsunzufriedenheit, bei welcher es nun darauf ankommt, ob Versuche unternommen werden, das Problem zu lösen (→ *Konstruktive Unzufriedenheit*) oder nicht (→ *Fixierte Unzufriedenheit*).

INFOBOX 07

Arbeitszufriedenheit: In der wissenschaftlichen Literatur existiert keine eindeutige Definition von Arbeitszufriedenheit, sondern eine Fülle verschiedener Definitionen. Die meisten Definitionen stimmen jedoch darin überein, dass es sich bei der Arbeitszufriedenheit um eine Einstellung einer Person zu ihrer Arbeitssituation handelt, welche sowohl emotionale als auch kognitiv-abwägende Bewertungen beinhaltet (Ammann 2004).

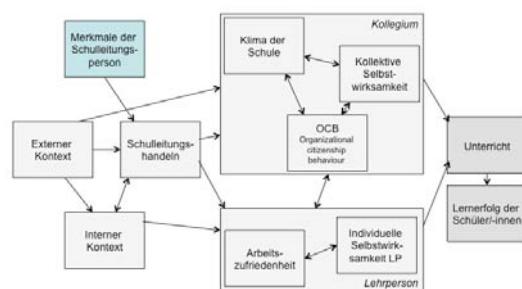
Wie zufrieden sind die Schulleitenden?

Bei der Auswertung der Befragungsdaten haben verschiedene Tests zur Skalenüberprüfung gezeigt, dass nicht klar zwischen den Skalen Resignative Zufriedenheit und Fixierte Unzufriedenheit unterschieden werden kann (beide haben etwas mit dem Aspekt der Resignation zu tun, siehe auch Bieri 2003). Darum werden in den weiteren statistischen Auswertungen diese Subskalen nicht verwendet. Die Antworten auf die einzelnen Fragen werden hier gleichwohl auf-

geführt (siehe Abbildung 20, Abbildung 21, Abbildung 22 und Abbildung 23 im Anhang), da sie einzeln betrachtet interessante Informationen liefern können.

Die Zufriedenheit der Schulleitenden ist generell relativ hoch (Werte zwischen 4.3 und 4.7 auf einer Skala von 1 bis 6 bei den Items zur Stabilisierten Zufriedenheit). Knapp 80% der Schulleitenden bezeichnen sich als zufrieden (*trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*). Fast 85% der Schulleitenden würden sich wieder für ihren Beruf entscheiden (*trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*). Auf der andern Seite tragen sich gut 10% der Schulleitenden mit dem Gedanken, den Beruf zu wechseln (*trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*). Rund 30% der Schulleitenden geben an, ihre beruflichen Ansprüche und Erwartungen im Laufe der Zeit zurückgeschraubt zu haben (*trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*). Im Bereich der Fixierten Unzufriedenheit sind die Werte (im Vergleich mit denjenigen der Lehrpersonen, siehe Kapitel 6.4) bei den Schulleitenden tief: 7% der Schulleitenden geben an (in unterschiedlichem Ausmass: *trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*), froh zu sein, wenn sie die Schulhaustüre hinter sich zu machen können. Knapp 4% der Schulleitenden sagen, es kostete sie an manchen Tagen Überwindung, in die Schule zu gehen (*trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*).

6.3 Merkmale der Schulleitenden Teil 3 – Belastung



Was wurde gefragt?

Zur Erfassung der subjektiven Belastung bei der Arbeit (vgl. INFOBOX 08 Belastung) wurde der Fragebogen von Warwas (2012) eingesetzt (gewisse Items wurden aufgrund der Skalenanalyse nicht in die Auswertung einbezogen, die Fragen mit Antworthäufigkeiten und Kennwerten befinden sich in Abbildung 24 im Anhang).

INFOBOX 08

Belastung: mit „Belastungen“ werden die von aussen einwirkenden Faktoren bezeichnet, die Auswirkungen der Belastungen auf das Individuum werden als „Beanspruchungen“ bezeichnet. „Wichtig ist dabei, dass bei gleicher Belastung die Beanspruchung für unterschiedliche Personen verschieden ist, weil sich Personen in der Bewältigung der Belastung unterscheiden. Die Bewältigung hängt ab von individuellen Merkmalen wie etwa Gesundheitszustand, Ausbildung und Geübtheit, Wahrnehmungs- und Interpretationsstil, Handlungsstrategien u.Ä.“ (Semmer und Udris 2004, S. 172). Dies kann auch als Subjektives Belastungserleben bezeichnet werden.

Wie ist das subjektive Belastungserleben der Schulleitenden?

Der Mittelwert für die subjektive Belastung (Gesamtskala) liegt mit $M=3.04$ ($SD=0.84$) unter der Skalenmitte (von 3.5 bei einer Sechterskala). Wenn die Einschätzungen zu den einzelnen Items betrachtet werden, zeigt sich, dass die Arbeitszeit für Schulleitende ein Belastungsfaktor ist: die Schulleitenden stimmen den beiden diesbezüglichen Aussagen („Die Anforderungen der Öffentlichkeit an die Zeit einer Schulleitung sind übermäßig hoch“ und „Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein“) durchschnittlich eher zu. Über 40% der Schulleitenden (Antwortkategorien *trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*) fühlen sich wegen der beruflichen Belastung oft müde und abgespannt und wünschen sich mehr Verschnaufpausen. Bei allen belastungsbezogenen Einschätzungen fällt die Heterogenität der Antworten auf (hohe Standardabweichung) – es gibt also grosse Unterschiede zwischen den Schulleitenden bezüglich des Erlebens von Belastung. Um zu überprüfen, womit diese Unterschiede zusammenhängen könnten, wurden Korrelationen (vgl. INFOBOX 09 Korrelation) mit verschiedenen anderen Merkmalen berechnet (Tabelle 1). Eine höhere Einschätzung der subjektiven Belastung hängt zusammen mit einer tieferen Zufriedenheit (grosser Effekt),

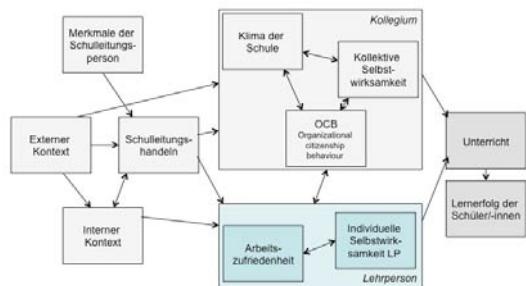
Tabelle 1 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen Subjektivem Belastungserleben und weiteren Merkmalen (n=241)

	Subjektives Belastungserleben
Stabilisierte Zufriedenheit [§]	-.53*
Berufliches Selbstverständnis: Administration	.35**
Einschätzung der Zusammenarbeit im SL-Team (n=138)	-.23**
Anteil Arbeitszeit in der Kategorie „Arbeit für die Gemeinde“	.16*
Anteil Überzeit (Ist-Arbeitszeit im Vergleich mit Soll-Arbeitszeit)	.21**

Anmerkungen: [§] Item „Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden!“

mit einer stärkeren Einschätzung der eigenen Rolle als Administrator/-in (mittlerer Effekt, vgl. Kapitel zum beruflichen Selbstverständnis), mit einer negativeren Einschätzung der Zusammenarbeit im Schulleitungs-team (kleiner Effekt, vgl. auch Kapitel Schul-leitungsmodell), mit einem grösseren Anteil Arbeitszeit in der Kategorie „Arbeit für die Gemeinde“ und einem grösseren Anteil an Überzeit (beides sind kleine Effekte, vgl. Kapitel 6.7 zur Arbeitszeit). Keine Zusammenhänge mit dem subjektiven Belastungs-erleben wurden gefunden für die Schulgrös-se, Alter, Erfahrung oder Ausbildung der Schulleitung oder deren Penum (als Schul-leitung/als Lehrperson) oder Führungsver-halten. Auch mit lehrpersonen- oder kollegi-umsbezogenen Faktoren (Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit, Klima, OCB, KSWK) be-stehen keine Zusammenhänge.

6.4 Merkmale der befragten Lehrperso-nen



Was wurde gefragt?

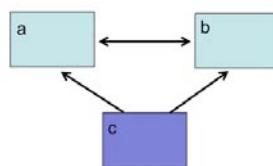
Insgesamt wurden im Rahmen der Studie 3197 Fragebogen von Lehrerinnen und Lehrern ausgewertet. Die Lehrpersonen wurden gefragt, wie lange sie bereits insgesamt als Lehrperson und an der aktuellen Schule tä-tig sind. Sie wurden gebeten, ihre Selbst-wirksamkeitserwartungen und ihre Arbeits-zufriedenheit zu beurteilen. Weitere persö-nliche Merkmale wurden nicht erhoben (alle weiteren Einschätzungen bezogen sich ent-

weder auf das Kollegium oder die Schullei-tung).

INFOBOX 09

Korrelation: gemeinsames Auftreten von zwei Merkmalen, zwei Variablen variieren gemeinsam. Eine positive Korrelation liegt vor, wenn zu einem hohen Wert des einen Merkmals tendenziell auch ein hoher Wert des zweiten Merkmals gehört (je mehr... desto mehr...); eine negative Korrelation, wenn zu einem hohen Wert des einen Merkmals tendenziell ein niedriger Wert des anderen Merkmals gehört (je mehr... desto weniger...).

Eine Korrelation zwischen zwei Variablen bedeutet zwar, dass sie gemeinsam auf-treten, das heisst aber nicht, dass diese kausal zusammenhängen, dass man von Ursache und Wirkung sprechen kann.



Es kann sein, dass a die Ursache ist von b, oder aber auch umgekehrt, dass b a verursacht oder dass beide durch eine Drittvariable c verursacht werden.

Beispiel: Je mehr Feuerwehrleute im Ein-satz sind (a), desto grösser sind die Brandschäden (b). Gemeinsame Ursache dieser Variablen ist die Größe des Bran-des (c), die sowohl den Brandschaden als auch die notwendige Anzahl an Feuer-wehrkräften zur Lösung des Brandes bestimmt.

Der Wertebereich von Korrelationskoeffi-zienten liegt zwischen -1 und +1.

Nach Cohen (1992) gelten folgende Werte bei einer Korrelationsanalyse, um eine Aussage über die Stärke des Effekts zu machen:

ab $r = 0.10$ kleine Effektstärke

ab $r = 0.30$ mittlere Effektstärke

ab $r = 0.50$ grosse Effektstärke

Wie unterscheiden sich die Lehrpersonen bez. der Berufserfahrung?

Unter den befragten Lehrpersonen sind sowohl solche mit relativ wenig Berufserfahrung (gut 13% der Lehrpersonen sind weniger als fünf Jahre im Beruf tätig) als auch solche mit sehr viel Berufserfahrung (knapp 2% der Lehrpersonen geben an, bereits über 40 Jahre im Beruf tätig zu sein) zu finden. Die grösste Gruppe (knapp 26% der Lehrpersonen) verfügt über 11-20 Jahre Erfahrung, gefolgt von Lehrpersonen mit 21-30 Jahre Erfahrung (24%), siehe auch Abbildung 25 und Abbildung 26 im Anhang. Die Verteilung bezüglich der Erfahrung an der aktuellen Schule zeigt, dass knapp ein Drittel der Lehrpersonen berichten, weniger als fünf Jahre an der aktuellen Schule tätig zu sein.

Wie zufrieden sind die Lehrpersonen?

Zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen wurde das gleiche Instrument eingesetzt wie bei den Schulleitenden (vgl. Kapitel 6.2 zur Zufriedenheit der Schulleitenden).

Wie bei den Schulleitenden ist auch bei den Lehrpersonen (siehe Abbildung 27, Abbildung 28, Abbildung 29 und Abbildung 30 im Anhang) die Zufriedenheit generell relativ hoch (Werte zwischen 4.6 und 4.7 auf einer Skala von 1 bis 6 bei den Items zur Stabilisierten Zufriedenheit). Rund 90% der Lehrpersonen bezeichnen sich als zufrieden (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*). Über 80% der Lehrpersonen würden sich wieder für ihren Beruf entscheiden (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*). Ähnliche Werte wurden auch in anderen Studien gefunden (z.B. Bieri 2006 für den Kt. Aargau). Auf der andern Seite tragen sich über 20% der Lehrpersonen mit dem Gedanken, den Beruf zu wechseln (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*).

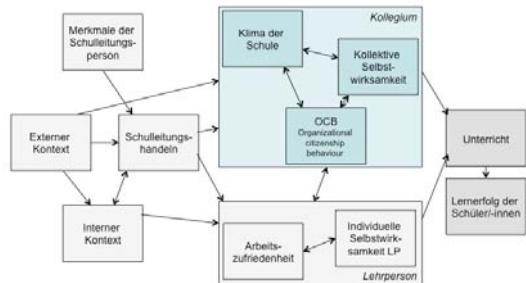
Der Aspekt der Resignation ist bei den Lehrpersonen stärker ausgeprägt als bei den Schulleitenden: fast 40% der Lehrpersonen (bei den Schulleitenden rund 30%)

geben an, ihre beruflichen Ansprüche und Erwartungen im Laufe der Zeit zurückgeschraubt zu haben (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*). Am deutlichsten sind die Unterschiede zwischen den Schulleitenden und Lehrpersonen im Bereich der Fixierten Unzufriedenheit: 20% der Lehrpersonen (7% der Schulleitenden) geben an (in unterschiedlichem Ausmass: *trifft etwas zu bis trifft sehr zu*), froh zu sein, wenn sie die Schulhaustüre hinter sich zu machen können. Knapp 13% der Lehrpersonen (knapp 4% der Schulleitenden) sagen, dass es sie an manchen Tagen Überwindung kostet, in die Schule zu gehen (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*).

Als wie selbstwirksam erleben sich die Lehrpersonen in Bezug auf ihre Arbeit?

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen wurde der Fragebogen „Teachers' self-efficacy beliefs - TSES“ (Tschanne-Moran und Woolfolk Hoy 2001, eigene Übersetzung) verwendet. Die drei Subskalen erfassen jeweils unterschiedliche Facetten dieser Selbstwirksamkeitserwartung (Wirksamkeit bezüglich des Engagements der Schüler/-innen; bzgl. Unterrichtsmethoden sowie Klassenführung). Insgesamt ist die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen hoch mit einem Mittelwert von 4.9 (SD=0.42) auf einer Sechterskala. Am höchsten ist die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Klassenführung ($M=5.1$; $SD=0.49$), gefolgt von Unterrichtsmethoden ($M=5.0$; $SD=0.49$), am tiefsten ist der Mittelwert für die Wirksamkeit bezüglich des Engagements der Schüler/-innen ($M=4.6$; $SD=0.56$) (siehe Abbildung 31, Abbildung 32 und Abbildung 33 im Anhang für Häufigkeiten und Kennwerte für alle Items). Tabelle 17 im Anhang zeigt die mittlere Einschätzung der Selbstwirksamkeit auf der Schulebene (Mittelwerte pro Schule). Hier wird sichtbar, dass es diesbezüglich Unterschiede zwischen den Schulen gibt.

6.5 Merkmale der Kollegien



Was wurde gefragt?

Die Lehrpersonen wurden im Fragebogen gebeten, drei kollegiumsbezogene Faktoren einzuschätzen: das Klima, das Organizational Citizenship Behavior (OCB) sowie die Kollektive Selbstwirksamkeit.

Klima – Respekt, Kooperation und professionelles Verhalten

Bei der Datenauswertung zeigte sich, dass sich von den verschiedenen Subskalen, die mit dem Instrument zur Erfassung des Klimas („Organizational Climate Index – OCI“; Hoy et al. 2002) unterschieden werden sollen, in der vorliegenden Stichprobe nur zwei zuverlässig abbilden lassen: die Subskalen „Kollegiale Führung“ und „Professionelles Lehrpersonenverhalten“, wobei bei der ersten Abgrenzungsprobleme zu den Skalen zur Erhebung des Führungsverhaltens bestehen. Deshalb wurde in den Auswertungen nur die Subskala „Professionelles Lehrpersonenverhalten“ einbezogen und damit nur ein Teilaspekt des Klimas erfasst.

Die Auswertungen der Antworten aller Lehrpersonen zu den Items der Subskala „Professionelles Lehrpersonenverhalten“ (Abbildung 34 im Anhang) zeigen, dass Lehrpersonen das Verhalten ihrer Kolleginnen und Kollegen im Durchschnitt als sehr professionell einschätzen (Gesamtskala: $M=5.00$, $SD=0.54$). Die Mittelwerte für die einzelnen Items liegen zwischen $M=4.46$

und $M=5.26$ (auf einer Sechterskala). Rund 90% der Lehrpersonen berichten, dass Lehrerinnen und Lehrer die Fachkompetenz ihrer Kolleginnen und Kollegen *oft* oder *fast immer* respektieren und dass sich die Lehrpersonen professionell verhalten. 85% schätzen den Umgang im Kollegium als kooperativ ein (*oft/fast immer*). Knapp 14% erleben den Umgang im Kollegium *manchmal* als kooperativ. Gut 80% der Lehrpersonen geben an, dass sich die Lehrpersonen *oft* oder *fast immer* gegenseitig unterstützen. Bei der Aussage, dass Lehrpersonen „starke soziale Unterstützung für ihre Kolleginnen und Kollegen“ bieten, ist die Zustimmung geringer, gut 10% der Lehrpersonen finden, dies geschehe in ihrem Kollegium *eher selten bis selten*.

Obwohl der Grossteil der Einschätzungen der Lehrpersonen eher bis sehr positiv und die Mittelwerte über alle Lehrpersonen hinweg relativ hoch sind, ist es interessant zu sehen, dass es zwischen den Mittelwerten auf Schulebene (mittlere Einschätzung des Aspekts „Professionelles Lehrpersonenverhalten“ pro Schule) doch relativ grosse Unterschiede gibt. So hat beispielsweise die Schule mit dem tiefsten Mittelwert zum Item „Lehrerinnen und Lehrer bieten starke soziale Unterstützung für ihre Kolleginnen und Kollegen“ einen Wert von $M=3.38$, die Schule mit dem höchsten Mittelwert einen Wert von $M=6.0$ (siehe Tabelle 18 im Anhang).

Organizational Citizenship Behavior (OCB)

Die Auswertungen der Antworten aller Lehrpersonen zu den Items der OCB-Skala (Gesamtskala: $M=4.85$, $SD=0.50$, für die einzelnen Items siehe Abbildung 35 im Anhang)⁶ zeigen, dass das Organizational Citizenship Behavior in den Kollegien als relativ hoch eingeschätzt wird. Die Mittelwerte liegen zwischen $M=5.27$ (Aussage „Lehrerinnen

⁶ Zehn Items; im Originalfragebogen waren es zwölf, zwei Items mussten aber im Rahmen der Skalenanalyse ausgeschlossen werden.

und Lehrer nutzen einen grossen Teil der Unterrichtszeit sinnvoll“; $SD=0.61$) und $M=4.24$ (Aussage „Lehrerinnen und Lehrer arbeiten freiwillig in neuen Arbeitsgruppen mit“; $SD=0.99$) auf einer Sechterskala.

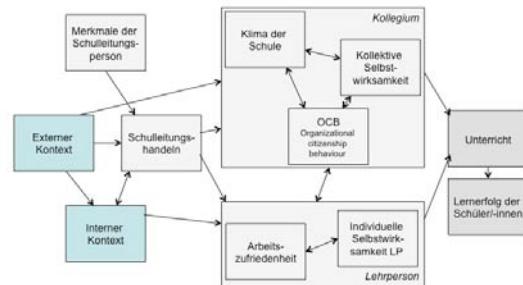
Ähnlich wie bei den Einschätzungen zum Klima zeigt sich auch hier, dass trotz der allgemein recht positiven Einschätzungen und relativ hohen Mittelwerte (bei den Auswertungen für alle Lehrpersonen der Stichprobe) grosse Unterschiede zwischen den Mittelwerten auf Schulebene (mittlere Einschätzung aller Lehrpersonen einer Schule) existieren. Der extremste Unterschied zeigt sich für die Aussage „Lehrerinnen und Lehrer arbeiten freiwillig in neuen Arbeitsgruppen mit“ mit $M=2.82$ für die Schule mit dem tiefsten und $M=6.00$ für die Schule mit dem höchsten Mittelwert (siehe Tabelle 19 im Anhang).

Kollektive Selbstwirksamkeit

Die Kollektive Selbstwirksamkeit (Gesamtskala) wird mit einem Mittelwert von $M=4.49$ (auf einer Sechterskala) im positiven Bereich eingeschätzt. Die deskriptiven Auswertungen zu den Einzelitems der Kollektiven Selbstwirksamkeit (für alle Lehrpersonen Abbildung 36 im Anhang) zeigen Mittelwerte zwischen $M=5.02$ („Wir leisten pädagogisch wertvolle Arbeit, weil wir eine kompetente Lehrpersonengruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.“) und $M=3.84$ („Ich bin mir sicher, dass wir Lehrerinnen und Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst“) auf einer Sechterskala. Die Standardabweichungen sind bei den Items zu dieser Skala etwas höher als bei den Skalen Klima und OCB. Dies deutet darauf hin, dass die Antworten der Lehrpersonen zur Kollektiven Selbstwirksamkeit heterogener/uneinheitlicher sind als bei den anderen Skalen. Dies ist auch visuell erkennbar bei der Darstellung der prozentualen Häufigkeiten in Abbildung 36 (Anhang). Neben den grünen Anteilen (verschiedene

Grade der Zustimmung) sind hier im Vergleich zu den Antworten zum Klima oder OCB auch ein grösserer blauer Anteil (verschiedene Grade der Ablehnung) zu sehen. Die höchsten Standardabweichungen finden sich für die beiden Aussagen, welche auch die tiefsten Mittelwerte aufweisen: „Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrpersonen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.“, $M=4.18$, $SD=1.22$ und „Ich bin mir sicher, dass wir Lehrerinnen und Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.“, $M=3.84$, $SD=1.17$. Diese beiden Aussagen werden also von den Lehrpersonen am unterschiedlichsten eingeschätzt. Auch in Bezug auf die Kollektive Selbstwirksamkeit (mittlere Einschätzung des Kollegiums) gibt es zwischen den Schulen Unterschiede (Tabelle 20 im Anhang).

6.6 Merkmale der Schulen



Was wurde gefragt?

Die Schulleitenden machten im Fragebogen Angaben zu Schultyp, Grösse der Schule, Standorte und Raumangebot sowie zur internen und externen Organisation.

Unterschiede in den organisatorischen Merkmalen der Berner Schulen

Die Tabelle 21 im Anhang gibt einen Überblick über Merkmale der 181 Schulen, wel-

che am Forschungsprojekt teilgenommen haben. Sechs davon sind IBEM-Kollegien (Integration und besondere Massnahmen) mit eigener Schulleitung und vier Heilpädagogische Schulen.⁷ Bezuglich der Schulgrösse ist eine grosse Bandbreite an Schulen vertreten, von sehr kleinen bis zu grossen Schulen.

Rund die Hälfte der Schulen ist auf mehr als einen Standort verteilt. In 75% der Schulen ist eine Unterstützung durch ein Sekretariat vorhanden. 95% der Schulen verfügen über ein Leitbild.

Schulleitungsmodell

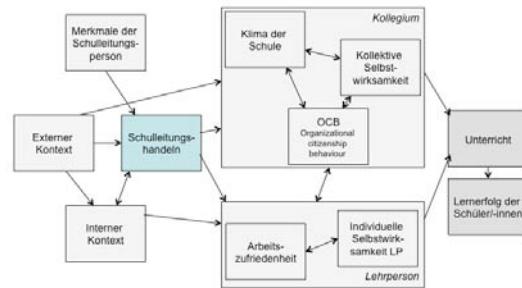
Knapp 60% der Schulen haben als Schulleitungsmodell die Einzelleitung (mit oder ohne Stellvertretung), ein Viertel der Schulen wird durch eine Ko-Leitung (durch zwei Schulleitende, in wenigen Fällen durch drei) geleitet. Bei der Erhebung zeigte sich, dass die Abgrenzung zwischen einer Einzelleitung mit Stellvertretung und einer Ko-Leitung nicht immer eindeutig ist. Wenn die Schulleitung aus mehr als einer Person besteht, wurden sowohl die Schulleitenden als auch die Lehrpersonen gebeten, die Qualität der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam einzuschätzen. Die deskriptive Auswertung der Items zur Zusammenarbeit (siehe Abbildung 37 und Abbildung 38 im Anhang) zeigt, dass die Zusammenarbeit im Schulleitungsteam als (sehr) gut eingeschätzt wird, sowohl von den Schulleitenden als auch von den Lehrpersonen. Die Einschätzungen der Schulleitenden sind in allen Bereichen höher als die Einschätzungen der Lehrpersonen. Beim Vergleich der Schulen mit unterschiedlichen Schulleitungsmodellen ergaben sich keine Unterschiede bezüglich Merkmalen des Kollegiums (Klima, KSWK) oder der Schulleitung (Belastung, Zufriedenheit).

⁷ Die Heilpädagogischen Schulen werden bei gewissen Auswertungen nicht einbezogen, da sie über unterschiedliche Rahmenbedingungen verfügen. Sie sind z.B. der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF) und nicht der Erziehungsdirektion (ERZ) unterstellt.

Zufriedenheit mit der Ausstattung und der Zusammenarbeit mit der Schulkommission

Die Schulleitenden sind zufrieden mit der Ausstattung ihrer Schulen (siehe Abbildung 40 im Anhang), am höchsten ist die Zufriedenheit im Bereich Unterrichtsmaterialien, am wenigsten hoch (aber immer noch relativ hoch) im Bereich Infrastruktur. Rund 18% der Schulleitenden sind jedoch in diesem Bereich eher unzufrieden oder unzufrieden. Mit der Zusammenarbeit mit der Schulkommission (siehe Abbildung 39 im Anhang) sind fast 90% der Schulleitenden eher zufrieden bis sehr zufrieden.

6.7 Arbeitszeit



Was wurde gefragt?

Die Schulleitenden machten in ihrem Fragebogen Angaben zu ihrem aktuellen Pensem und schätzten ihre durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche ein (über das Jahr hinweg, ohne vier Wochen Ferien). Weiter gaben sie an, welchen Anteil ihrer Gesamtarbeitszeit (prozentual) sie für welche Kategorie von Tätigkeiten einsetzen. Diese Angaben beruhen auf Selbsteinschätzungen. Vergleiche mit anderen Studien (Nido et al. 2008), welche die Arbeitszeit mit Arbeitszeitprotokollen erfassten, zeigen, dass die Ergebnisse vergleichbar sind (Abbildung 44 im Anhang).

Wie viel arbeiten Schulleitende?

Im Durchschnitt ist die tatsächliche Arbeits-

zeit der Schulleitenden höher als die Arbeitszeit, die gemäss Anstellungsgrad vorgesehen ist (Tabelle 2). Schulleitende mit einem Penum von 0-20% leisten durchschnittlich pro Woche rund zwei Stunden Überzeit, bei einem Penum von 20-40% sind es vier Stunden, bei einem Penum von 40-60% fast fünf Stunden Überzeit, bei einem Penum von 60-80% sind es knapp acht Stunden und bei einem Penum von 80-105% sind es im Schnitt gut sechs Stunden Überzeit.

Prozentual gesehen leisten die Schulleitenden mit den kleinsten Pensen am meisten Überzeit, so arbeiten Schulleitende in der tiefsten Pensenkategorie durchschnittlich 143% ihrer Soll-Arbeitszeit.

Für welche Aufgaben nutzen die Schulleitenden ihre Arbeitszeit?

Den grössten Anteil der Arbeitszeit verwen-

den Schulleitende für Aufgaben im Bereich Organisation und Administration (knapp 23%, rechnet man den Anteil für Sekretariatsarbeiten auch noch zu dieser Kategorie, so sind es knapp 30%) gefolgt vom Bereich Personalführung. Die hohen Standardabweichungen weisen darauf hin, dass es zwischen den Schulleitenden grosse Unterschiede gibt in Bezug darauf, wie sie ihre Arbeitszeit auf die verschiedenen Tätigkeitskategorien aufteilen (Abbildung 6, Tabelle 3).

Im Vergleich mit der idealtypischen Aufgabengewichtung gemäss Erziehungsdirektion (2010b) sind der Bereich Organisation und Administration zu hoch und die Bereiche Personalführung und Pädagogische Leitung zu tief ausgeprägt (Abbildung 7). Für Vergleiche mit anderen Studien siehe auch Abbildung 44 im Anhang.

Tabelle 2 Vergleich der Ist- / Soll-Arbeitszeit

Durchschnittlicher Anstellungsgrad pro Kategorie	n	IST [§]	SOLL ^{§§}	DIFFERENZ	VERGLEICH ^{\$\$\$}
13.59% (Penum 0-20%)	44	7.89	5.71	2.18	143%
31.23% (Penum 20.1-40%)	81	17.33	13.12	4.21	133%
49.96% (Penum 40.1-60%)	44	25.60	20.99	4.61	123%
70.45% (Penum 60.1-80%)	22	37.42	29.59	7.83	127%
94.00% (Penum 80.1-105%)	26	45.88	39.48	6.40	116%

Anmerkungen:

§ Arbeitsstunden pro Woche (ohne allfälligen Unterricht);

§§ Arbeitsstunden pro Woche gemäss Anstellungsgrad;

\$\$\$ Ist-Arbeitszeit im Vergleich mit Soll-Arbeitszeit pro Woche in Prozent.

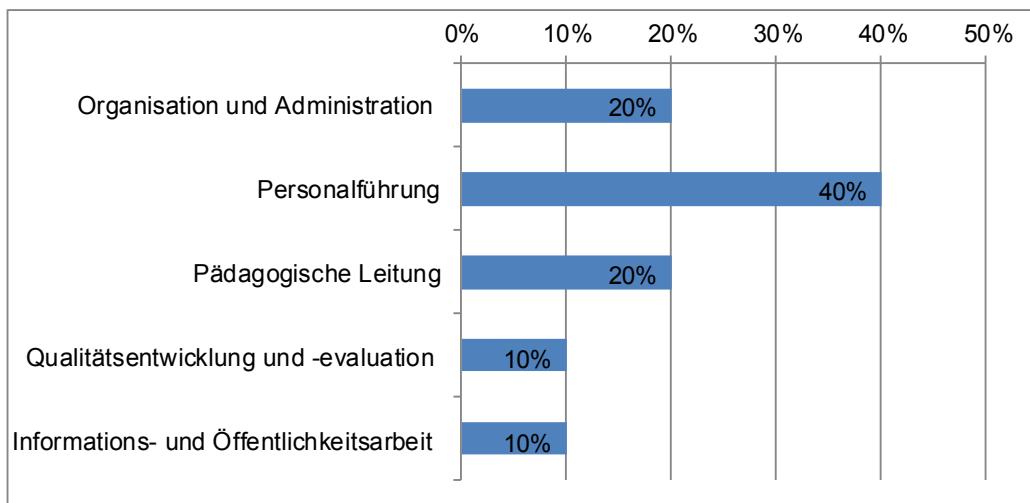
Abbildung 6 Arbeitszeit nach Tätigkeitskategorien



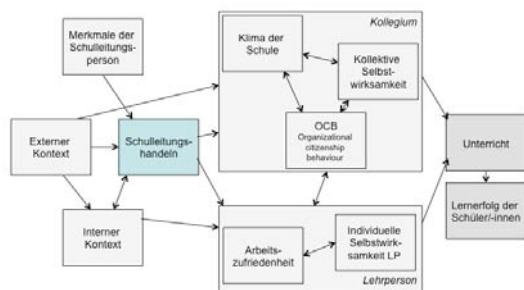
Tabelle 3 Beschreibung der Tätigkeitskategorien im Fragebogen für die Schulleitenden

Bereich	Beschreibung
Organisation und Administration	Administration; Organisation (z.B. Klasseneinteilung, Stundenpläne, besondere Massnahmen,...); Koordination (Konferenzen, Sitzungen); Finanzen; Gebäude und Einrichtungen (z.B. Zusammenarbeit Hausdienst)
Personalführung	Personalplanung und -gewinnung; Personaleinsatz, -entwicklung, -erhaltung und -beurteilung (z.B. Führungsgespräche, Beratung und Unterstützung der Lehrpersonen, Konfliktbearbeitung); Personalaustritte; Gestaltung des Schulklimas
Behandlung von Fragen zu Schüler/innen	z.B. Übertrittsverfahren organisieren und überwachen, Schullaufbahnentscheide vornehmen, Schuleintritt und -austritt bearbeiten, Zuweisung zu Gruppen und Klassen, Umgang mit Schwierigkeiten, bearbeiten von Konfliktsituationen, Dispensationsgesuche
Pädagogische Leitung	Strategische Ausrichtung der Schule; Leitbild entwickeln und umsetzen; Schulprogramm/Massnahmenplan, Jahresprogramm; Mitarbeit in Arbeits- und Projektgruppen der Gemeinde
Qualitätsentwicklung und –evaluation	Interne Evaluationen, schulinterne Weiterbildungen, Berichterstattung und Massnahmenplan der Gemeinde an Kanton
Sekretariatsarbeiten	Aufgaben, die allenfalls an ein Schulsekretariat abgegeben werden können
Information und Öffentlichkeitsarbeit	Interne und externe Information und Kommunikation (z.B. mit Eltern/Erziehungsberechtigten, Behörden)
Weiterbildung	Persönliche Weiterbildung der Schulleitung
Arbeit für die Gemeinde	Ausserordentliche Projekte (z.B. Gemeindefusionen, Bauprojekte, Strukturbereinigung)

Abbildung 7 Idealtypische Aufgabengewichtung laut Erziehungsdirektion (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2010b)



6.8 Berufliches Selbstverständnis - Wie sehen Schulleitende ihre Rolle?



Was wurde gefragt?

Schulleitende haben einen Berufsauftrag, in welchem ihre Zuständigkeiten und Aufgaben definiert sind, und es bestehen Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen eine Schulleitung mitbringen soll. Dieses Berufsprofil lässt sich als eine Vorgabe für die Schulleitung verstehen. Wenn eine Person eine Aufgabe übernimmt, dann interpretiert sie die Vorgaben jeweils individuell und redefiniert die Aufgabe für sich persönlich. Das Berufliche Selbstverständnis ist die persönliche Sichtweise auf die Art und den In-

halt der Aufgabe und auf deren Bewältigung (Abbildung 8).

Nach Warwas (2012) lassen sich drei Dimensionen des Beruflichen Selbstverständnisses unterscheiden:

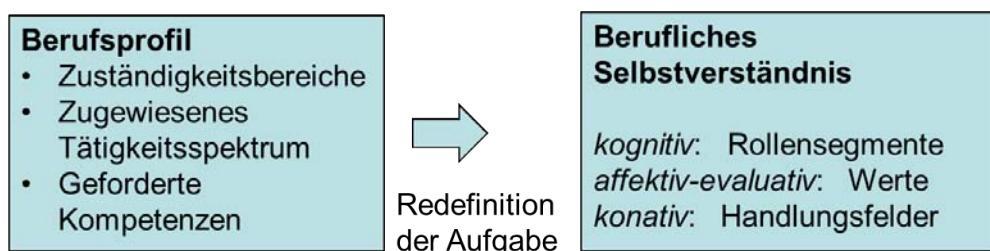
- kognitive Dimension: subjektive Deutung und Eingrenzung der Rollensegmente,
- affektiv-evaluative Dimension: Werte und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen,
- konative Dimension: Präferierte Handlungsfelder.

Zur Erfassung des beruflichen Selbstverständnisses der Schulleitenden wurden die Teile des Fragebogens von Warwas (2012) eingesetzt, welche die kognitive Dimension und die konative Dimension des beruflichen Selbstverständnisses erfassen sollen.

Konative Dimension des beruflichen Selbstverständnisses

Im Bereich der konativen Dimension wird erfragt, welche Handlungsfelder die Schulleitung bevorzugt. Der verwendete Teil des Instruments sollte die drei Handlungsfelder „Unterrichtsentwicklung“, „Förderung des Schulklimas“ und „Distribution von Führung“ abbilden, in der Stichprobe dieser Studie zeigte sich jedoch bei der Datenanalyse, dass

Abbildung 8 Berufliches Selbstverständnis der Schulleitung (nach Warwas 2012)



sich die drei Skalen nicht klar voneinander abgrenzen lassen.⁸

Die Skalen wurden darum für keine weiteren Auswertungen verwendet. Die Ergebnisse zu den einzelnen Items sind aber gleichwohl interessant (siehe Abbildung 41, Abbildung 42 und Abbildung 43 im Anhang). Die Zustimmung zu den Aussagen in den Bereichen „Unterrichtsentwicklung“ und „Förderung des Schulklimas“ ist sehr hoch (Mittelwerte zwischen 4.50 und 5.17 auf einer Sechterskala) und die Standardabweichungen sind relativ klein. Das zeigt, dass die Schulleitenden (ziemlich einhellig) Aufgaben in diesen beiden Bereichen als wichtig ansehen. Nur die letzte Aussage im Bereich „Unterrichtsentwicklung“ („Regelmässige Unterrichtsbesuche zur Überprüfung der pädagogischen Arbeit sind ein elementar wichtiger Bestandteil meiner Tätigkeit“) fällt durch eine relativ hohe Standardabweichung auf. Hier unterscheiden sich die Einschätzungen der Schulleitenden: während die Aussage für über 60% (*sehr*) zutrifft, stimmen 18% *etwas zu* und rund 19% finden, die Aussage trifft für sie (*weniger/ nicht/ gar nicht*) zu.

Die Antworten im Bereich „Distributive Füh-

rung“ (im Originalinstrument so benannt, könnte auch als „Partizipative Führung“ bezeichnet werden) sind relativ heterogen: so stimmen 70% der Schulleitungen der Aussage „Schul-Leitung heisst für mich demokratische Team-Leitung, die das gesamte Kollegium an der Gestaltung der Schule beteiligt“ (*etwas bis sehr*) zu, während dies für 30% (*weniger bis gar nicht*) zutrifft. Eine ausgeprägte Mitwirkung von Schüler/-innen und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben ist für etwas mehr als die Hälfte der Schulleitenden wichtig (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*), für die restlichen 45% hingegen eher nicht (*trifft weniger zu bis trifft gar nicht zu*).

Kognitive Dimension des beruflichen Selbstverständnisses

Zur Erfassung der kognitiven Dimension des beruflichen Selbstverständnisses (wie sehen die Schulleitenden ihre eigene Rolle?) nahmen die Schulleitenden im Fragebogen Stellung zu verschiedenen Aussagen bezüglich des Gestaltungsraums ihrer Rolle, ihrem Verhältnis gegenüber dem Kollegium oder grundlegenden Zuständigkeiten der Schulleitung. Bei der Auswertung der Antworten zu diesen Aussagen lassen sich drei Faktoren unterscheiden, welche als *Leadership*, *Primus inter Pares* und *Administration* bezeichnet werden können. Der Faktor *Leadership* ($M=3.07$, $SD=0.86$) charakterisiert die Rolle der mitreissenden und visionären Führungsperson, die die Lehrpersonen dazu motivieren will, sich stark zu engagieren.

⁸ Mittels einer explorativen Faktorenanalyse wird überprüft, ob sich die theoretisch angenommenen Dimensionen (hier: „Unterrichtsentwicklung“, „Förderung des Schulklimas“ und „Distribution von Führung“) in den Daten auch so abbilden lassen. Dabei geht es darum, ob die jeweils zu einer Subskala gehörenden Items das gleiche messen (und etwas anderes als die Items, die zu den anderen Subskalen gehören). Diese Abgrenzung war im Bereich dieser Subskalen nicht klar möglich.

Der Faktor *Primus inter Pares* ($M=3.35$, $SD=0.98$) beschreibt die Rolle der Schulleitung, welche sich vor allem als „Erste/-r unter Gleichen“ sieht. Diese Rolle ist charakterisiert durch das Prinzip der Nichteinmischung, die strikte Beachtung der pädagogischen Freiheit aller Kollegen und kollegiales Auftreten auf Augenhöhe. Der Faktor *Administration* ($M=2.96$, $SD=0.94$) beschreibt die Rolle des traditionellen Behördenvorstands mit kleinem Handlungsspielraum, das Ausführen von Vorgaben steht im Zentrum (Warwas 2012, S. 194).

Pro Faktor werden jeweils die zwei Items dargestellt, welche diese Faktoren in der Stichprobe am zuverlässigsten erfassten,⁹ (siehe Abbildung 45, Abbildung 46 und Abbildung 47 im Anhang).

Heterogenes Rollenverständnis der Schulleitenden

Die Befragten mussten zu allen drei Rollen Stellung nehmen. Das heisst auch, dass jede Schulleitung die drei Rollen in unterschiedlicher Gewichtung verkörpert und es deshalb nicht um die eindeutige Zuordnung zu einer der drei Rollen geht (Abbildung 9).

Auffallend ist die Heterogenität der Einschätzungen (relativ hohe Standardabweichung) im Bereich *Primus inter Pares*, insbesondere bei der ersten Aussage. Während fast 20% (*trifft sehr zu*) der Schulleitenden finden, dass sie unabhängig von ihrer Amtsbezeichnung in erster Linie Pädagogin/Pädagoge sind, stimmen 30% der Antwortenden dieser Aussage (eher) nicht zu (*trifft gar nicht zu bis trifft weniger zu*).

Die Antworten zum zweiten Item im Bereich *Primus inter Pares* deuten darauf hin, dass die geleitete Schule „angekommen“ ist: über 80% lehnen die Aussage (mehr oder weniger stark) ab, für ihre Lehrkräfte in erster Linie Kollegin/Kollege und erst in zweiter Linie Vorgesetzte/-r zu sein.

Die Rolle der *Administratorin*/des *Adminis-*

rators ist historisch gesehen älter als die Einführung der geleiteten Schule. Sie ist für Schulleitende auch heute noch ein wesentlicher Aspekt ihrer Rolle. Dabei ist es aus den Antworten nicht ersichtlich, ob die Schulleitenden ihre eigene Rolle quasi aus dem eigenen Verständnis so wahrnehmen oder ob sie sich durch administrative Anforderungen von aussen in diese Rolle „gedrängt“ fühlen.

Wie hängt die Einschätzung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses mit Merkmalen der Schulleitung und der Schule/des Kollegiums zusammen?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden Korrelationen zwischen der Einschätzung des beruflichen Selbstverständnisses und anderen Merkmalen berechnet.

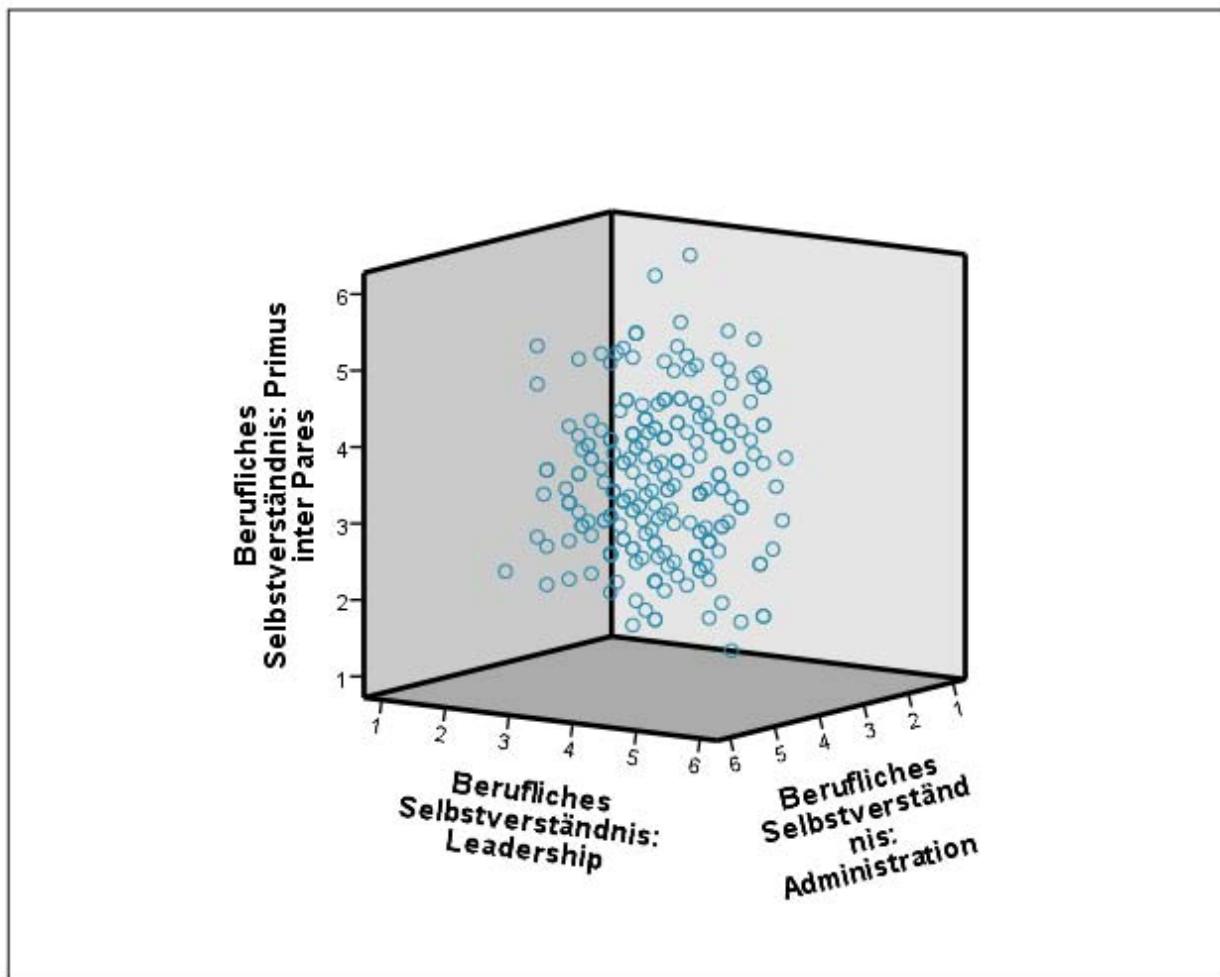
Für den Faktor *Leadership* liessen sich keine Zusammenhänge mit anderen Merkmalen finden – auch nicht mit der Einschätzung des Führungsverhaltens durch die Lehrpersonen, obschon dies zu erwarten wäre. Dies kann an einer tatsächlich fehlenden Übereinstimmung der Einschätzungen von Schulleitung und Lehrpersonen liegen oder durch die Erhebungsinstrumente bedingt sein (die allenfalls eben unterschiedliches messen).

Die Einschätzung der eigenen Rolle als *Administrator/-in* hängt mit dem subjektiven Belastungserleben und der Einschätzung der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam zusammen, und zwar in dem Sinn, dass ein stärkeres Selbstverständnis als *Administrator/-in* mit einem höheren Belastungserleben und einer schlechteren Beurteilung der Zusammenarbeit im Team zusammenhängt (Tabelle 4).

Diese beiden Zusammenhänge sind von der Grösse her als „mittel“ einzustufen (vgl. INFOBOX 09). Kleinere Zusammenhänge zeigen sich mit der Arbeitszufriedenheit (negativer Zusammenhang: ein stärkeres Selbstverständnis als *Administrator/-in* hängt mit einer geringeren Zufriedenheit zusammen) und dem Einsatz der Arbeitszeit: Dort bestehen negative Zusammenhänge mit dem

⁹ Aufgrund der Skalenanalyse wurden einige Items ausgeschlossen.

Abbildung 9 Dreidimensionales Streudiagramm zur Darstellung der Position der einzelnen Schulleitenden (Punkte) in Bezug auf deren Einschätzung des beruflichen Selbstverständnisses (drei Dimensionen Primus inter Pares, Administration, Leadership)



Anmerkungen: Trotz des etwas störenden Kippeffekts ist dies eine Möglichkeit, die relative Position der einzelnen SL in einem durch die drei Dimensionen „aufgespannten“ Raum darzustellen.

Anteil Arbeitszeit für die Kategorien „Personalführung“ und „Pädagogische Leitung“ (ein stärkeres Selbstverständnis als *Administrator/-in* hängt mit einem tieferen Anteil Arbeitszeit für diese Aufgaben zusammen) sowie ein positiver Zusammenhang mit dem Anteil Arbeitszeit für die Kategorie „Sekretariatsarbeiten“ (definiert als „Aufgaben, die allenfalls an ein Schulsekretariat abgegeben werden könnten“) – ein stärkeres Selbstverständnis als *Administrator/-in* hängt mit einem grösseren Anteil Sekretariatsarbeiten

zusammen. Interessanterweise findet sich kein Zusammenhang mit dem Anteil Arbeitszeit in der Kategorie „Organisation und Administration“.

Eine stärkere Einschätzung der eigenen Rolle als *Primus inter Pares* geht einher mit einem kleineren Schulleitungspensum (grosser Effekt, Tabelle 5, siehe auch Abbildung 10), einem grösseren Pensum als Lehrperson, einem tieferen Sozialindex und einer kleineren Schule. Weiter ist das Selbstverständnis als *Primus inter Pares*

stärker, wenn keine Schulleitungsausbildung vorhanden ist und die Schulleitung aus dem eigenen Kollegium stammt (alles mittlere Effekte).

Viele dieser Variablen, die einen Zusammenhang mit der Einschätzung des berufli-

chen Selbstverständnisses als *Primus inter Pares* haben, hängen auch untereinander zusammen (z.B. ist der Schulsozialindex mit der Schulgrösse verbunden oder die Grösse einer Schule hat auch einen Zusammenhang mit dem Schulleitungspensum). Also

Tabelle 4 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen Beruflichem Selbstverständnis: Administration und weiteren Merkmalen (n=241)

	Administration
Subjektives Belastungserleben	.35**
Stabilisierte Zufriedenheit [§]	-.22**
Anteil Arbeitszeit in der Kategorie „Personalführung“	-.14*
Anteil Arbeitszeit in der Kategorie „Pädagogische Leitung“	-.13*
Anteil Arbeitszeit in der Kategorie „Sekretariatsarbeiten“	.21*
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam	-.28**

Anmerkungen:

[§] Item „Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden!“

Tabelle 5 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen Beruflichem Selbstverständnis: Primus inter Pares und weiteren Merkmalen, Ebene Schulleitungspersonen (n=241)

	Primus inter Pares
Pensum als Schulleiter/-in	-.51**
Pensum als Lehrperson	.30**
Schulleitungsausbildung [§]	-.29**
Herkunft ^{§§}	-.39**
Schulsozialindex ^{§§§}	-.31**
Grösse der Schule (Anzahl Lehrpersonen)	-.31**

Anmerkungen:

[§] Variable dummycodiert 0=keine Schulleitungsausbildung, 1=Schulleitungsausbildung laufend oder abgeschlossen

^{§§} Variable dummycodiert 0=von innen (vorher im Kollegium als LP tätig), 1=von aussen

^{§§§} Die Berechnung des Sozialindexes für den Kanton Bern basiert auf den Daten der Volkszählung 2000 und berücksichtigt vier Faktoren: Anteil ausländische Schülerinnen und Schüler in der Wohngemeinde; Anteil Arbeitslose (über 15-jährig) in der Gemeinde; Anteil Gebäude mit niedriger Wohnnutzung und Anteil der Wohnbevölkerung mit mehr als 5 Jahren gleicher Wohnadresse.

Abbildung 10 Streudiagramm für den Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Beruflichen Selbstverständnisses als *Primus inter Pares* und dem Pensum als Schulleitung



Anmerkungen:

Die einzelnen Punkte stellen einzelne Schulleitende dar, die Linie zeigt die lineare Regressionsgerade. Sie verdeutlicht den negativen Zusammenhang zwischen dem Pensum und der Einschätzung des Beruflichen Selbstverständnisses als *Primus inter Pares*.

ist es schwierig zu beurteilen, wie diese verschiedenen Faktoren genau zusammenhängen. Aus diesem Grund wurden auch Regressionsanalysen (vgl. INFOBOX 10 Regression) berechnet, bei welchen verschiedene Variablen als Prädiktoren gleichzeitig in die Rechnung eingehen, so dass der Effekt der anderen Variablen jeweils konstant gehalten, d.h. kontrolliert wird. Es geht also darum, diejenigen Merkmale zu finden, welche einen selbständigen Beitrag zur Erklärung der Varianz leisten. Ein solcher Beitrag ist also nicht durch andere Effekte erklärbar (nicht indirekt verursacht; Abbildung 11).

Die Ergebnisse (siehe auch Tabelle 22 im Anhang) zeigen, dass die Ausbildung ein

signifikanter Prädiktor des beruflichen Selbstverständnisses als *Primus inter Pares* ist: der negative Zusammenhang bedeutet, dass die Schulleitenden ihre Rolle stärker als *Primus inter Pares* einschätzen, wenn keine Ausbildung vorhanden ist. Ein weiterer Prädiktor ist die Herkunft, (d.h. Schulleitende, die aus dem eigenen Kollegium stammen, schätzen sich stärker als *Primus inter Pares* ein). Der stärkste Prädiktor ist das Schulleitungspensum (ein kleineres Pensum ist verbunden mit einer stärkeren Einschätzung der Rolle als *Primus inter Pares*). Kommen in weiteren Schritten noch die Variablen aus dem Bereich interner und externer Kontext dazu, können diese keinen wei-

teren Erklärungsbeitrag leisten.

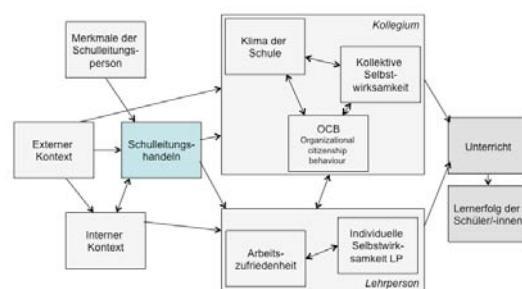
Die Einschätzung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses weist aber nicht nur Zusammenhänge mit Merkmalen der Schulleitungsperson auf, sondern auch mit Merkmalen des Kollegiums (Tabelle 6). Eine höhere Einschätzung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses als *Primus inter Pares* geht einher mit einer positiveren mittleren Einschätzung des Klimas, der Kollektiven Selbstwirksamkeit und des OCB durch das Kollegium (alles kleine Effekte).

Die Schwierigkeit, diese (doch eher unerwarteten) Zusammenhänge zu interpretieren, besteht auch darin, dass sich aufgrund von Korrelationen nicht auf Ursache-Wirkungs-Beziehungen schliessen lässt (vgl. INFOBOX 09 Korrelation). Zur Erklärung dieser Zusammenhänge lassen sich zu diesem Zeitpunkt blos Vermutungen anstellen:

- schätzt sich eine Schulleitung stärker als *Primus inter Pares* ein, wenn sie bereits ein „starkes“ gut funktionierendes Kollegium hat?
- hat das Konstrukt *Primus inter Pares* Überschneidungen mit einer (basis-)demokratischen Führung, einer Verteilung von Führung, die in gewissen Konstellationen (und auch in der Schule als eine „spezielle Organisation“¹⁰) gut funktionieren kann?
- wird dieser Zusammenhang durch Drittvariablen verursacht? Diese Frage wurde in Bezug auf die Schulgrösse überprüft: wir wissen, dass sowohl die Einschätzung als *Primus inter Pares* durch die Schulleitung als auch die Einschät-

zung der Kollektiven Selbstwirksamkeit durch das Kollegium mit der Schulgrösse zusammenhängen. Eine Regressionsanalyse zur Vorhersage der Kollektiven Selbstwirksamkeit zeigt aber, dass *Primus inter Pares* auch neben der Schulgrösse ein Prädiktor für die Kollektive Selbstwirksamkeit ist (siehe Tabelle 23 im Anhang).

6.9 Führungsstil



Was wurde gefragt?

Zur Erfassung des Führungsstils der Schulleitenden wurde das Modell von Bass und Avolio (1997) eingesetzt. Das Modell unterscheidet zwischen drei Arten von Führung: transformationale Führung, transaktionale Führung und Laissez-Faire Führung. Diese drei Kerndimensionen werden durch verschiedene Untergruppen von Verhaltensweisen spezifiziert (siehe Tabelle 7).

Die Autoren gehen davon aus, dass das Modell das gesamte Spektrum an Führungsverhalten abbildet („full range of leadership“), von passivem, ineffektivem bis aktivem, effektivem Führungsverhalten und dass Führungskräfte das gesamte Spektrum der möglichen Verhaltensweisen nutzen. Der Anteil der unterschiedlichen Führungsstile am gesamten Führungsverhalten ist aber jeweils unterschiedlich (Abbildung 12). Unter Laissez-Faire Führung wird ein Ablehnen von Verantwortung und ein Verzicht auf Einflussnahme verstanden, es handelt

¹⁰ So sind etwa ihre Ziele entweder detailliert festgelegt (Bildungsstandards) oder offen formuliert (z.B. „Erziehung zur Mündigkeit“, Rolff 2012) und Erfolgskriterien fehlen weitgehend (Rothland und Terhart 2007). Pädagogische Prozesse können nur begrenzt durch Wenn-Dann-Beziehungen beschrieben werden, gelingendes pädagogisches Handeln erfordert Offenheit und Flexibilität (Rolff 2012). Schulen können als lose gekoppelte Systeme (Weick 1976; Ulber 2006; Wüller 2008) betrachtet werden, in denen organisationale Elemente nur locker miteinander verknüpft sind. Im Handeln der Akteure besteht eine gewisse Autonomie und bei Veränderungen reagieren nur Teile und nicht die ganze Organisation.

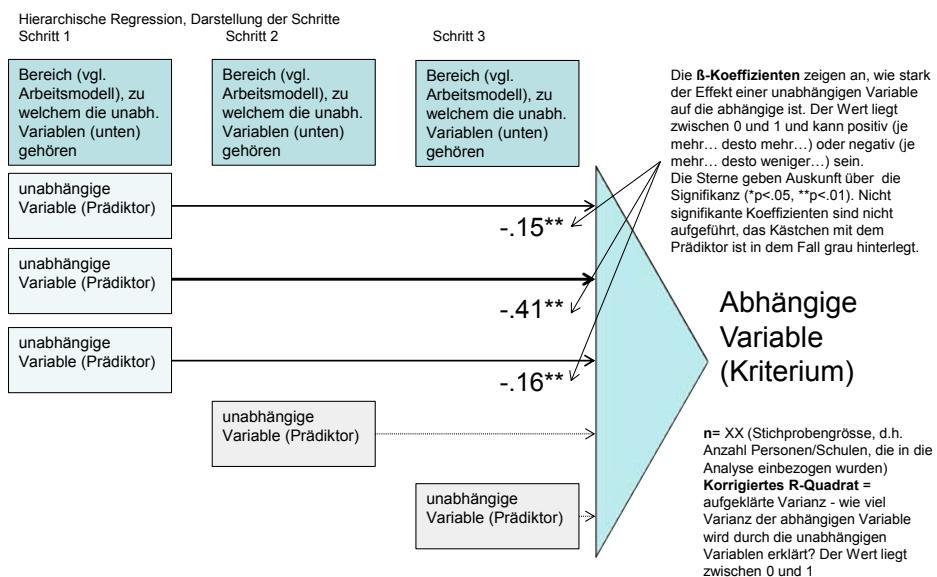
sich also eher um ein „Nicht-Führen“; während bei der transaktionalen Führung die Kontrolle der Zielerreichung durch die Führungsperson und Austauschprozesse zwischen Führenden und Geführten im Zentrum stehen – Mitarbeitende bekommen Belohnungen für die Erreichung von Zielen. Sind die Belohnungen für den Mitarbeiter/die Mitarbeiterin attraktiv, so ist er/sie motiviert, die Ziele zu erreichen. Neben der leistungsorientierten Belohnung gehören Führung durch aktive und passive Kontrolle ebenfalls zu den transaktionalen Verhaltensweisen. Der

transaktionale Führungsstil ist durchaus effektiv, bewirkt jedoch keine besonderen Anstrengungen oder zusätzliches Engagement, wie dies bei der transformationalen Führung der Fall ist.

Bei der transformationalen Führung sollen Werte und Einstellungen der Mitarbeitenden „transformiert“ werden. Die Mitarbeitenden handeln nicht mehr nur aus Eigeninteresse, sondern setzen sich über die formal festgelegten Aufgaben hinaus für die Ziele der Organisation ein.

INFOBOX 10

Die **Regressionsanalyse** dient der Analyse von Beziehungen zwischen einer abhängigen Variablen (Kriterium – das, was erklärt werden soll) und einer oder mehreren unabhängigen Variablen (Prädiktoren), es lassen sich damit Ursache-Wirkungs-Beziehungen untersuchen. Oft wird die zu untersuchende Variable durch zahlreiche Größen beeinflusst. Mit der Regressionsanalyse lassen sich (wie bei der Korrelation) nicht Kausalitäten nachweisen, es handelt sich lediglich um Zusammenhänge, die angenommene Ursache-Wirkungs-Beziehung muss auf theoretische und sachlogische Überlegungen zurückzuführen sein (Backhaus et al. 2000).



R-Quadrat (R^2) gibt an, wie viel Varianz durch die unabhängigen Variablen erklärt wird. Nach Cohen (1992) gelten folgende Werte, um eine Aussage über die Stärke des Effekts zu machen:

$$R^2 = 0.0169 \text{ kleine Effektstärke}$$

$R^2 = 0.1300$ mittlere Effektstärke

$R^2 = 0.2600$ grosse Effektstärke

Abbildung 11 Hierarchische Regression zur Vorhersage der Variable Berufliches Selbstverständnis: Primus Inter Pares

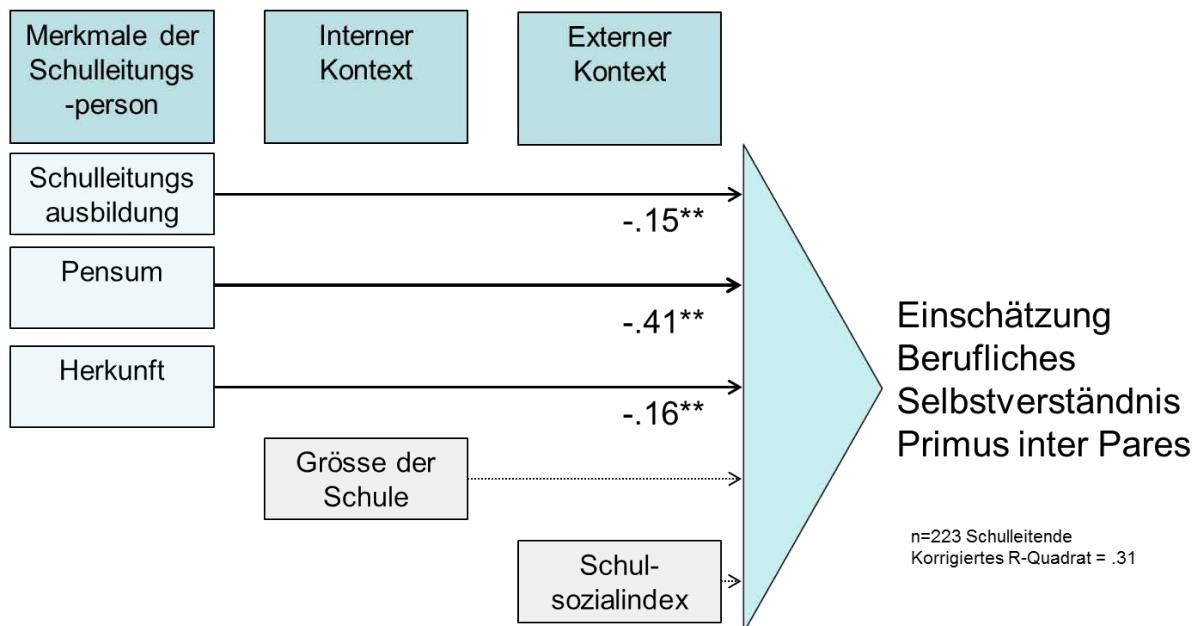


Tabelle 6 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen Beruflichem Selbstverständnis: Primus inter Pares und weiteren Merkmalen, Ebene Schulen (n=180)

	Primus inter Pares
Klima – Teilaspekt „Professionelles Lehrpersonenverhalten“	.21**
Kollektive Selbstwirksamkeit	.25**
OCB - Organizational Citizenship Behavior	.29**

Transformationale Führung zeichnet sich aus durch Einfluss durch Vorbildlichkeit, begeisternde Visionen, Anregung der Mitarbeitenden zu kreativem Denken und einer individuellen Unterstützung und Förderung im Sinne eines Coaches oder Mentors.

Ein verbreitetes Instrument zur Erfassung dieser Dimensionen von Führung ist der Fragebogen Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Felfe und Goihl 2002), mit dem viele Untersuchungen im englisch- aber auch im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden. Forschungsergebnisse zeigen,

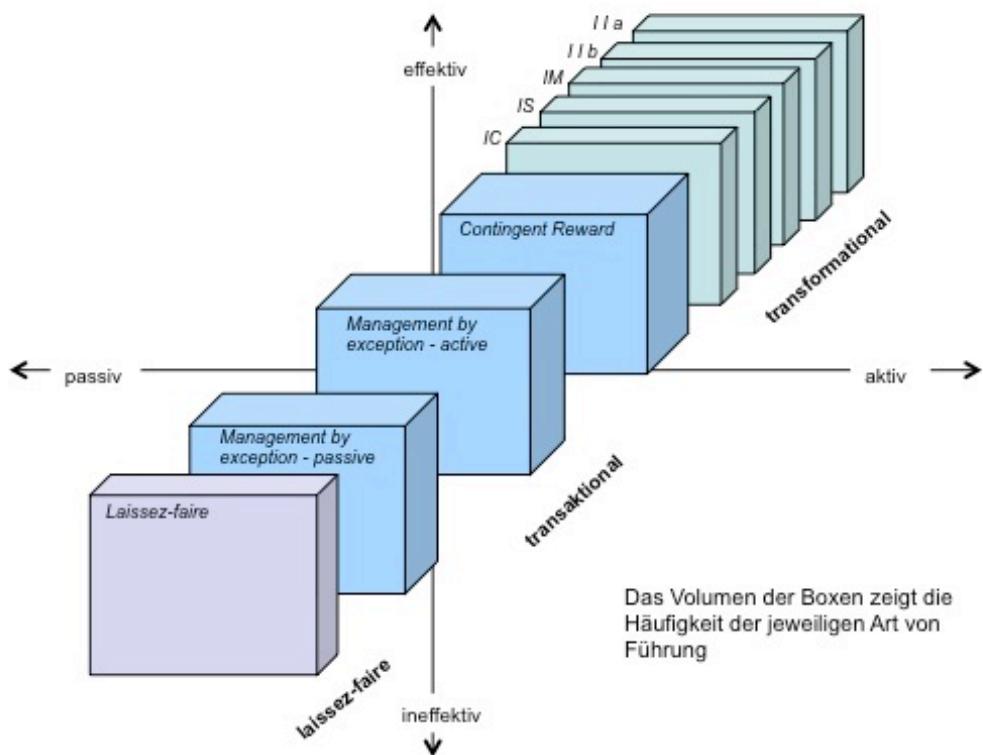
dass transformationale Führung eng mit positiven Kriterien des Führungserfolgs zusammenhängt, z.B. mit dem Commitment gegenüber der Organisation, dem Organizational Citizenship Behavior (OCB) oder der Arbeitszufriedenheit (Stichprobe mit 3500 Mitarbeitern aus Dienstleistungsunternehmen, Verwaltungen, gewerblichen Betrieben, Felfe 2006a).

Aus dem Schulbereich sind dem Projektteam zwei Untersuchungen bekannt, die den MLQ eingesetzt haben: eine im Kanton Bern (Schäfer 2004) und eine in Deutschland

Tabelle 7 Transformationale, transaktionale und Laissez-faire Führung.

Transformationale Führung	Beispielitems aus dem Fragebogen MLQ5x Short (Felfe 2006b)
Subskalen	Meine Schulleitung...
Idealized Influence attributed (IIa) Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – attributionaler Aspekt	handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt
Idealized Influence behavior (IIb) Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – verhaltensbezogener Aspekt	spricht mit anderen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte
Inspirational Motivation (IM) Inspirierende Motivation	spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll
Intellectual Stimulation (IS) Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken	bringt mich dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten
Individualized Consideration (IC) Individuelle Unterstützung und Förderung	erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele
Transaktionale Führung	Beispielitems aus dem Fragebogen MLQ5x Short (Felfe 2006b)
Subskalen	Meine Schulleitung...
Contingent Reward (CR) Leistungsorientierte Belohnung	macht deutlich, wer für bestimmte Leistungen verantwortlich ist
Management by exception – active (MbEa) Führung durch aktive Kontrolle	macht mich auf Fehler aufmerksam, damit die Anforderungen erfüllt werden
Management by exception – passive (MbEp) Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d.h. Ausnahmefall	wartet bis etwas schief gegangen ist, bevor sie etwas unternimmt
Laissez-faire (LF)	Beispielitems aus dem Fragebogen MLQ5x Short (Felfe 2006b)
	Meine Schulleitung...
Nicht-Führung, Verweigerung von Führung	ist nicht da, wenn sie gebraucht wird

Abbildung 12 Spannbreite von Führung/Leadership



(Nordrhein-Westfalen, Harazd und van Ophuysen 2011). Auch hier konnten positive Zusammenhänge mit transformationaler Führung aufgezeigt werden, z.B. mit dem Schulcommitment, dem Schulhausklima, organisationalen Lernprozessen (Schäfer 2004), mit Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden und negative Zusammenhänge mit Burnout (Harazd und van Ophuysen 2011).

Schulleitende führen transformational

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen im Kanton Bern ihre Schulleitenden als relativ stark transformational führend wahrnehmen – die Mittelwerte aller transformationalen Subskalen befinden sich deutlich über der Skalenmitte, im Bereich zwischen 4 (*manchmal*) und 5 (*oft*) (Abbildung 13). Von den transaktionalen Subskalen ist der Mittelwert der Skala leistungsorientierte Belohnung (Contingent Reward, CR) ähnlich

hoch. Die Mittelwerte der beiden weiteren Subdimensionen der transaktionalen Führung (MBA und MBP - Führung durch aktive Kontrolle sowie Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d.h. Ausnahmefall) und auch der Laissez-faire Führung liegen deutlich unter der Skalenmitte im Bereich von 3 (*eher selten*) und 2 (*selten*).

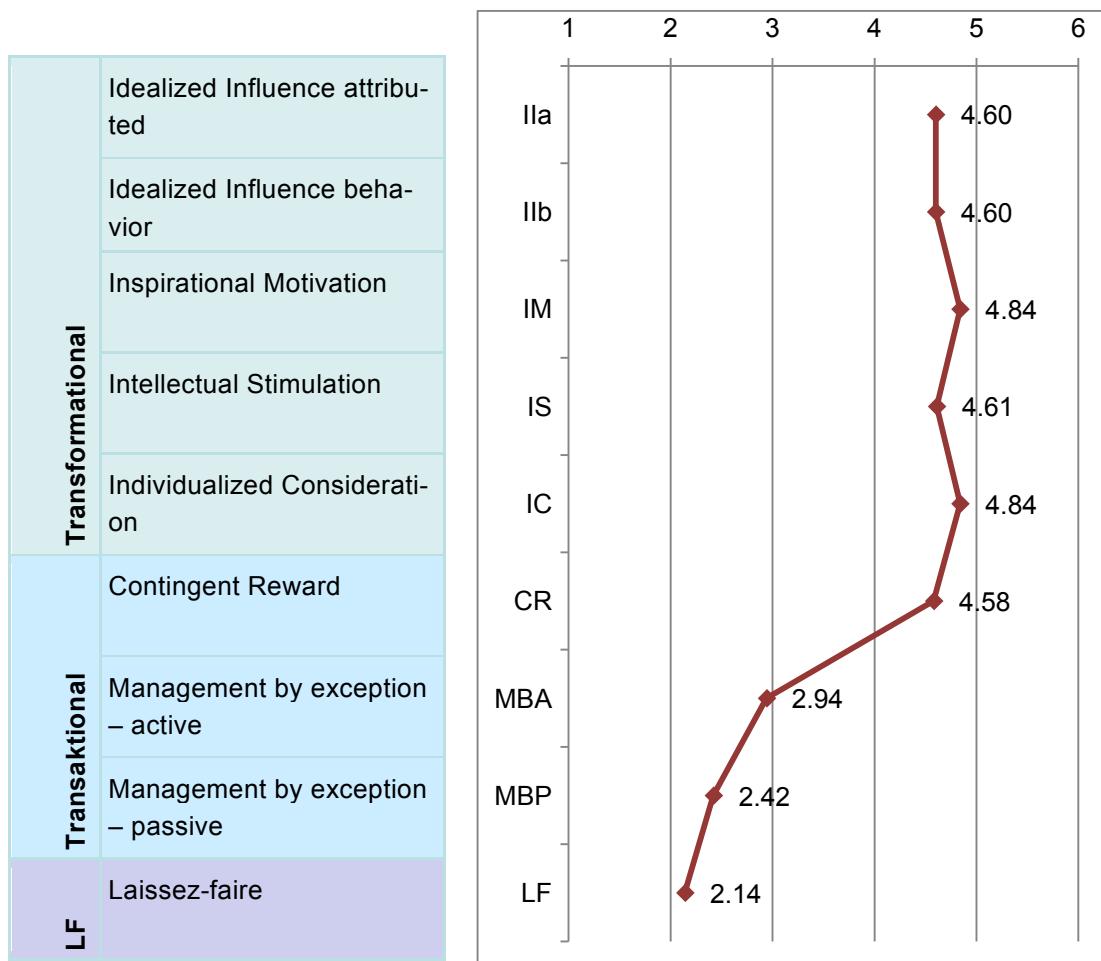
Diese Ergebnisse sind vergleichbar mit den Ergebnissen der Studie aus Nordrhein-Westfalen (Harazd und van Ophuysen 2011), dort ergibt sich ein ähnliches Bild, wobei die Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen ihre Schulleitenden bezüglich Führung durch aktive Kontrolle etwas höher einschätzen (ungefähr in der Skalenmitte). Wenn man die Daten aus den bereits erwähnten Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum (ausserhalb der Schule, Felfe 2006b und im Schulbereich, Harazd und van Ophuysen 2011) näher betrachtet,

(vgl. Abbildung 14) zeigt sich, dass die transformationalen Skalen untereinander sowie mit den transaktionalen Skalen leistungsorientierte Belohnung (Contingent Reward CR) und Führung durch aktive Kontrolle (Management by exception – active, MBA) positiv zusammenhängen (korrelieren). Diese Skalen weisen auch positive Zusammenhänge zu Aussenkriterien (wie Zufriedenheit, Commitment etc.) auf. Das heisst beispielsweise, dass Lehrpersonen, die ihre Schulleitenden stärker als transformational führend einschätzen, auch über ei-

ne höhere Zufriedenheit berichten.

Die Skalen Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d.h. Ausnahmefall (MBP) und Laissez-faire hängen ebenfalls zusammen (korrelieren positiv), mit Aussenkriterien sind diese Skalen negativ verbunden. Das bedeutet, dass Lehrpersonen, die bei ihren Schulleitenden Führung durch Eingreifen im Bedarfsfall oder Vermeidung von Führung (Laissez-faire) wahrnehmen, gleichzeitig eine tiefere Zufriedenheit oder ein tieferes Commitment geltend machen.

Abbildung 13 Mittelwerte pro Subskala, Einschätzung durch die Lehrpersonen (n=3197)



Anmerkungen:

Skala 1=sehr selten 2=selten 3=eher selten 4=manchmal 5=oft 6=fast immer

Abbildung 14 Zusammenhänge innerhalb der Subskalen des MLQ5x short und mit Aussenkriterien – bisherige Studien (z.B. Felfe 2006b, Harazd und van Ophuysen 2011)

	<p>Idealized Influence attributed (IIa) Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – attributionaler Aspekt</p>	<p>diese Subdimensionen sind miteinander verbunden (positive Korrelationen) und haben positive Zusammenhänge mit Aussenkriterien (z.B. Zufriedenheit mit der Führung)</p>
	<p>Idealized Influence behavior (IIb) Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – verhaltensbezogener Aspekt</p>	
	<p>Inspirational Motivation (IM) Inspirierende Motivation</p>	
	<p>Intellectual Stimulation (IS) Anregung und Förderungen von kreativem und unabhängigem Denken</p>	
	<p>Individualized Consideration (IC) Individuelle Unterstützung und Förderung</p>	
<p>Transformationale Führung</p>	<p>Contingent Reward (CR) Leistungsorientierte Belohnung</p>	<p>diese Subdimensionen sind miteinander verbunden (positive Korrelationen) und haben negative Zusammenhänge mit Aussenkriterien (z.B. Zufriedenheit mit der Führung)</p>
	<p>Management by exception – active (MbEa) Führung durch aktive Kontrolle</p>	
	<p>Management by exception – passive (MbEp) Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d.h. Ausnahmefall</p>	
Laissez-faire	<p>Laissez-faire (LF) Nicht-Führung, Verweigerung von Führung</p>	

In der Stichprobe aus dem Kanton Bern (siehe Abbildung 15, vgl. auch Tabelle 24 im Anhang) ist das Muster ähnlich, unterscheidet sich jedoch in Bezug auf eine Subdimension: während die Verhaltensweisen im Bereich Führen durch aktive Kontrolle (MBA) in bisherigen Untersuchungen positiv wahrgenommen werden, werden diese von den Lehrpersonen des Kantons Bern als negativ eingeschätzt. Im Fragebogen wird dieses Verhalten mit den folgenden Items erfasst:

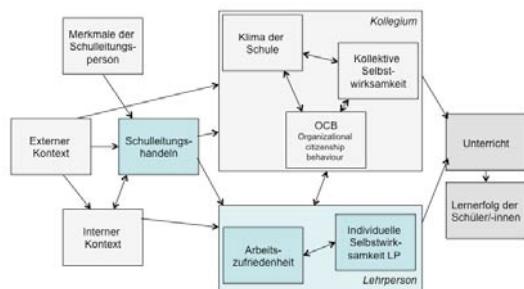
Items: Meine Schulleitung...

- konzentriert sich überwiegend auf Unregelmässigkeiten, Fehler, Ausnahmen und Abweichungen von Vorschriften
- kümmert sich in erster Linie um Fehler und Beschwerden
- verfolgt alle Fehler konsequent

Dieser Befund ist interessant: Lehrpersonen im Kanton Bern empfinden aktiv-kontrollierendes Führungsverhalten der Schulleitung als negativ, im Gegensatz zu Mitarbeitenden anderer Organisationen oder Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen, bei welchen dieses Führungsverhalten positive Zusammenhän-

ge mit anderen Merkmalen aufweist. Dies zeigt auch, dass sich Forschungsergebnisse aus anderen Kontexten nur bedingt übertragen lassen.

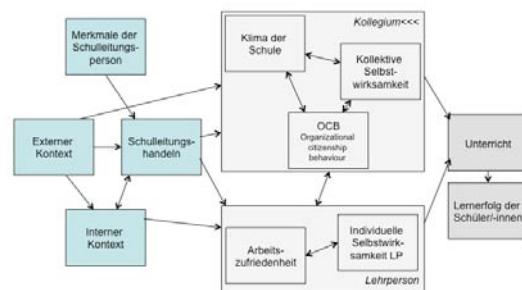
Welche Zusammenhänge gibt es zwischen dem Führungsstil der Schulleitung und Merkmalen der Lehrpersonen?



Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, besteht auf der Ebene der Lehrpersonen ein starker Zusammenhang zwischen transformationaler Führung (respektive der Einschätzung der Schulleitung als transformational) und der Zufriedenheit mit der Schulleitung: dabei handelt es sich für alle transformationalen Subskalen um grosse Effekte/starke Zusammenhänge (siehe Tabelle 26 im Anhang). Am stärksten ist der Zusammenhang für die Subskala „Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – attributionaler Aspekt (Idealized Influence attributed - IIA)“, gefolgt von „Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken (Intellectual Stimulation - IS)“ und „Individuelle Unterstützung und Förderung (Individualized Consideration - IC)“. Auch Verhaltensweisen im Bereich der leistungsorientierten Belohnung (Contingent Reward – CR) sind mit Zufriedenheit mit der Schulleitung verbunden. Hingegen gehen Verhaltensweisen in den Bereichen Führung durch aktive Kontrolle (MBA) und Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d.h. Ausnahmefall (MBP) sowie Laissez-Faire (LF), also dem Nicht-Führen mit einer verminderten Zufriedenheit mit der Schulleitung einher.

Ein ähnliches Muster (positive Zusammenhänge für die transformationalen Verhaltensweisen und Leistungsorientierte Belohnung, negative Zusammenhänge für Führung durch aktive Kontrolle/Eingreifen im Bedarfsfall und Laissez-faire) zeigt sich auch bei der Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit (kleine Effekte) und der Arbeitszufriedenheit (mittlere Effekte).

Welche Zusammenhänge gibt es zwischen dem Führungsstil, dem Kontext und Merkmalen der Schulleitung?



Ältere Schulleitende werden als weniger stark transformational führend wahrgenommen, das Gleiche gilt für Schulleitende an grösseren Schulen (beides sind kleine Effekte, Abbildung 16, siehe auch Tabelle 27 im Anhang). Die Erfahrung der Schulleitung, das Pensum, das Geschlecht, die Herkunft (aus dem Kollegium oder von aussen) und eine vorhandene oder nicht vorhandene Schulleitungsausbildung haben keinen Einfluss auf das Führungsverhalten im Bereich der transformationalen Führung (diese Faktoren tragen nicht dazu bei, dass die Schulleitung stärker oder weniger stark als transformational führend wahrgenommen wird).¹¹

¹¹ Es wurden keine signifikanten Korrelationen gefunden zwischen den Variablen Geschlecht, Schulleitungsausbildung, Herkunft und transformationaler Führung. Schwache Korrelationen gibt es zwischen den Variablen Erfahrung, Pensum und transformationaler Führung (Tabelle 25). Die Regressionsanalyse zeigt, dass diese Prädiktoren zusätzlich zu den Prädiktoren Alter und Schulgrösse keinen weiteren Erklärungsbeitrag leisten können.

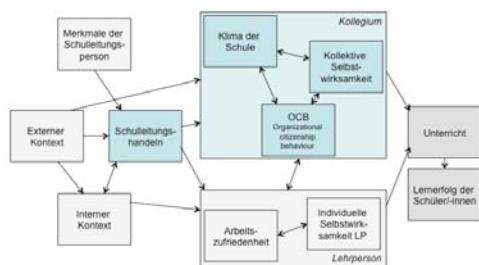
Abbildung 15 Zusammenhänge innerhalb der Subskalen des MLQ5x short und mit Aussenkriterien – Stichprobe aus dem Kanton Bern

Transformationale Führung	Idealized Influence attributed (IIa) Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – attributionaler Aspekt
	Idealized Influence behavior (IIb) Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – verhaltensbezogener Aspekt
	Inspirational Motivation (IM) Inspirierende Motivation
	Intellectual Stimulation (IS) Anregung und Förderungen von kreativem und unabhängigem Denken
	Individualized Consideration (IC) Individuelle Unterstützung und Förderung
Transaktionale Führung	Contingent Reward (CR) Leistungsorientierte Belohnung
	Management by exception – active (MbEa) Führung durch aktive Kontrolle
	Management by exception – passive (MbEp) Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d.h. Ausnahmefall
Laissez-faire	Laissez-faire (LF) Nicht-Führung, Verweigerung von Führung

diese Subdimensionen sind miteinander verbunden (positive Korrelationen) und haben **positive** Zusammenhänge mit Aussenkriterien (z.B. Zufriedenheit mit der Führung)

diese Subdimensionen sind miteinander verbunden (positive Korrelationen) und haben **negative** Zusammenhänge mit Aussenkriterien (z.B. Zufriedenheit mit der Führung)

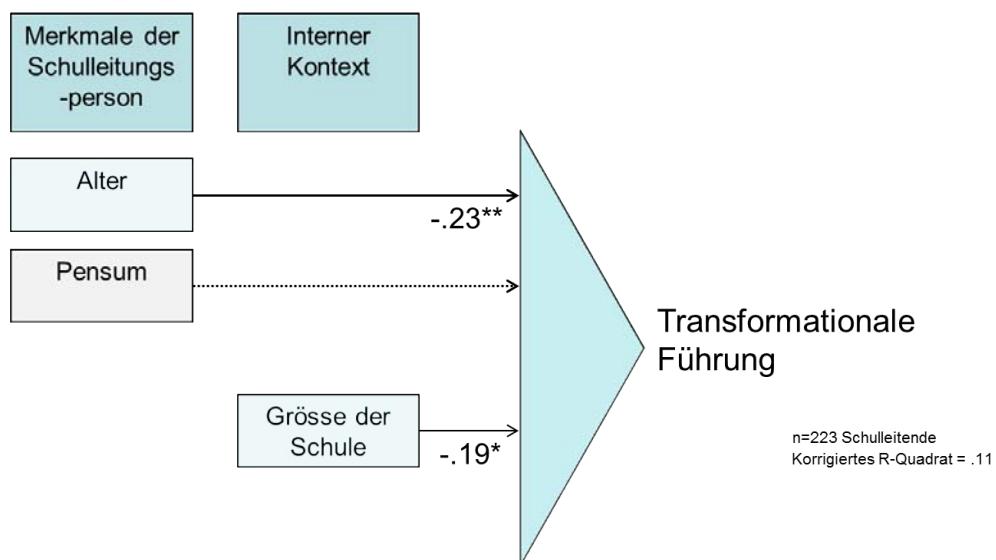
Welche Zusammenhänge gibt es zwischen dem Führungsstil der Schulleitung und Merkmalen des Kollegiums?



Um Zusammenhänge zwischen dem Füh-

rungsstil der Schulleitung und Merkmalen des Kollegiums zu berechnen, wurden die Mittelwerte pro Schule verwendet (mittlere/durchschnittliche Einschätzung des Führungsstils der Schulleitung als transformational; mittlere Einschätzung des OCB, des Klimas und der Kollektiven Selbstwirksamkeit, Tabelle 8). Hier zeigen sich wiederum starke Zusammenhänge: In Schulen, in denen die Schulleitung stärker als transformational führend eingeschätzt wird, berichtet das Kollegium ein stärkeres OCB, ein professionelleres Lehrpersonenverhalten (Teilaspekt des Klimas) und eine höhere kollektive Selbstwirksamkeit.

Abbildung 16 Hierarchische Regression zur Vorhersage der Variable Transformationale Führung



Wie stark werden die Lehrpersonen in die Führung einbezogen? Führen die Schulleitenden partizipativ?

Rund 95% der Lehrpersonen berichten, dass sie (*manchmal, oft oder fast immer*) die Möglichkeit erhalten, sich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen (Tabelle 9). Knapp 80% haben die Erfahrung gemacht, dass die Schulleitung wichtige Entscheidungen (*manchmal, oft oder fast immer*) zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten aus dem Kollegium berät, bei gut 20% der Lehrpersonen ist dies *ehrer bis sehr selten* der Fall. 70% der Lehrpersonen geben

schliesslich an, von der Schulleitung (*manchmal, oft oder fast immer*) in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden zu werden. Bei 30% ist dies *ehrer bis sehr selten* (siehe Abbildung 48 im Anhang). Zwischen den einzelnen Schulen gibt es bezüglich dieser Aussagen grosse Unterschiede (siehe Tabelle 29 im Anhang). So reichen beispielsweise die Schulmittelwerte zur eben genannten Aussage bezüglich Einbindung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben von $M=2.85$ bei der Schule mit dem tiefsten Mittelwert bis $M=5.57$ für die Schule mit dem höchsten Mittelwert.

Tabelle 8 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen Transformationaler Führung und weiteren Merkmalen, Ebene Schulen (n=180)

	Transformationale Führung
OCB – Organizational Citizenship Behavior	.47**
Klima – Teilaspekt „Professionelles Lehrpersonenverhalten“	.54**
Kollektive Selbstwirksamkeit	.54**

Tabelle 9 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen Partizipativer Führung und weiteren Merkmalen, Ebene Lehrpersonen (n=3197)

	Partizipative Führung
Selbstwirksamkeitserwartung	.17**
Stabilisierte Zufriedenheit [§]	.32**

Anmerkungen:

[§] Item „Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden!“

Lehrpersonen, welche ihre Schulleitung stärker als partizipativ führend wahrnehmen, berichten eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (kleiner Effekt) und eine stärkere Zufriedenheit (mittlerer Effekt).

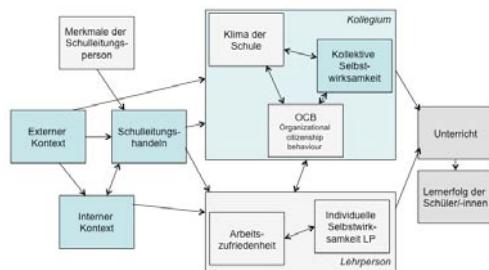
Auf der Ebene der Schulen zeigt sich, dass die Einschätzung der Führung als partizipativ und als transformational stark zusammenhängen (Tabelle 10). So ergeben sich auch ähnliche Zusammenhänge zu weiteren Variablen: je grösser die Schule ist, umso weniger stark partizipativ wird die Führung

erlebt (mittlerer Effekt). Eine stärker partizipative Führung geht einher mit einer besseren Einschätzung des professionellen Lehrpersonenverhaltens, einem stärkeren OCB und einer höheren Kollektiven Selbstwirksamkeit (grosse Effekte). Der Zusammenhang der partizipativen Führung mit der Kollektiven Selbstwirksamkeit ist jedoch beeinflusst durch die Schulgrösse (unterschiedlich in Abhängigkeit von der Schulgrösse, siehe Kapitel 6.11 zu Kontextfaktoren).

Tabelle 10 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen Partizipativer Führung und weiteren Merkmalen, Ebene Schulen (n=180)

	Partizipative Führung
Transformationale Führung	.70**
Grösse der Schule (Anzahl LP)	-.34**
Klima – Teilaspekt „Professionelles Lehrpersonenverhalten“	.61**
OCB - Organizational Citizenship Behavior	.56**
Kollektive Selbstwirksamkeit	.53**

Mit welchen anderen Merkmalen hängt die Kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen zusammen?



Die Kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen hat einen Zusammenhang sowohl mit der transformationalen als auch der partizipativen Führung. Mit welchen anderen Merkmalen der Schule und des Kontexts hängt sie aber noch zusammen? Auf den ersten Blick (Berechnung von Korrelationen, siehe Tabelle 11) ist eine höhere KSWK an Schulen auch verbunden mit einer kleineren Schule, nur einem Standort (vs. mehreren), einem geringeren Ausmass an Strukturierung im Kollegium und einem tieferen

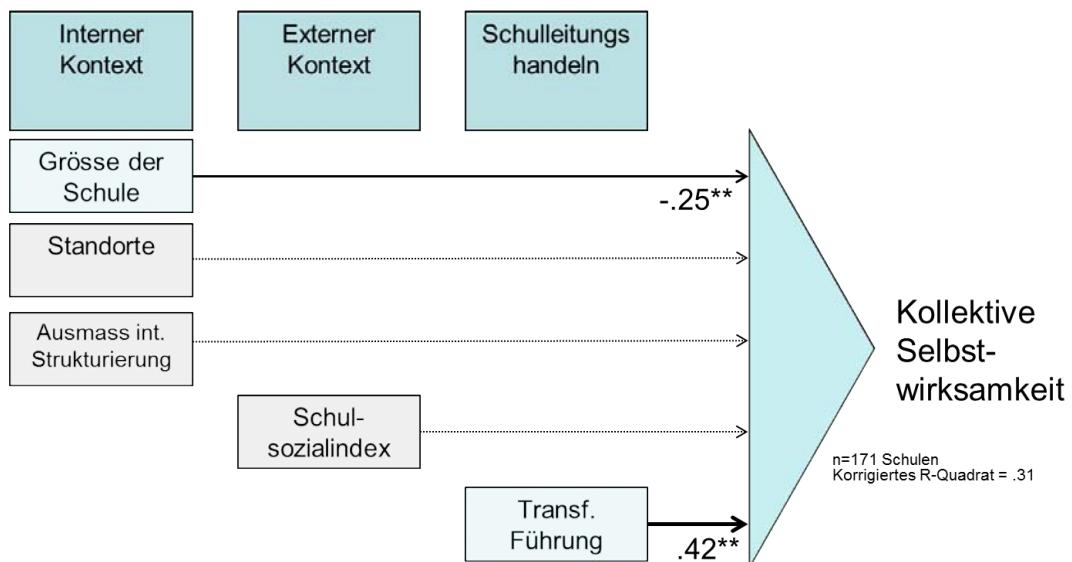
Schulsozialindex. Werden diese Variablen als Prädiktoren in die Regressionsanalyse aufgenommen (siehe Abbildung 17 und 0), zeigt sich, dass nur

die Schulgröße und die Transformationale Führung signifikante Prädiktoren für die Kollektive Selbstwirksamkeit sind.

Tabelle 11 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen Kollektiver Selbstwirksamkeit und weiteren Merkmalen, Ebene Schulen (n=180)

	Kollektive Selbstwirksamkeit
Grösse der Schule (Anzahl LP)	-.43**
Anzahl Standorte	-.28*
Schulsozialindex	-.23**
Grad der Strukturierung	-.22**
Partizipative Führung (Einschätzung durch die LP)	.53**
Transformationale Führung	.54**

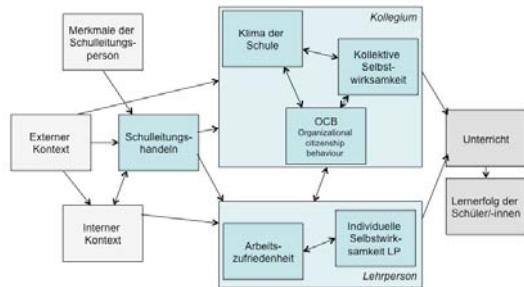
Abbildung 17 Hierarchische Regression zur Vorhersage der Variable Kollektive Selbstwirksamkeit



Eine höhere KSWK ist also mit einer kleineren Schule und einer transformational führenden Schulleitung verbunden, wobei der Effekt für die transformationale Führung grösser ist. Die beiden Faktoren zusammen

erklären gut 30% der Unterschiede in der Kollektiven Selbstwirksamkeit zwischen den Schulen.

6.10 Welche Faktoren beeinflussen die Zufriedenheit und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen?



Mit der Arbeitszufriedenheit und der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen wurden zwei individuelle Variablen erfasst (die anderen Konstrukte, welche im Fragebogen der Lehrpersonen erfasst wurden beziehen sich auf die Schulleitung oder auf das Kollegium). Aus der Forschung ist bekannt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen stark von individuellen Faktoren wie der Erfahrung (früheres Erleben des eigenen Könnens) oder auch von Persönlichkeitsfaktoren oder der eigenen Motivation abhängt (Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy 2007; Gist und Mitchell 1992). Aber auch für Merkmale der Schule, wie die innerschulische Zusammenarbeit oder eine positive Schulatmosphäre konnten Zusammenhänge nachgewiesen werden. Ähnlich sieht es für die Arbeitszufriedenheit aus: auch hier spielen persönliche Merkmale eine Rolle (z.B. Einstellungen, Selbstbild, emotionale Stabilität), aber auch der Arbeitsinhalt, die Schülerinnen und Schüler, das Kollegium oder organisatorische Aspekte – also auch Merkmale der Schule (Bieri 2006). Um diese Zusammenhänge in der Stichprobe aus dem Kanton Bern genauer zu untersuchen, wurden Mehrebenenanalysen (vgl. INFOBOX 11) durchgeführt (siehe Tabelle 31 und Tabelle 32 im Anhang). Die Auswertungen zeigen, dass in Bezug auf die

Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen knapp 4% der Varianz durch Faktoren auf der Schulebene erklärt werden, die restlichen 96% werden durch individuelle Faktoren erklärt. Neben der Selbstwirksamkeit und der Arbeitszufriedenheit wurde als individueller Faktor nur die Erfahrung als Lehrperson im Fragebogen erhoben. Die Auswertung zeigt, dass die Erfahrung für die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen eine Rolle spielt. Auf der Schulebene ist die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums (nicht aber die transformationale Führung durch die Schulleitung) ein Prädiktor für die Selbstwirksamkeit.

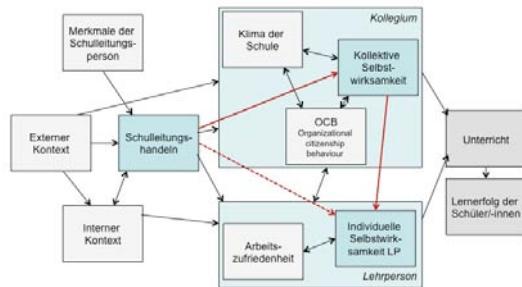
INFOBOX 11

Die **Mehrebenenanalyse** ist eine Erweiterung der Regressionsanalyse. Sie wird angewendet, wenn Daten auf unterschiedlichen Ebenen vorliegen. Man spricht auch von hierarchischen Datensätzen. In dieser Studie liegen Daten auf zwei Ebenen vor: die Ebene der Lehrpersonen (Ebene 1, Individualebene) und die Ebene der Schulen (Ebene 2, Schulebene). Im Rahmen der Mehrebenenanalyse kann untersucht werden, welcher Anteil der Varianz einer abhängigen Variable durch welche Ebene erklärt wird (hier: welcher Anteil geht darauf zurück, dass die Lehrpersonen zu einer bestimmten Schule gehören und welcher Anteil ist auf individuelle Unterschiede zurückzuführen?). Weiter kann (wie in der Regressionsanalyse) untersucht werden, welche Variablen (auf diesen beiden Ebenen) als unabhängige Variablen/Prädiktoren einen Einfluss auf die abhängige Variable haben.

Dies ist ein interessantes Ergebnis, da wir bei den Ergebnissen auf der Schulebene gesehen haben, dass transformationale Führung und Kollektive Selbstwirksamkeit stark zusammenhängen. So scheint also die transformationale Führung nicht direkt auf die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung zu wirken, aber indirekt über die Kollektive

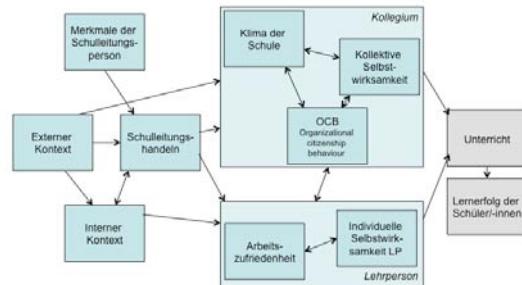
Selbstwirksamkeit des Kollegiums.

Für die zweite individuelle Variable, die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen zeigte sich, dass knapp 8% der Varianz durch Faktoren auf der Schulebene (und gut 92% durch Faktoren auf der individuellen Ebene) erklärt werden. Auf der individuellen Ebene leistet die Erfahrung als Lehrperson keinen Beitrag zur Varianzaufklärung, die Erfahrung hat also keinen Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit. Auf der Schulebene sind sowohl die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums als auch die transformationale Führung durch die Schulleitung mit der Arbeitszufriedenheit verbunden.



Ein Vergleich mit anderen Studien zeigt, dass der Anteil der erklärten Varianz auf Schulebene ähnlich klein ist: Bei der Studie von Jäger (2012) in Hessen und Bremen wurden lediglich 1% der Unterschiede in der Arbeitsunzufriedenheit und 3% der Unterschiede in der individuellen Selbstwirksamkeit durch Faktoren auf der Schulebene erklärt. Goddard und Goddard (2001) untersuchten den Zusammenhang zwischen Kollektiver Selbstwirksamkeit des Kollegiums und individueller Selbstwirksamkeit in einer Stichprobe von Lehrpersonen in den USA. Knapp 5% der Varianz in individueller Selbstwirksamkeit konnte durch die Schulebene erklärt werden. Wie bei den Lehrpersonen im Kanton Bern war auch hier die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums ein signifikanter Prädiktor für die individuelle Selbstwirksamkeit.

6.11 Kontextfaktoren



Ist erfolgreiches Schulleitungshandeln abhängig vom Kontext?

Um diese Frage zu überprüfen, wurden Moderatoranalysen (moderierte hierarchische Regressionen) berechnet.

Es geht dabei darum, festzustellen, ob der Zusammenhang zwischen dem Schulleitungshandeln/dem Führungsverhalten und kollegiumsbezogenen Faktoren je nach Kontext unterschiedlich ist (z.B. in kleinen Schulen nicht gleich wie in grossen Schulen, also abhängig von der Grösse).

Untersucht wurde, ob der Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und der Kollektiven Selbstwirksamkeit/des Organizational Citizenship Behavior durch die Kontextfaktoren Schulgrösse oder Autonomie der Schule beeinflusst wird. Man hätte z.B. vermuten können, dass diese Zusammenhänge in kleineren Schulen stärker sind als in grösseren Schulen.

Dies bestätigte sich aber nicht – die Zusammenhänge zwischen transformationaler Führung und der Kollektiven Selbstwirksamkeit/des Organizational Citizenship Behavior sind nicht abhängig von der Grösse oder der Autonomie der Schule.¹²

Die gleichen Analysen für die partizipative Führung (und die Kollektive Selbstwirksam-

¹² Die entsprechenden Tabellen mit den Auswertungen (Moderierte hierarchische Regressionen zur Vorhersage der Variable Kollektive Selbstwirksamkeit resp. Organizational Citizenship Behavior) sind nicht im Anhang enthalten, sie können bei Interesse beim Autorenteam eingesehen werden.

keit/das Organizational Citizenship Behavior) zeigen, dass die Schulgrösse einen Einfluss auf die Beziehung zwischen partizipativer Führung und Kollektiver Selbstwirksamkeit hat (Abbildung 18) und Tabelle 30 im Anhang).

Es zeigt sich, dass der Zusammenhang in kleinen Schulen positiv ist (je stärker die Schulleitung partizipativ führt, desto höher die Kollektive Selbstwirksamkeit). In grossen Schulen ist der Zusammenhang aber gerade umgekehrt.

Die Abbildung 19 zeigt den unterschiedli-

chen Zusammenhang zwischen Partizipativer Führung und Kollektiver Selbstwirksamkeit für kleine Schulen und grosse Schulen. Mit „tief“ und „hoch“ ist jeweils eine Standardabweichung unter resp. über dem Mittelwert gemeint. Das heisst, eine kleine Schule hat rund 10 und eine grosse Schule rund 40 Lehrpersonen (Anzahl Lehrpersonen $M=24.85$, $SD=15.06$), „tiefe“ partizipative Führung ist ein Wert von 4.05, „hohe“ partizipative Führung ein Wert von 4.83 auf der Sechserskala (Partizipative Führung $M=4.44$, $SD=0.39$).

Abbildung 18 Moderatoranalyse: Hat die Schulgrösse einen Zusammenhang auf die Beziehung zwischen Partizipativer Führung und Kollektiver Selbstwirksamkeit?

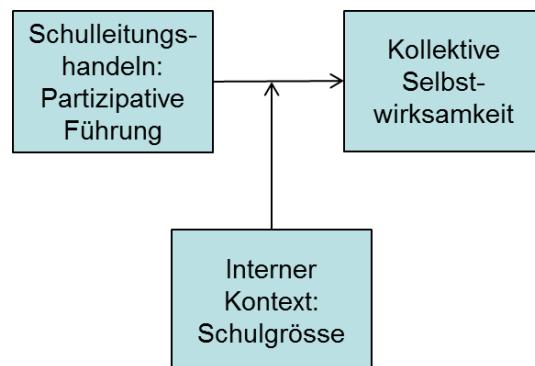
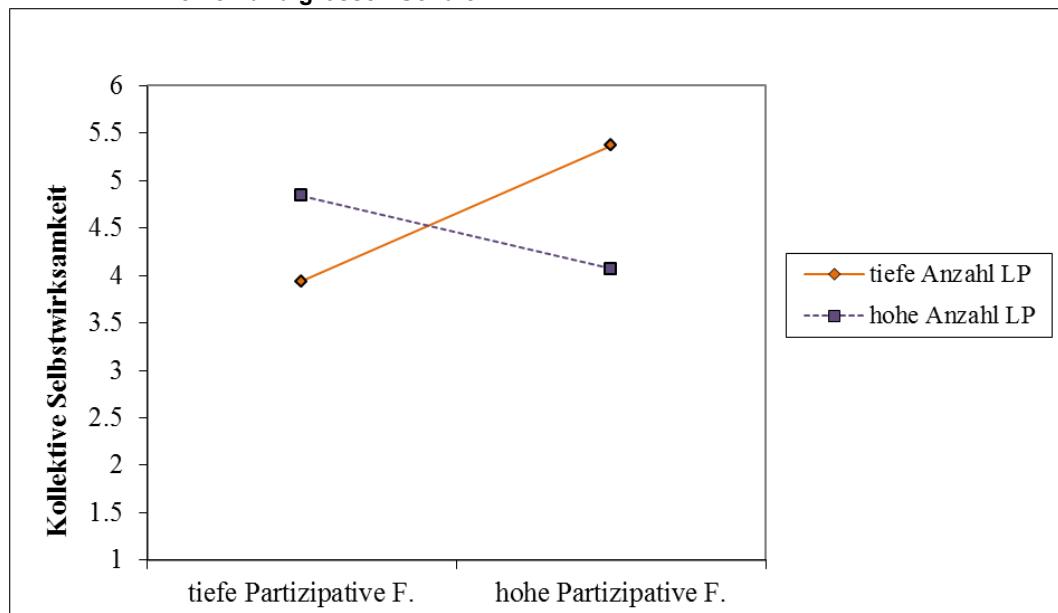


Abbildung 19 Zusammenhang zwischen Partizipativer Führung und Kollektiver Selbstwirksamkeit in kleinen und grossen Schulen



7 Zusammenfassung und Fazit

Die wichtigsten Erkenntnisse werden in zwei Bereiche gegliedert, welche sich an den Hauptzielen des Forschungsprojekts orientieren, nämlich (1.) Erkenntnisse zu gewinnen zum Stand der geleiteten Schule im Kanton Bern und (2.) mehr Wissen zu gewinnen zu Fragen der Wirkungen des Schulleitungshandelns auf die Qualität der Schule.

7.1 Stand der geleiteten Schule im Kanton Bern

Viele Schulleitende haben kleine Pensen

Die Schulleitenden (etwas mehr als die Hälfte sind Männer) sind durchschnittlich rund 50 Jahre alt und haben ein Pensum von 43%. Über die Hälfte arbeitet in einem Schulleitungspensum, welches kleiner als 40% ist. Rund drei Viertel der Schulleitenden haben auch ein Pensum als Lehrperson. Bei 44% der Schulleitenden ist dieses Pensum grösser als das Schulleitungspensum. Drei Viertel waren an der gleichen Schule als Lehrperson tätig, bevor sie Schulleiter/-in wurden. Diese Praxis, die Schulleitenden aus dem eigenen Kollegium zu rekrutieren, scheint abzunehmen.

Die Schulleitenden und die Lehrpersonen sind zufrieden

Die Zufriedenheit der Schulleitenden und Lehrpersonen ist recht hoch. Knapp 80% der Schulleitenden (rund 90% der Lehrpersonen) bezeichnen sich als zufrieden und fast 85% der Schulleitenden (80% der Lehrpersonen) würden sich wieder für ihren Beruf entscheiden. Der Aspekt der Resignation ist bei den Lehrpersonen stärker ausgeprägt: fast 40% der Lehrpersonen (Schulleitende rund 30%) geben an, ihre beruflichen Ansprüche und Erwartungen im Laufe der

Zeit zurückgeschraubt zu haben, 20% der Lehrpersonen (7% der Schulleitenden) geben an (in unterschiedlichem Ausmass), froh zu sein, wenn sie die Schulhaustüre hinter sich zu machen können.

Insgesamt ist die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen hoch, am höchsten in Bezug auf die Klassenführung, gefolgt von Unterrichtsmethoden und in Bezug auf das Engagement der Schüler/-innen.

Bezüglich Klima, OCB und Kollektiver Selbstwirksamkeit gibt es Unterschiede zwischen den Schulen

Kollegiumsbezogene Faktoren (Aspekte des Klimas, OCB und KSWK) werden im Durchschnitt von den Lehrpersonen positiv eingeschätzt, es gibt jedoch relativ grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen.

Die Schulleitenden leisten Überstunden und setzen einen grossen Teil der Arbeitszeit für administrative Aufgaben ein

Die Schulleitenden arbeiten mehr, als vom Anstellungspensum her vorgesehen ist: diejenigen mit den kleinsten Pensen leisten anteilmässig am meisten Überzeit. Der grösste Anteil der Arbeitszeit wird für Aufgaben im Bereich Organisation und Administration eingesetzt, im Vergleich mit der idealtypischen Aufgabengewichtung gemäss Erziehungsdirektion ist dieser Bereich zu hoch und die Bereiche Personalführung und Pädagogische Leitung zu tief ausgeprägt. Einschätzungen bzgl. des subjektiven Belastungserlebens zeigen, dass die Arbeitszeit für Schulleitende ein Belastungsfaktor ist. Über 40% der Schulleitenden fühlen sich wegen der beruflichen Belastung oft müde und abgespannt und wünschen sich mehr Verschnaufpausen. Es gibt grosse Unterschiede zwischen den Schulleitenden bezüglich des Erlebens von Belastung

7.2 Wirkungen des Schulleitungshandeln auf die Qualität der Schule

Berufliches Selbstverständnis

Schulleitungen bewegen sich zwischen den Polen Leadership, Primus inter Pares sowie Administration

Jede Schulleitung verkörpert die drei Rollen *Leadership, Primus inter Pares* sowie *Administration* in unterschiedlicher Gewichtung. Ein stärkeres Selbstverständnis als *Administrator/-in* hängt insbesondere mit einem höheren Belastungserleben zusammen. Eine stärkere Einschätzung der eigenen Rolle als *Primus inter Pares* ist vor allem verbunden mit einem kleineren Schulleitungspensum, hat aber auch schwache Zusammenhänge mit einer nicht vorhandenen Ausbildung und mit der Herkunft (Schulleitende, die aus dem eigenen Kollegium stammen, schätzen sich stärker als *Primus inter Pares* ein) und mit Merkmalen des Kollegiums (mit einer positiveren mittleren Einschätzung des Klimas, der Kollektiven Selbstwirksamkeit und des OCB durch das Kollegium).

Führung

Schulleitende im Kanton Bern führen transformational. Transformationale Führung ist mit positiven Outcomes/Merkmalen verbunden

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen im Kanton Bern ihre Schulleitenden als relativ stark transformational und partizipativ führend wahrnehmen. Dabei werden ältere Schulleitende und solche aus grösseren Schulen als weniger stark transformational führend wahrgenommen (kleine Effekte).

Im Gegensatz zu Ergebnissen aus anderen Studien werden in der Stichprobe aus dem Kanton Bern die Verhaltensweisen im Bereich Führen durch aktive Kontrolle negativ eingeschätzt.

Bei den Lehrpersonen besteht ein starker Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Schulleitung als transformational füh-

rend und der Zufriedenheit mit der Schulleitung. Lehrpersonen, welche ihre Schulleitung stärker als partizipativ und transformational führend wahrnehmen, berichten eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (kleiner Effekt) und eine stärkere Zufriedenheit (mittlerer Effekt).

Auf der Schulebene (Schulmittelwerte) zeigen sich starke Zusammenhänge: In Schulen, in denen die Schulleitung stärker als transformational und partizipativ führend eingeschätzt wird, berichtet das Kollegium ein stärkeres OCB, ein professionelles Lehrpersonenverhalten (Teilaspekt des Klimas) und eine höhere Kollektive Selbstwirksamkeit.

Kontext

Die Schulgrösse spielt eine Rolle

Die Schulgrösse ist ein Faktor, der eine Rolle spielt: die Kollektive Selbstwirksamkeit ist negativ mit der Schulgrösse verbunden (dies ist aber ein kleiner Zusammenhang, der Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und KSWK ist wesentlich grösser). Der Zusammenhang zwischen partizipativer Führung und Kollektiver Selbstwirksamkeit ist in kleinen Schulen positiv, in grossen Schulen ist der Zusammenhang jedoch gerade umgekehrt.

Einflüsse der Schulebene auf individuelle Lehrpersonenvariablen

Führung und Kollektive Selbstwirksamkeit sind wichtige Faktoren auf Schulebene, der Einfluss der Schulebene auf die Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit ist jedoch klein

Bezüglich Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen wird knapp 4% der Varianz durch Faktoren auf der Schulebene erklärt (dabei ist die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums, nicht aber die transformationale Führung durch die Schulleitung ein Prädiktor), die restlichen 96% werden durch

individuelle Faktoren erklärt (u.a. Erfahrung). So scheint also die transformationale Führung nicht direkt auf die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung zu wirken, aber indirekt über die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums.

Für die Arbeitszufriedenheit lassen sich knapp 7% der Varianz durch Faktoren auf der Schulebene erklären, dabei sind sowohl die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums als auch die transformationale Führung durch die Schulleitung mit der Arbeitszufriedenheit verbunden.

8 Liste mit Abkürzungen

et al.	und andere
GEF	Gesundheits- und Fürsorgedirektion Kanton Bern
IBEM	Integration und besondere Massnahmen
KSWK	Kollektive Selbstwirksamkeit
LP	Lehrperson
M	Mittelwert
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire
n	Stichprobengrösse
o.J.	ohne Jahr
OCB	Organizational Citizenship Behavior
OCI	Organizational Climate Index
PiP	Primus inter Pares
SD	Standard Deviation / Standardabweichung
SL	Schulleitung
SNF	Schweizerischer Nationalfonds
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TSES	Teachers' Sense of Efficacy Scale
u.Ä.	und Ähnliche
vgl.	vergleiche

9 Anhang: Deskriptive Ergebnisse, Tabellen

Tabelle 12 Fragebogen für Schulleitende

Skalen und Items	Quelle
Merkmale der Schulleitungsperson <ul style="list-style-type: none"> • Alter, Geschlecht • Pensum als SL • Allfälliges Pensum als LP • Erfahrung • Ausbildung • Weiterbildung/externe Unterstützung 	eigene Entwicklung
Interner Schulkontext <ul style="list-style-type: none"> • Schultyp • Grösse der Schule, Anzahl Lehrpersonen • Standorte, Raumangebot, Ausstattung • Interne Organisation (Vorhandensein von Steuergruppen, Fachgruppen etc., Art und Anzahl von Konferenzen,...) 	eigene Entwicklung
Externer Kontext [§] <ul style="list-style-type: none"> • Fragen bzgl. Schulkommission/Gemeinderat; Verantwortlichkeiten bzgl. Anstellung der LP, Globalbudget (Ausmass der Autonomie der Schule) 	
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (5 Items)	4 Items aus Fragebogen zum Schulleitungshandeln (Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung); 1 Item eigene Entwicklung
Berufliches Selbstverständnis der Schulleitung Kognitive Modalitäten des beruflichen Selbstverständnisses (drei Subskalen): <ul style="list-style-type: none"> • Leadership (5 Items) • Primus inter Pares (5 Items) • Administration (2 Items) Konative Modalitäten des beruflichen Selbstverständnisses (drei Subskalen): <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsentwicklung (4 Items) • Distributive Führung (4 Items) • Förderung des Schulklimas (5 Items) 	(Warwas 2012)

Skalen und Items	Quelle
<p>Berufliche Belastung</p> <p>Subjektives Belastungserleben, vier Subskalen und Gesamtskala „globale Belastung“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Befindensbeeinträchtigungen (4 Items) • Zeitstress (3 Items) • Normativer Druck (2 Items) • Feedbackdefizit (3 Items) <p>Berufliche Zufriedenheit</p> <p>Arbeitszufriedenheit nach dem Zürcher Modell (Bruggemann et al. 1975), vier Skalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stabilisierte Zufriedenheit (2 Items) • resignative Zufriedenheit (2 Items) • fixierte Unzufriedenheit (2 Items) • konstruktive Unzufriedenheit (2 Items) 	(Warwas 2012)
<p>Arbeitszeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche • Verteilung der Arbeitszeit auf verschiedene Tätigkeitskategorien 	eigene Entwicklung, Tätigkeitskategorien aus (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2010a)

Anmerkungen: [§] Die meisten Daten zum externen Kontext wurden nicht erfragt, sondern stammen aus anderen Quellen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bundesamt für Statistik).

Tabelle 13 Fragebogen für Lehrpersonen

Skalen und Items	Quelle
<p>Selbstwirksamkeit</p> <p>Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrer/-innen, drei Subskalen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirksamkeit bzgl. des Engagements der Schüler/-innen (4 Items) • Wirksamkeit bzgl. Unterrichtsmethoden (4 Items) • Wirksamkeit bzgl. Klassenführung (4 Items) 	TSES - Teachers' Sense of Efficacy Scale (short form) (Tschanne-Moran 2001, eigene Übersetzung)
<p>Berufliche Zufriedenheit</p> <p>Arbeitszufriedenheit nach dem Zürcher Modell (Bruggemann et al. 1975), vier Skalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stabilisierte Zufriedenheit (2 Items) • resignative Zufriedenheit (2 Items) • fixierte Unzufriedenheit (2 Items) • konstruktive Unzufriedenheit (2 Items) 	(Warwas 2012)
OCB - Organizational Citizenship Behavior (12 Items)	(DiPaola et al. 2005), eigene Übersetzung
Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums (12 Items)	(Schwarzer und Jerusalem 1999)

Skalen und Items	Quelle
<p>Schulklima</p> <p>vier Subskalen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kollegiale Führung (7 Items) • Professionelles Verhalten der Lehrpersonen (7 Items) • Leistungsorientierung (8 Items) • Institutionelle Verletzlichkeit (5 Items) 	OCI - Organizational Climate Index (Hoy et al. 2002), eigene Übersetzung
<p>Partizipative Führung (4 Items)</p>	eigene Formulierung von Items aus der Perspektive der Lehrpersonen, analog zur Subskala "Distributive Führung" (Berufliches Selbstverständnis der Schulleitung), (Warwas 2012)
<p>Schulleitungshandeln – Führungsstil der Schulleitung</p> <p>Transformationale Führung, fünf Subskalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idealized Influence attributed (IIa) - Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – attributionaler Aspekt (4 Items) • Idealized Influence behavior (IIb) Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – verhaltensbezogener Aspekt (3 Items) • Inspirational Motivation (IM) – Inspirierende Motivation (4 Items) • Intellectual Stimulation (IS) - Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken (4 Items) • Individualized Consideration (IC) – Individuelle Unterstützung und Förderung (4 Items) <p>Transaktionale Führung, drei Subskalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contingent Reward (CR) – Leistungsorientierte Belohnung (3 Items) • Management by exception – active (MBA) – Führung durch active Kontrolle (4 Items) • Management by exception – passive (MBP) - Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d.h. Ausnahmefall (4 Items) <p>Laissez-faire (LF) – Nicht-Führung, Verweigerung von Führung (3 Items)</p> <p>Satisfaction (S) – Zufriedenheit mit der Führung (Schulleitung) (2 Items)</p>	MLQ 5 x Short – Multifactor Leadership Questionnaire, deutsche Übersetzung von (Felfe und Goehl 2002), Anpassung an den Schulkontext (Harazd und van Ophuysen 2011)
<p>Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (5 Items)</p>	4 Items aus Fragebogen zum Schulleitungshandeln (Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung); 1 Item eigene Entwicklung
<p>Erfahrung als Lehrperson (2 Items)</p>	eigene Entwicklung

Tabelle 14 Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz der Skalen

Skalen Schulleitende	Itemanzahl	Skalenstufen	M	SD	α
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (n=139)	5	1 - 6	5.47	0.54	.85
Berufliches Selbstverständnis:		1 - 6			
• Leadership (n=239)	2		3.07	0.86	.60
• Primus inter Pares (n=240)	2		3.35	0.98	.56
• Administration (n=236)	2		2.96	0.94	.66
Subjektives Belastungserleben (n=238)	9	1 - 6	3.04	0.84	.87

Skalen Lehrpersonen	Itemanzahl	Skalenstufen	M	SD	α
Selbstwirksamkeitserwartung (n=2953)	12	1 - 6	4.90	0.42	.82
• Wirksamkeit bzgl. des Engagements der Schüler/-innen (n=3066)	4		4.64	0.56	.68
• Wirksamkeit bzgl. Unterrichtsmethoden (n=3034)	4		4.98	0.49	.65
• Wirksamkeit bzgl. Klassenführung (n=3114)	4		5.10	0.49	.77
OCB - Organizational Citizenship Behavior (n=2993)	10	1 - 6	4.85	0.50	.80
Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums (n=3031)	12	1 - 6	4.49	0.65	.89
Schulklima					
• Subskala Professionelles Verhalten der Lehrpersonen (n=3100)	6	1 - 6	5.00	0.54	.82
Partizipative Führung (n=2931)		1 - 6	4.34	0.79	.67
Transformationale Führung (n=2766)	19	1 - 6	4.69	0.73	.94
• Idealized Influence attributed (IIa) (n=2929)	4		4.60	0.95	.85
• Idealized Influence behavior (IIb) (n=3004)	3		4.60	0.78	.60
• Inspirational Motivation (IM) (n=3036)	4		4.84	0.74	.82
• Intellectual Stimulation (IS) (n=3061)	4		4.61	0.81	.82
• Individualized Consideration (IC) (n=3072)	4		4.84	0.87	.86
Transaktionale Führung		1 - 6			
• Contingent Reward (CR) (n=2908)	3		4.58	0.79	.62
• Management by exception – active (n=2949)	3		2.94	0.95	.59
• Management by exception – passive (MBP) (n=2955)	4		2.42	0.95	.76
Laissez-faire (LF) – Nicht-Führung, Verweigerung von Führung (n=3076)	3	1 - 6	2.14	0.78	.70
Satisfaction (S) – Zufriedenheit mit der Führung (Schulleitung) (n=3135)	2	1 - 6	4.80	1.05	.91

Skalen Lehrpersonen	Itemanzahl	Skalenstufen	M	SD	α
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (n=1539)	5	1 - 6	5.10	0.69	.88

Anmerkungen:

Die unterschiedlichen Stichprobengrößen (n) kommen daher, dass nur jeweils die Personen einbezogen wurden, die alle Items einer Skala beantwortet haben.

Pro Skala ist jeweils die Anzahl Items aufgeführt, die effektiv für die Datenanalyse verwendet wurden. Die hier angegebene Itemanzahl stimmt also teilweise nicht überein mit der Itemanzahl, die bei den Originalinstrumenten berichtet wurde. Gewisse Items mussten aufgrund der Skalenanalyse ausgeschlossen werden.

In der letzten Spalte ist jeweils der Wert der internen Konsistenz (α , Cronbach's Alpha) aufgeführt. Dieser Wert wird verwendet zur Überprüfung der Reliabilität der Skalen. Cronbach's Alpha kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Ein Wert von 0.7 wird in der Regel als akzeptabel betrachtet. Nach Rost kann der Wert für eine Skala auch niedriger sein, wenn man im Rahmen von Forschungsprojekten an Gruppenvergleichen interessiert ist. Dabei ist aber auch zu bedenken, dass umso höhere Werte zu erwarten sind, je mehr Items eine Skala enthält. (Rost 2007, siehe auch Field 2009).

Tabelle 15 Merkmale der Stichprobe der Schulleitenden (n=241)

Merkmale Schulleitende		absolut	%
Geschlecht	männlich	124	51.5
	weiblich	117	48.5
Alter M=50.03 SD=7.47	unter 30 Jahre	2	0.8
	30 bis 39 Jahre	24	10.0
	40 bis 49 Jahre	74	30.7
	50 bis 59 Jahre	109	45.2
	60 bis 65 Jahre	23	9.5
	keine Angaben	9	3.7
Pensum als Schulleiter/-in [§] M=42.73 SD=25.97	0% bis 20%	49	19.8
	20.1% bis 40%	87	35.1
	40.1% bis 60%	46	18.5
	60.1% bis 80%	25	10.1
	80.1% bis 100%	26	10.5
	100.1 bis 105%	2	0.8
	keine Angaben	13	5.2
Schulleitung an Regelschule, IBEM oder GEF-Schule? ^{§§}	an Regelschule	232	95.9
	IBEM	6	2.5
	an GEF-Schule	4	1.7
Schulleitungsmodell	Einzelschulleitung ohne Stv.	44	18.0
	Einzelschulleitung mit Stv.	67	27.3
	Ko-Leitung	97	39.6
	Hierarchisches Modell	29	11.8
	Anderes	8	3.3
Zusätzlich zum Pensum als Schulleiter/-in auch als Lehrperson tätig?	Ja	181	75.1
	Nein	57	23.7
	keine Angaben	3	1.2

Merkmale Schulleitende		absolut	%
Pensum als Lehrperson ^{\$\$\$} M=47.51 SD=24.17	0% bis 20%	36	19.9
	20.1% bis 40%	35	19.3
	40.1% bis 60%	48	26.6
	60.1% bis 80%	48	26.6
	80.1% bis 100%	11	6.1
	keine Angaben	3	1.7
Erfahrung als Schulleiter/-in insgesamt M=11.85 SD=6.9	weniger als 5 Jahre	41	17.0
	5 bis 10 Jahre	66	27.4
	11 bis 20 Jahre	109	45.2
	21 bis 30 Jahre	17	7.1
	31 bis 40 Jahre	2	0.8
	keine Angaben	6	2.5
Erfahrung als Schulleiter/-in an aktueller Schule M=9.78 SD=7.14	weniger als 5 Jahre	78	32.4
	5 bis 10 Jahre	57	23.7
	11 bis 20 Jahre	89	36.9
	21 bis 30 Jahre	11	4.6
	31 bis 40 Jahre	1	0.4
	keine Angaben	5	2.1
Erfahrung insgesamt im Schuldienst M=26.32 SD=8.57	weniger als 5 Jahre	1	0.4
	5 bis 10 Jahre	9	3.7
	11 bis 20 Jahre	49	20.3
	21 bis 30 Jahre	93	38.6
	31 bis 40 Jahre	75	31.1
	mehr als 40 Jahre	6	2.5
Direkt vor der Anstellung als Schulleiter/-in an der gleichen Schule als Lehrperson tätig?	keine Angaben	8	3.3
	Ja	181	75.1
	Nein	58	24.1
Schulleitungsausbildung	keine Angaben	2	0.8
	abgeschlossen	206	85.5
	noch laufend	11	4.6
	keine	23	9.5
Art der Schulleitungsausbildung	keine Angaben	1	0.4
	AFS PHBern	138	
	CAS SLF PHBern	81	
	AEB	4	
	FHNW	1	
	Andere	13	

Anmerkungen:

[§] N=248, da sieben Personen an zwei Schulen als Schulleitende tätig sind und somit zweimal vorkommen.

^{§§} Eine Mehrfachnennung, darum n=242 (eine SL ist Schulleitung an zwei Schultypen).

^{\$\$\$} Prozentangaben bezogen auf n=181 (Anzahl Schulleitende mit Pensum als Lehrperson).

Tabelle 16 Vergleich der Stichprobe mit der Grundgesamtheit[§]

Die Stichprobe der Schulleitenden stimmt bezüglich der **Geschlechterverteilung** mit der Grundgesamtheit überein.

		Stichprobe (n=238)	Grundgesamtheit ^{§§}		
		Schulleitende Volksschule (inkl. SL IBEM)	(n=711)		
Merkmale Schulleitende		absolut	%	absolut	%
Geschlecht	männlich	123	51.7	375	52.7
	weiblich	115	48.3	336	47.3

Vergleich der Verteilung auf die Geschlechterkategorien: $\chi^2=1.089$; $df=1$; $p=.297$

Anmerkungen:

[§] Verglichen wurden die Daten der Erhebung vom Dezember 2012 mit den Angaben der ERZ vom August 2013.

^{§§} Kanton Bern deutschsprachiger Teil, Stand 22. August 2013.

Das durchschnittliche **Alter** der Schulleitenden der Stichprobe entspricht demjenigen der Grundgesamtheit. Bezuglich der Verteilung auf die verschiedenen Alterskategorien gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit.

		Stichprobe (n=238)	Grundgesamtheit		
		Schulleitende Volksschule (inkl. SL IBEM)	(n=711)		
Merkmale Schulleitende		absolut	%	absolut	%
Alter	unter 30 Jahre	2	0.9	10	1.4
(in der Stichprobe fehlen dazu)	30 bis 39 Jahre	22	9.6	91	12.8
	40 bis 49 Jahre	74	32.3	194	27.3
Angaben von 9 SL, also n=229)	50 bis 59 Jahre	108	47.2	331	46.6
	60 bis 65 Jahre	23	10.0	85	12.0
	Mittelwert	50.10 Jahre		50.20 Jahre	

Vergleich der Mittelwerte: $T=-0.212$; $df=228$; $p=.832$

Vergleich der Verteilung auf verschiedene Alterskategorien: $\chi^2=5.138$; $df=4$; $p=.273$

Die durchschnittliche **Pensengrösse** der Schulleitenden in der Stichprobe unterscheidet sich nicht von derjenigen in der Grundgesamtheit. Bezuglich der Verteilung auf die verschiedenen Pensenkategorien gibt es jedoch signifikante Unterschiede zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit: Ganz kleine Pensen (bis 20%) sind in der Stichprobe untervertreten, Pensen von 20% bis 40% sind übervertreten. Dies kann unter anderem damit zu tun haben, dass beim Schulleitungsmodell Einzelleitung mit Stellvertretung in der Regel nur die Hauptschulleitung befragt wurde, die Stellvertretung aber nicht (diese fällt in der kantonalen Statistik in die Kategorie mit den kleinsten Pensen, zusammen mit Lehrpersonen, welche für gewisse Aufgaben einige wenige Prozente aus dem Schulleitungspool zugewiesen haben und somit in der Statistik auch der Schulleitungskategorie zugeordnet werden).

		Stichprobe (n=238)		Grundgesamtheit (n=711)	
Merkmale Schulleitende		absolut	%	absolut	%
Pensum als Schulleiter/-in (in der Stichprobe fehlen dazu Angaben von 12 SL, also n=226)	0% bis 20% 20.1% bis 40% 40.1% bis 60% 60.1% bis 80% 80.1% bis 100% 100.1 bis 105%	47 84 43 24 26 2	20.8 37.2 19.0 10.6 11.5 0.9	228 167 126 99 59 32	32.1 23.5 17.7 13.9 8.3 4.5
Mittelwert		42.98%		40.77%	

Vergleich der Mittelwerte: $T=-1.273$; $df=225$; $p=.204$

Vergleich der Verteilung auf verschiedene Pensenkategorien: $\chi^2=38.296$; $df=5$; $p=.000$

Das **Dienstalter** ist in der Stichprobe durchschnittlich grösser, Personen mit kürzerem Dienstalter sind in der Stichprobe unter- und Personen mit längerem Dienstalter sind übervertreten.

		Stichprobe (n=238)		Grundgesamtheit (n=711)	
Merkmale Schulleitende		absolut	%	absolut	%
Erfahrung insgesamt im Schuldienst; Dienstalter [§] (in der Stichprobe fehlen dazu Angaben von 8 SL, also n=230)	unter 10 Jahre 10 bis 19 Jahre 20 bis 29 Jahre 30 bis 39 Jahre 40 und mehr	6 45 89 80 10	2.6 19.6 38.7 34.8 4.3	59 150 249 221 32	8.3 21.1 35.0 31.1 4.5
Mittelwert		26.41 Jahre		24.77 Jahre	

Vergleich der Mittelwerte: $T=-2.925$; $df=229$; $p=.004$

Vergleich der Verteilung auf verschiedene Dienstalterskategorien: $\chi^2=11.145$; $df=4$; $p=.025$

Der Anteil der Personen mit **Schulleitungsausbildung** ist in der Stichprobe grösser.

		Stichprobe (n=238)		Grundgesamtheit (n=711)	
Merkmale Schulleitende		absolut	%	absolut	%
Schulleitungsausbildung (in der Stichprobe fehlen dazu Angaben von 1 SL, also n=237)	vorhanden nicht vorhanden ^{§§}	203 34	85.7 14.3	398 313	56.0 44.0

Anmerkungen:

[§] In der kantonalen Statistik nur erhoben bzgl. Kanton Bern (Erfahrung als LP und SL im Kanton Bern), allfällige ausserkantonale Erfahrung nicht berücksichtigt (in der Stichprobe dagegen schon).

^{§§} Kategorien „laufend“ und „nicht vorhanden“ zusammengefasst bei unserer Stichprobe.

Abbildung 20 Arbeitszufriedenheit Schulleitende – Stabilisierte Zufriedenheit

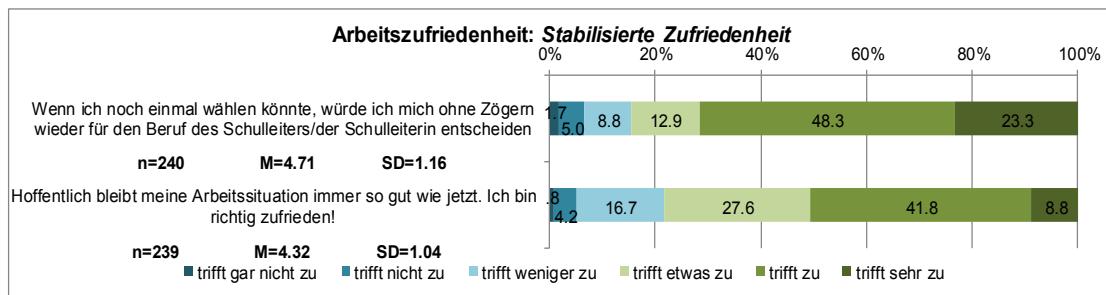


Abbildung 21 Arbeitszufriedenheit Schulleitende – Resignative Zufriedenheit

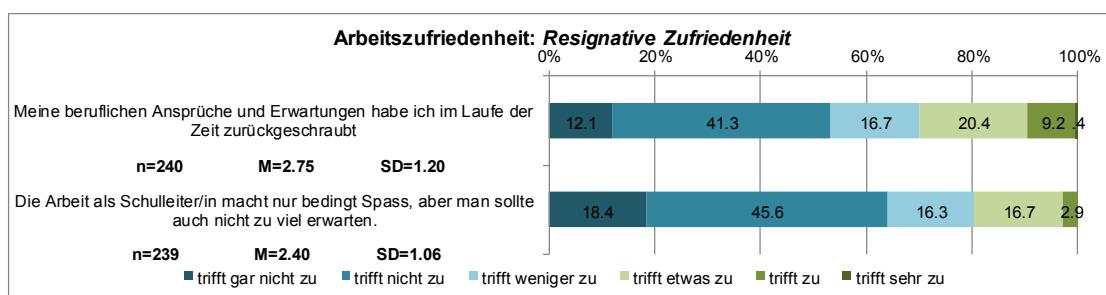


Abbildung 22 Arbeitszufriedenheit Schulleitende – Fixierte Unzufriedenheit

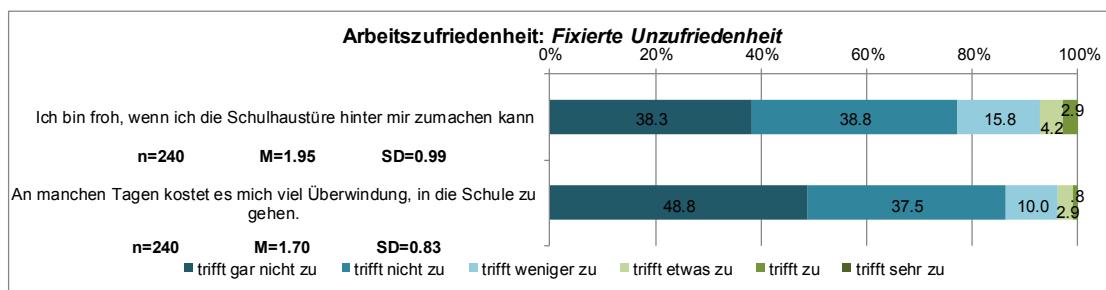


Abbildung 23 Arbeitszufriedenheit Schulleitende – Konstruktive Unzufriedenheit

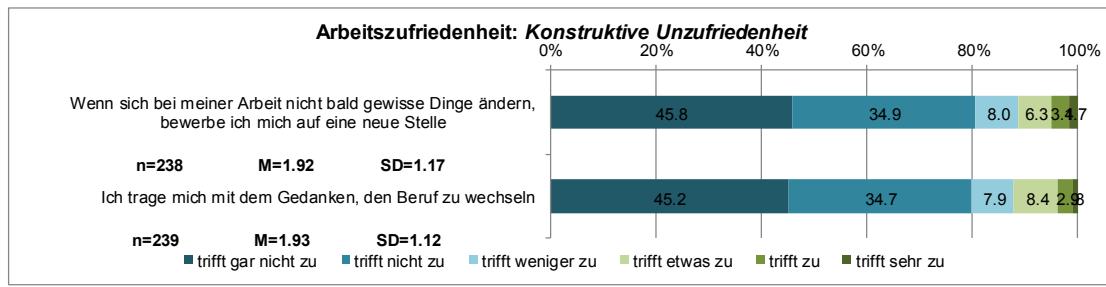


Abbildung 24 Subjektives Belastungserleben Schulleitende

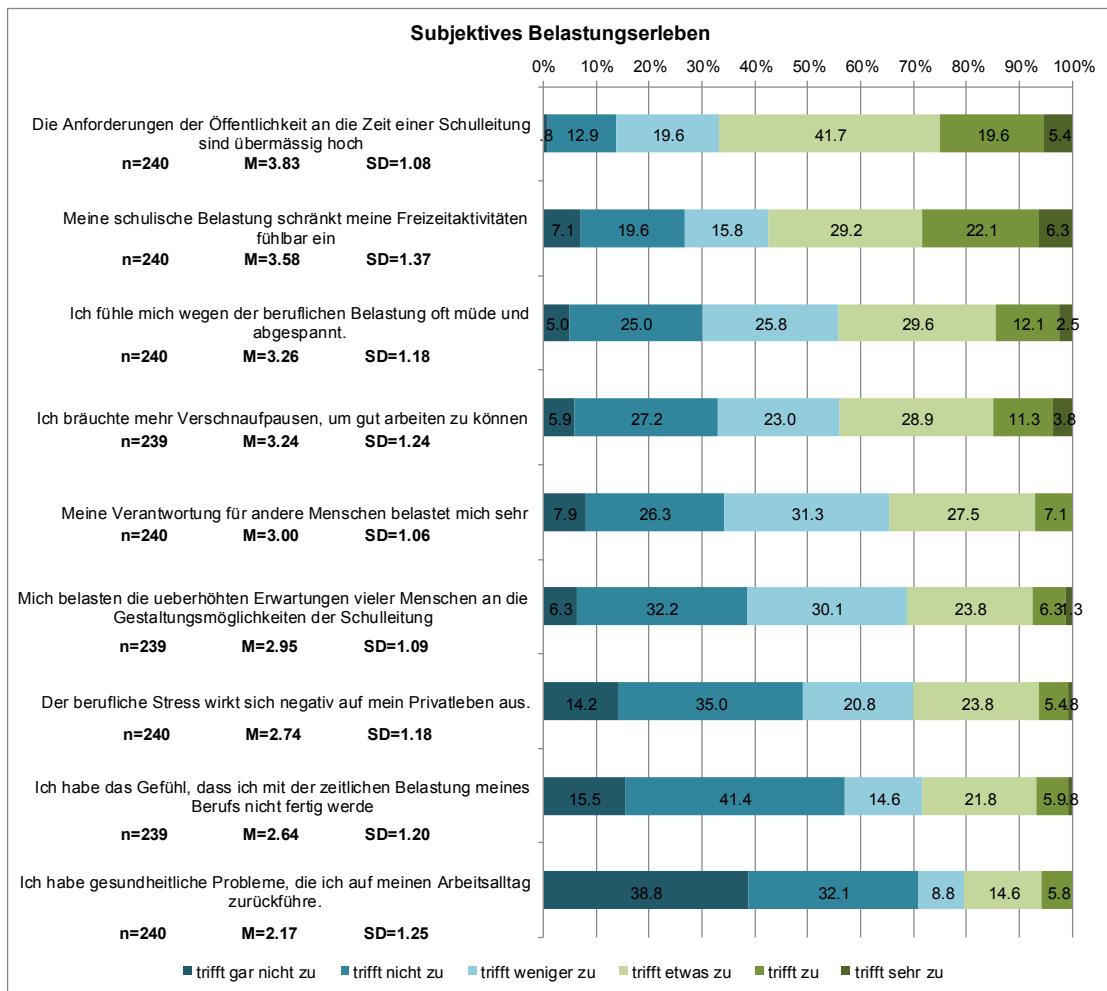


Abbildung 25 Berufserfahrung als Lehrperson insgesamt

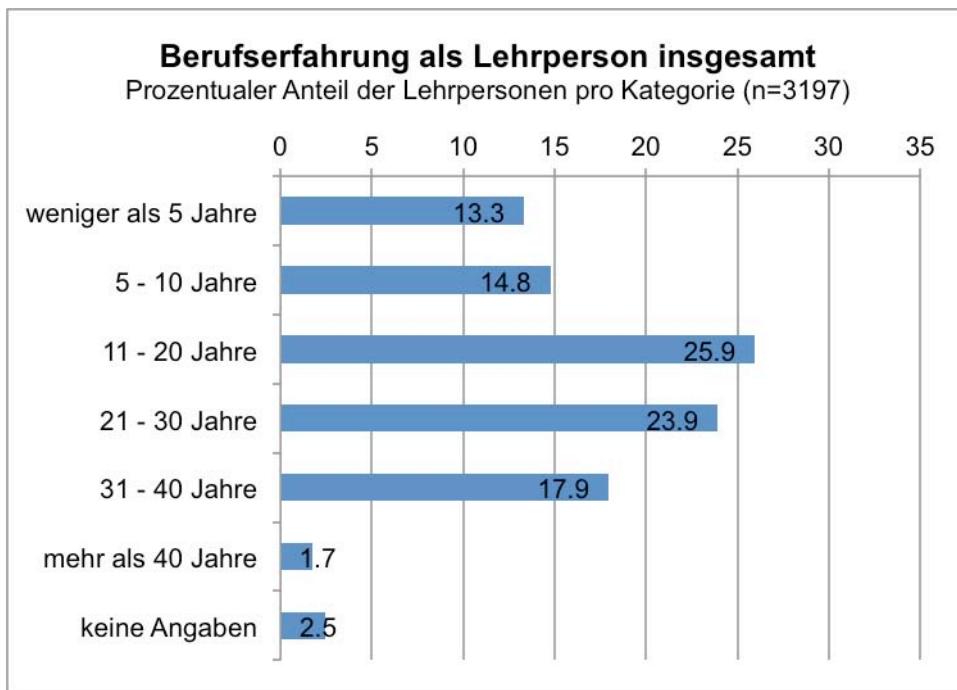


Abbildung 26 Berufserfahrung als Lehrperson an der aktuellen Schule

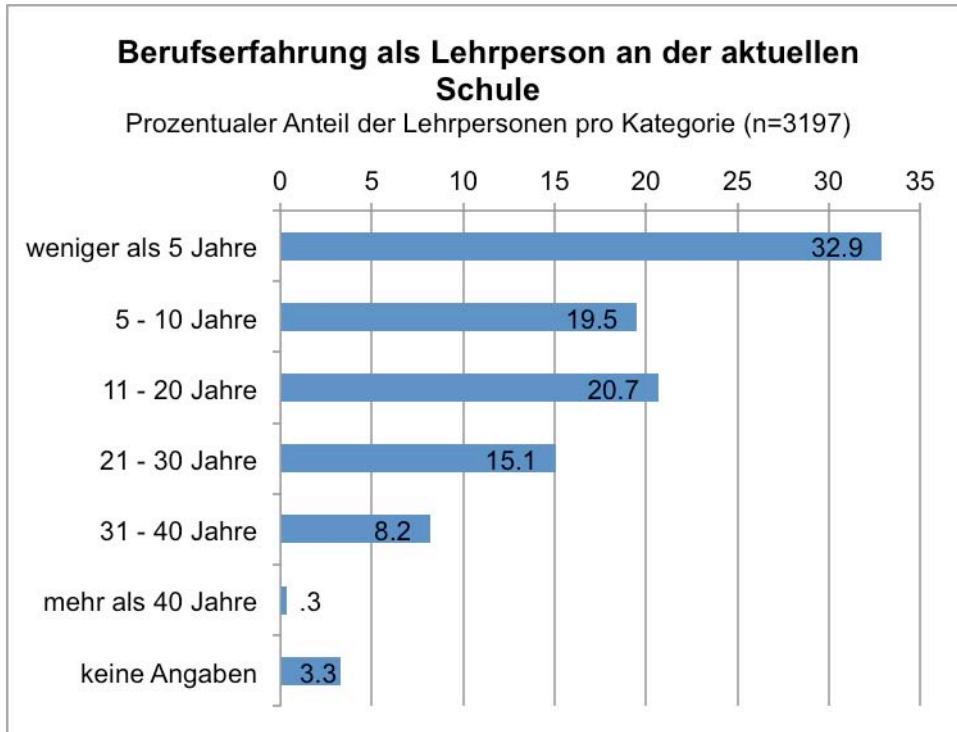


Abbildung 27 Arbeitszufriedenheit Lehrpersonen – Stabilisierte Zufriedenheit

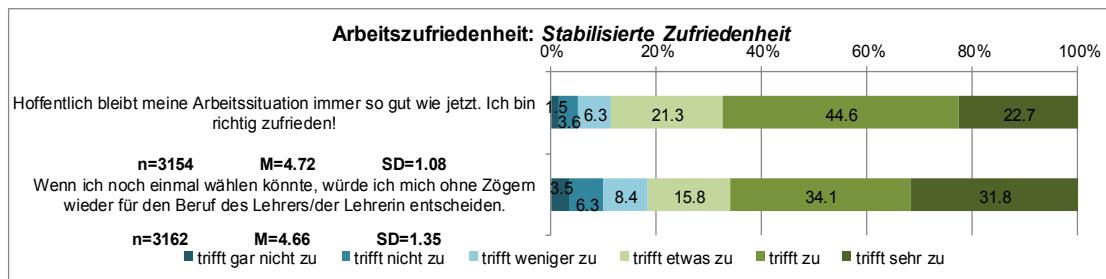


Abbildung 28 Arbeitszufriedenheit Lehrpersonen – Resignative Zufriedenheit

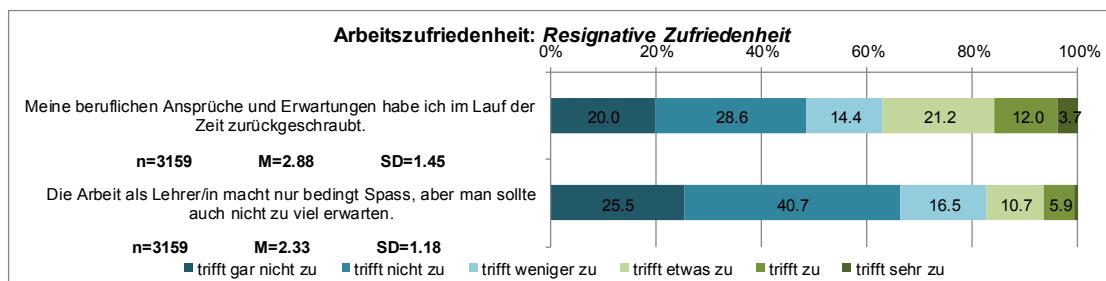


Abbildung 29 Arbeitszufriedenheit Lehrpersonen – Fixierte Unzufriedenheit

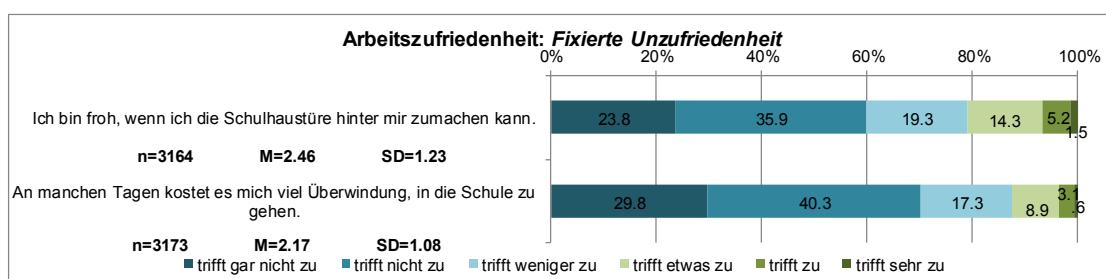


Abbildung 30 Arbeitszufriedenheit Lehrpersonen – Konstruktive Unzufriedenheit

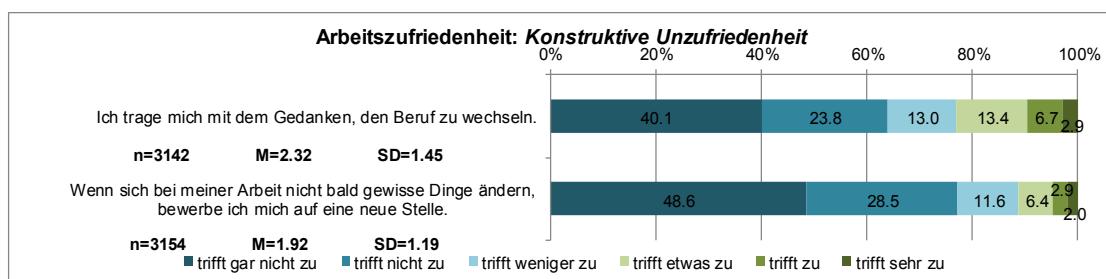


Abbildung 31 Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen – Wirksamkeit bzgl. des Engagements der Schüler/-innen

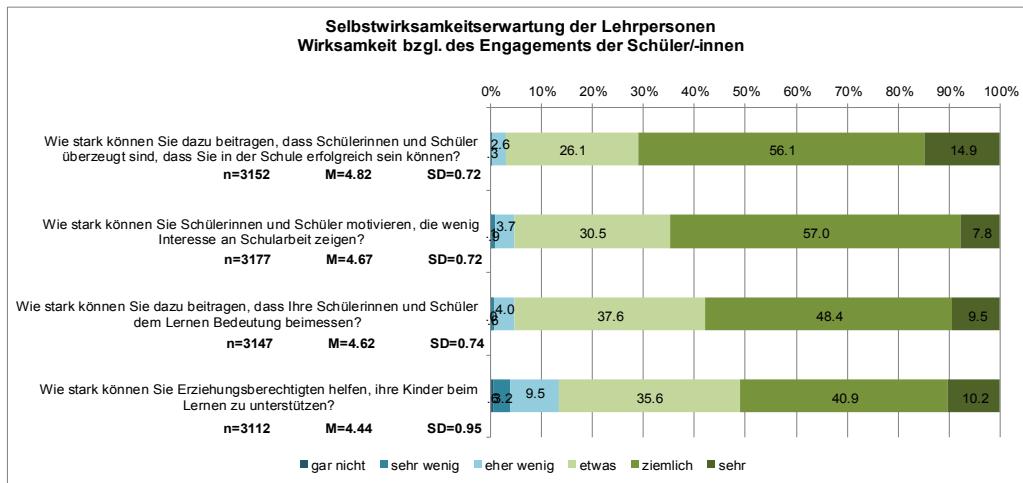


Abbildung 32 Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen – Wirksamkeit bzgl. Klassenführung

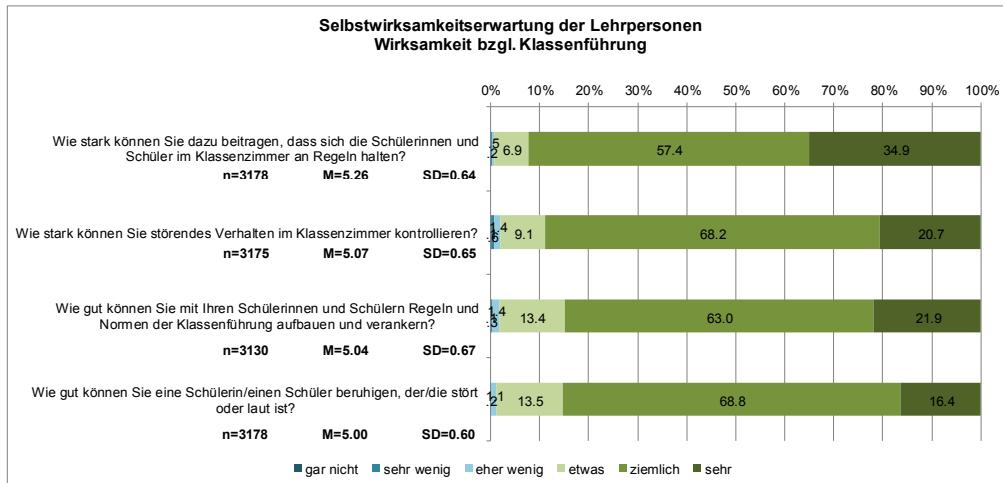


Abbildung 33 Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen – Wirksamkeit bzgl. Unterrichtsmethoden

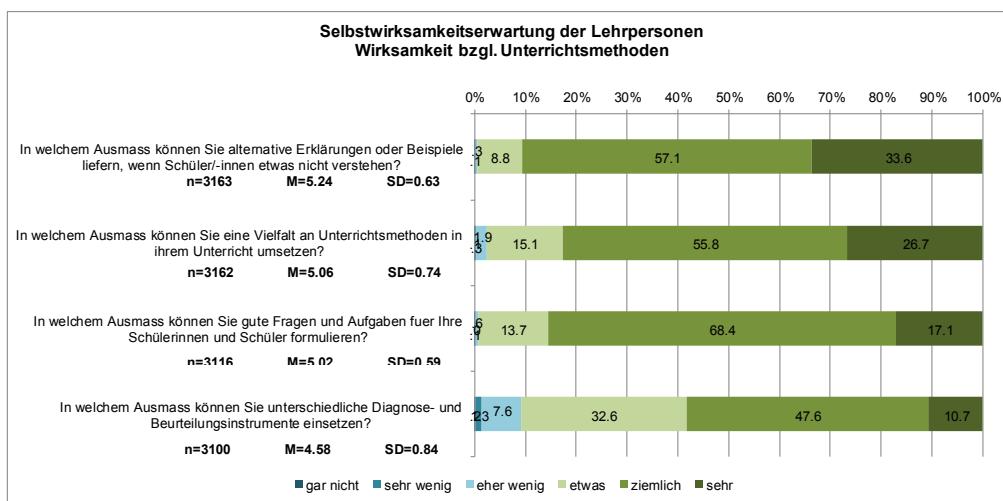


Tabelle 17 Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen- Auswertung auf Schulebene, Mittelwerte und Standardabweichungen der Schulen

Wirksamkeit bzgl. Klassenführung

	n	Minimum	Maximum	M	SD
Wie stark können Sie dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer an Regeln halten?	180	4.67	5.75	5.27	0.20
Wie stark können Sie störendes Verhalten im Klassenzimmer kontrollieren?	180	4.25	5.75	5.06	0.22
Wie gut können Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern Regeln und Normen der Klassenführung aufbauen und verankern?	180	4.20	5.57	5.04	0.21
Wie gut können Sie eine Schülerin/einen Schüler beruhigen, der/die stört oder laut ist?	180	4.33	5.60	5.00	0.19

Wirksamkeit bzgl. Unterrichtsmethoden

	n	Minimum	Maximum	M	SD
In welchem Ausmass können Sie alternative Erklärungen oder Beispiele liefern, wenn Schüler/-innen etwas nicht verstehen?	180	4.50	5.71	5.23	0.20
In welchem Ausmass können Sie eine Vielfalt an Unterrichtsmethoden in ihrem Unterricht umsetzen?	180	4.33	5.71	5.07	0.24
In welchem Ausmass können Sie gute Fragen und Aufgaben für Ihre Schülerinnen und Schüler formulieren?	180	4.00	5.50	5.01	0.19
In welchem Ausmass können Sie unterschiedliche Diagnose- und Beurteilungsinstrumente einsetzen?	180	3.67	5.50	4.59	0.29

Wirksamkeit bzgl. des Engagements der Schüler/-innen

	n	Minimum	Maximum	M	SD
Wie stark können Sie dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler überzeugt sind, dass sie in der Schule erfolgreich sein können?	180	4.25	5.60	4.84	0.24
Wie stark können Sie Schülerinnen und Schüler motivieren, die wenig Interesse an Schularbeit zeigen?	180	3.67	5.29	4.68	0.26
Wie stark können Sie dazu beitragen, dass Ihre Schülerinnen und Schüler dem Lernen Bedeutung beimessen?	180	3.80	5.25	4.62	0.25
Wie stark können Sie Erziehungsberechtigten helfen, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen?	180	3.75	5.33	4.47	0.33

Abbildung 34 Klima – Teilaspekt „Professionelles Lehrpersonenverhalten“

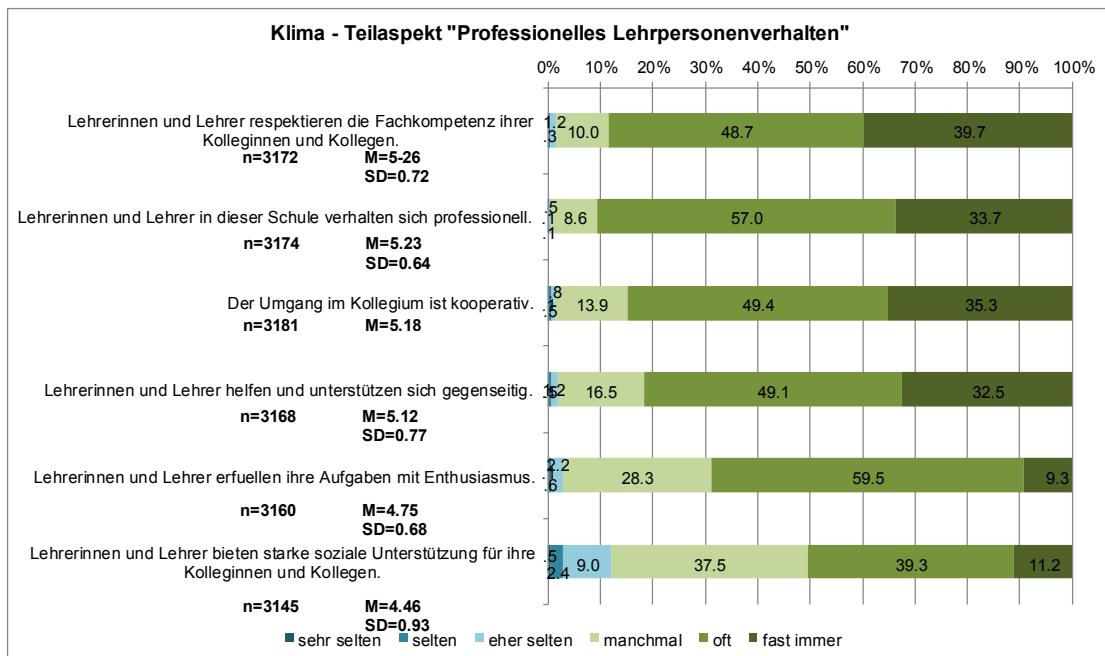


Tabelle 18 Klima – Teilaspekt „Professionelles Lehrpersonenverhalten“- Auswertung auf Schulebene, Mittelwerte und Standardabweichungen der Schulen

	n	Minimum	Maximum	M	SD
Lehrerinnen und Lehrer respektieren die Fachkompetenz ihrer Kolleginnen und Kollegen.	180	4.38	6.00	5.33	0.29
Lehrerinnen und Lehrer in dieser Schule verhalten sich professionell.	180	4.60	6.00	5.29	0.26
Der Umgang im Kollegium ist kooperativ.	180	3.50	6.00	5.25	0.37
Lehrerinnen und Lehrer helfen und unterstützen sich gegenseitig.	180	3.75	6.00	5.18	0.35
Lehrerinnen und Lehrer erfüllen ihre Aufgaben mit Enthusiasmus.	180	4.00	5.80	4.81	0.29
Lehrerinnen und Lehrer bieten starke soziale Unterstützung für ihre Kolleginnen und Kollegen.	180	3.38	6.00	4.52	0.44

Abbildung 35 School Organizational Citizenship Behavior

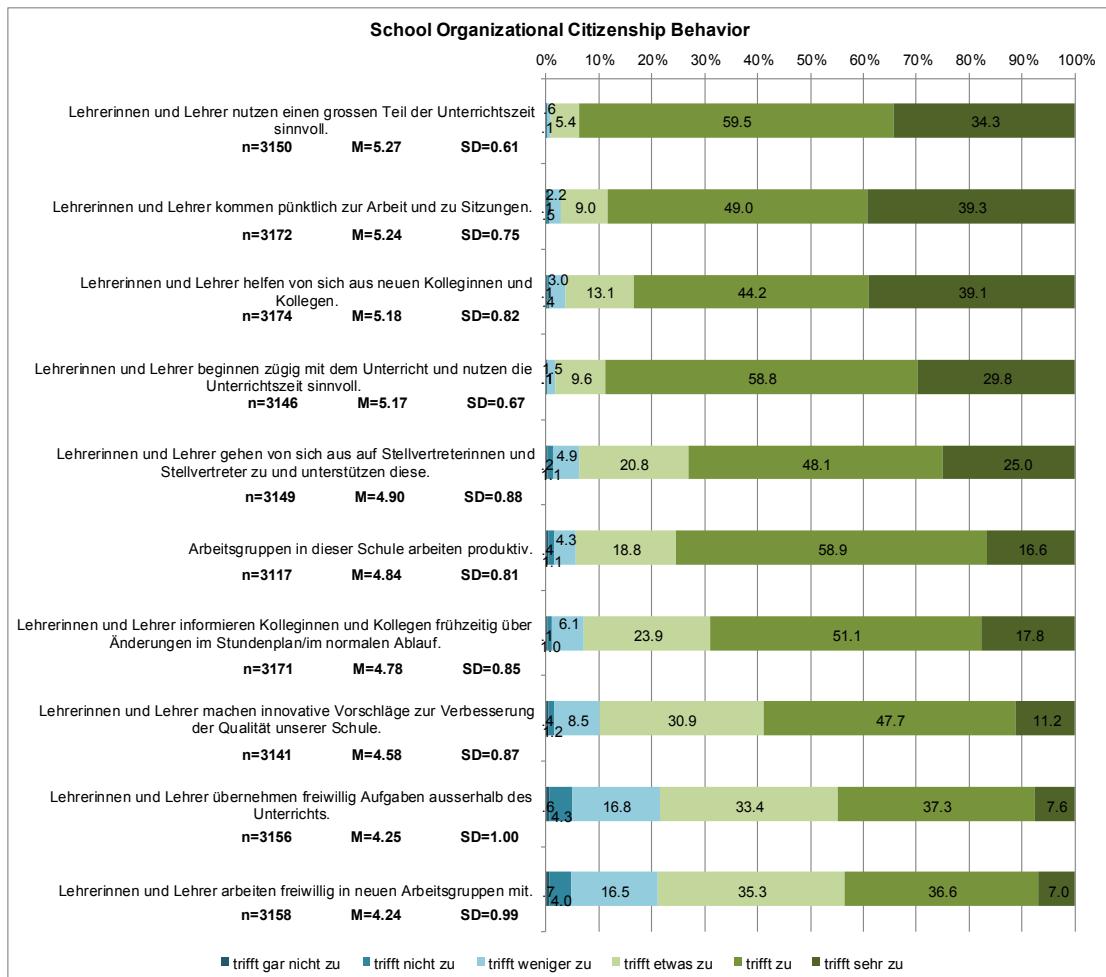


Tabelle 19 Organizational Citizenship Behavior - Auswertung auf Schulebene, Mittelwerte und Standardabweichungen der Schulen

	n	Minimum	Maximum	M	SD
Lehrerinnen und Lehrer nutzen einen grossen Teil der Unterrichtszeit sinnvoll.	180	4.63	6.00	5.31	0.23
Lehrerinnen und Lehrer kommen pünktlich zur Arbeit und zu Sitzungen.	180	4.38	6.00	5.29	0.33
Lehrerinnen und Lehrer helfen von sich aus neuen Kolleginnen und Kollegen.	180	4.25	6.00	5.23	0.33
Lehrerinnen und Lehrer beginnen zügig mit dem Unterricht und nutzen die Unterrichtszeit sinnvoll.	180	4.38	6.00	5.21	0.26
Lehrerinnen und Lehrer gehen von sich aus auf Stellvertreterinnen und Stellvertreter zu und unterstützen diese.	180	4.14	6.00	4.99	0.36
Arbeitsgruppen in dieser Schule arbeiten produktiv.	180	3.73	6.00	4.91	0.34
Lehrerinnen und Lehrer informieren Kolleginnen und Kollegen frühzeitig über Änderungen im Stundenplan/im normalen Ablauf.	180	4.08	6.00	4.86	0.34
Lehrerinnen und Lehrer machen innovative Vorschläge zur Verbesserung der Qualität unserer Schule.	180	3.82	6.00	4.66	0.39
Lehrerinnen und Lehrer übernehmen freiwillig Aufgaben ausserhalb des Unterrichts.	180	3.13	5.80	4.36	0.48
Lehrerinnen und Lehrer arbeiten freiwillig in neuen Arbeitsgruppen mit.	180	2.82	6.00	4.36	0.49

Abbildung 36 Kollektive Selbstwirksamkeit

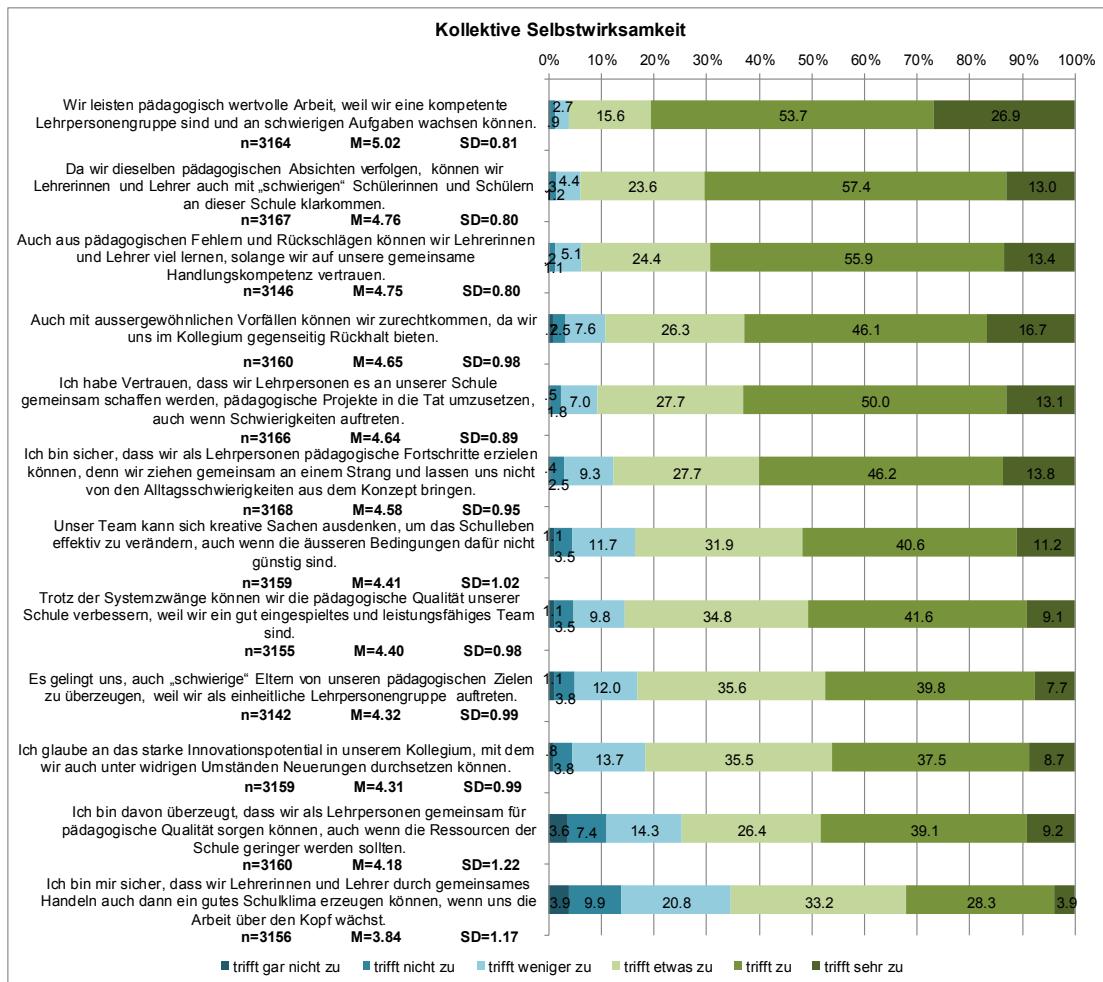


Tabelle 20 Kollektive Selbstwirksamkeit - Auswertung auf Schulebene, Mittelwerte und Standardabweichungen der Schulen

	n	Minim-	Maxi-	M	SD
Wir leisten pädagogisch wertvolle Arbeit, weil wir eine kompetente Lehrpersonengruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	180	4.00	6.00	5.08	0.31
Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrerinnen und Lehrer auch mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern an dieser Schule klar kommen.	180	4.00	6.00	4.83	0.33
Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrerinnen und Lehrer viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	180	3.88	6.00	4.80	0.31
Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	180	3.00	6.00	4.73	0.43
Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrpersonen es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	180	3.56	6.00	4.73	0.38
Ich bin sicher, dass wir als Lehrpersonen pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	180	3.13	6.00	4.67	0.41
Unser Team kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äusseren Bedingungen dafür nicht günstig sind.	180	3.29	6.00	4.51	0.45
Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	180	2.88	6.00	4.49	0.46
Es gelingt uns, auch „schwierige“ Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrpersonengruppe auftreten.	180	3.06	5.50	4.40	0.42
Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Kollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.	180	3.10	6.00	4.40	0.47
Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrpersonen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	180	2.88	5.67	4.28	0.50
Ich bin mir sicher, dass wir Lehrerinnen und Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	180	2.33	5.50	3.93	0.48

Tabelle 21 Merkmale der Schulen

		absolut	%
Art der Schule	Regelschule	171	94.5
	IBEM	6	3.3
	GEF (Heilpädagogische Schule)	4	2.2
Schultyp	Kindergarten	131	72.4
	Primarschule	145	80.1
	Sekundarstufe I (Real)	99	54.7
	Sekundarstufe I (Sek)	64	35.4
Modell auf der Sekundarstufe I Prozentangaben bezogen auf n=99 (Anzahl Schulen mit Sekundarstufe I)	Modell 1	33	33.3
	Modell 2	7	7.1
	Modell 3a (Manuel)	47	47.5
	Modell 3b (Spiegel)	9	9.1
	Modell 4 (Twann)	3	3.0

Grösse der Schule und Anzahl Lehrpensen

	n	Minimum	Maximum	M	SD
Anzahl Lehrpersonen (inkl. Personen mit Kleinpensen)	179	2	90	24.85	15.06
Stellenprozente insgesamt	171	124	5200	1429.76	904.02
Wie viele dieser Personen arbeiten in Kleinpensen (bis zu 6 Wochenstd.)?	179	0	16	3.01	2.43
Anzahl Schülerinnen und Schüler	179	9	1800	228.60	198.54
Anzahl Klassen	180	1	94	12.21	10.40
davon jahrgangsgemischt geführt	179	0	76	6.41	8.89

Standort der Schule und Raumangebot

		absolut	%
Ist die Schule auf verschiedene Standorte verteilt?	Ja	87	48.1
	Nein	90	49.7
	keine Angaben	4	2.2
vorhandene Spezialräume	Ja	107	59.1
	Nein	67	37.0
	keine Angaben	7	3.9
	Informatik-/Computerraum	109	60.2
	Bibliothek	139	76.8
	NMM-Raum (Biologie)	51	28.2
	NMM-Raum (Chemie/Physik)	56	30.9
	Aula	110	60.8
	Musikzimmer	129	71.3
	Bandraum	49	27.1

	n	Minimum	Maximum	M	SD
Falls die Schule auf verschiedene Standorte verteilt ist – auf wie viele?	83	2	18	3.60	2.37
Wie viele Gruppenräume stehen zur Verfügung (ohne oben angegebene Spezialräume)?	159	0	17	2.69	2.39

Organisation – Intern

	n	Minimum	Maximum	M	SD
Totalpensum der Schulleitung an der Schule in Stellenprozenten	174	3	259	57.35	39.12

		absolut	%
Anzahl Schulleitende	1	123	68.0
	2	50	27.6
	3	8	4.4
Schulleitungsmodell	Einzelschulleitung ohne Stv	44	24.3
	Einzelschulleitung mit Stv	60	33.1
	Ko-Leitung	48	26.5
	Hierarchisches Modell	20	11.0
	Anderes	6	3.3
	Unklare Angaben [§]	1	0.6
	keine Angaben	2	1.1
Existiert ein Organigramm?	Ja	62	34.3
	Nein	100	55.2
	keine Angaben	19	10.5
Unterstützung durch ein Sekretariat? (falls vorhanden, Pensum des Sekretariats M=27.26%, SD=26.27)	Ja	136	75.1
	Nein	45	24.9
Unterstützung durch weitere Stellen?	Ja	81	44.8
	Nein	87	48.1
	keine Angaben	13	7.2
...in welchem Bereich?	Administration	37	20.4
	Rechnungswesen	63	34.8
	Schulcontrolling	16	8.8
	Klassen- und Pensenplanung	17	9.4
	Aktivitätenplanung	26	14.4
	Anderer Bereich	18	9.9
an der Schule vorhandene Strukturen	Steuergruppe/n	95	52.5
	Stufengruppe/n	101	55.8
	Fachgruppe/n	84	46.4
	Elternrat	63	34.8
	Gesundheitskoordinator/in	38	21.0
	Kulturverantwortliche/r	46	25.4

	Unterrichtsteams	100	55.2
	Schüler/-innenrat	35	19.3
	Andere Strukturen	32	17.7
Leitung Integration und Besondere Massnahmen gehört auch zu den Aufgaben der Schulleitung	Ja	80	44.2
	Nein	95	52.5
	keine Angaben	6	3.3
Existieren Arbeitsgruppen innerhalb des Kollegiums?	Ja	163	90.1
	Nein	18	9.9
Tätigkeitsbereiche der Arbeitsgruppen	Vorbereitung gemeinsamer Anlässe	148	81.8
	Jahresplanung	38	21.0
	Koordination von Weiterbildungen	46	25.4
	Organisation des Schulbetriebes	32	17.7
	Gestaltung des Schulhauses	90	49.7
	Fachspezifische Unterrichtsentwicklung	63	34.8
	Andere Arbeitsgruppen	29	16.0
Existieren Austauschgefässe neben den Sitzungen?	Ja	81	44.8
	Nein	96	53.0
	keine Angaben	4	2.2
Die Schule verfügt über ein	Leitbild	172	95.0
	Schulprogramm	107	59.1
	Qualitätsleitbild	25	13.8

Anmerkungen: § Angaben der beiden Schulleitenden nicht übereinstimmend (Ko-Leitung vs. Einzelschulleitung mit Stv.).

Organisation – Extern

		absolut	%
Die strategisch-politische Führung der Schule erfolgt durch	die Schulkommission	162	89.5
	den Gemeinderat	24	13.3
Anstellung von Lehrpersonen: formale Zuständigkeit	Schulleitung allein	85	47.0
	Gemeinde (z.B. Schuko) allein	77	42.5
	Schulleitung und Gde gemeinsam	17	9.4
	keine Angaben	2	1.1
Anstellung von Lehrpersonen: wer trifft in der Regel die Entscheidung?	Schulleitung allein	117	64.6
	Gemeinde (z.B. Schuko) allein	32	17.7
	Schulleitung und Gde gemeinsam	28	15.5
	keine Angaben	4	2.2
Die Schulleitung hat die Budgethoheit über ein Globalbudget	Ja	54	29.8
	Nein	122	67.4
	keine Angaben	5	2.8
Ausmass der Autonomie der Schule	tief (Schuko allein zuständig für Anstellung LP, sowohl formal als auch real, kein Globalbudget)	23	12.7
	mittel (gemischte Modelle)	130	71.8
	hoch (SL allein zuständig für Anstellung LP, sowohl formal als auch real, Globalbudget vorh.)	28	15.5

Abbildung 37 Zusammenarbeit im Schulleitungsteam – Einschätzung durch die Schulleitenden

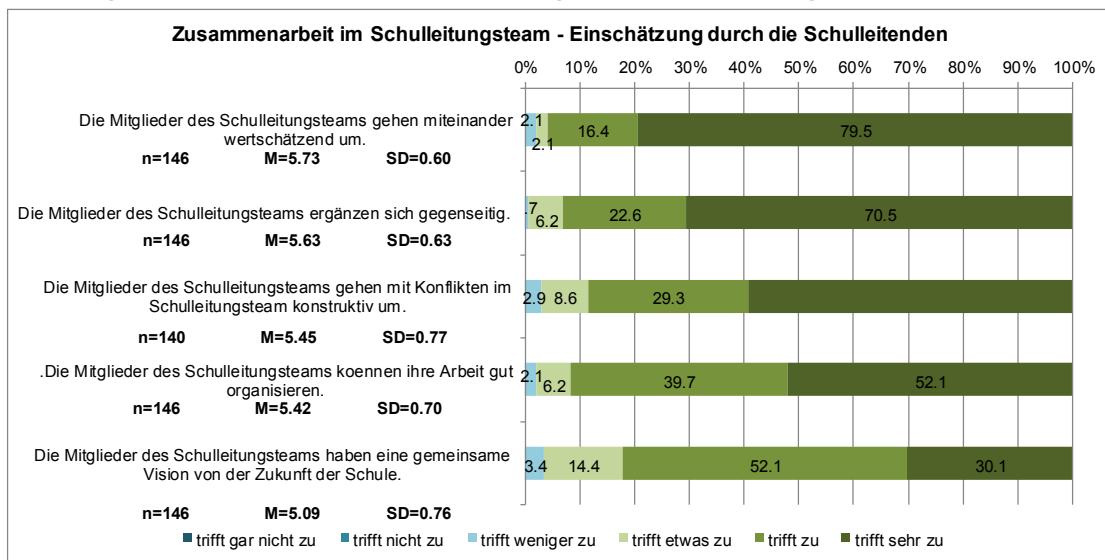


Abbildung 38 Zusammenarbeit im Schulleitungsteam – Einschätzung durch die Lehrpersonen

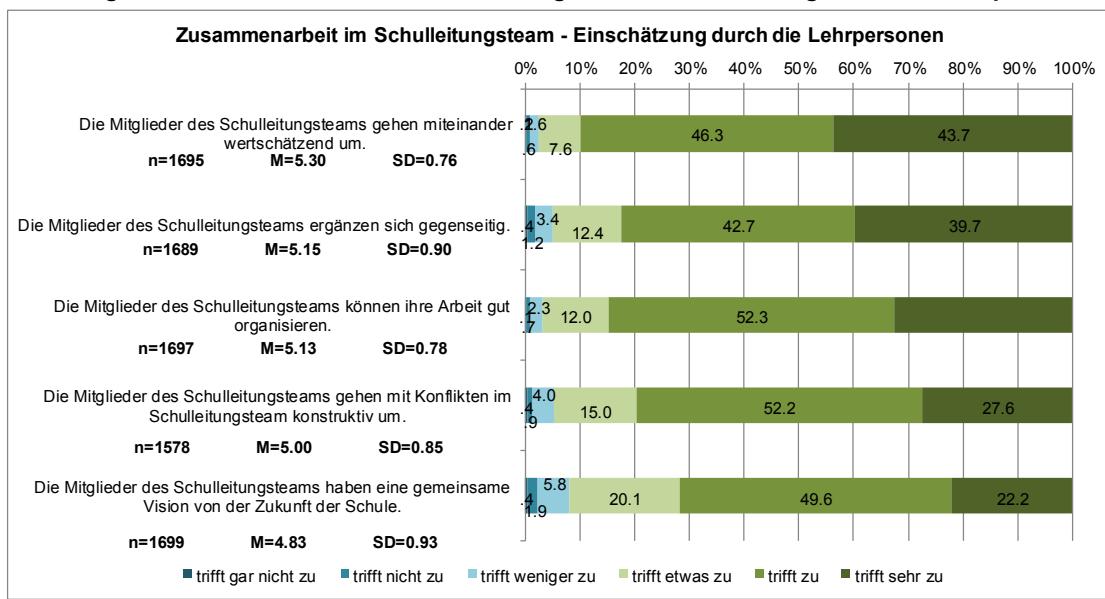


Abbildung 39 Zusammenarbeit mit der Schulkommission

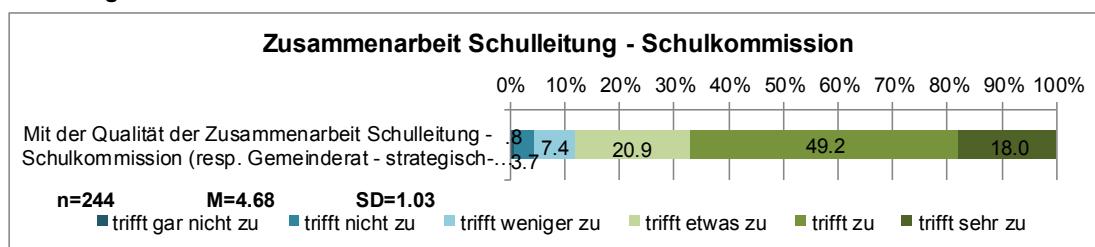


Abbildung 40 Ausstattung der Schule – Zufriedenheit der Schulleitung

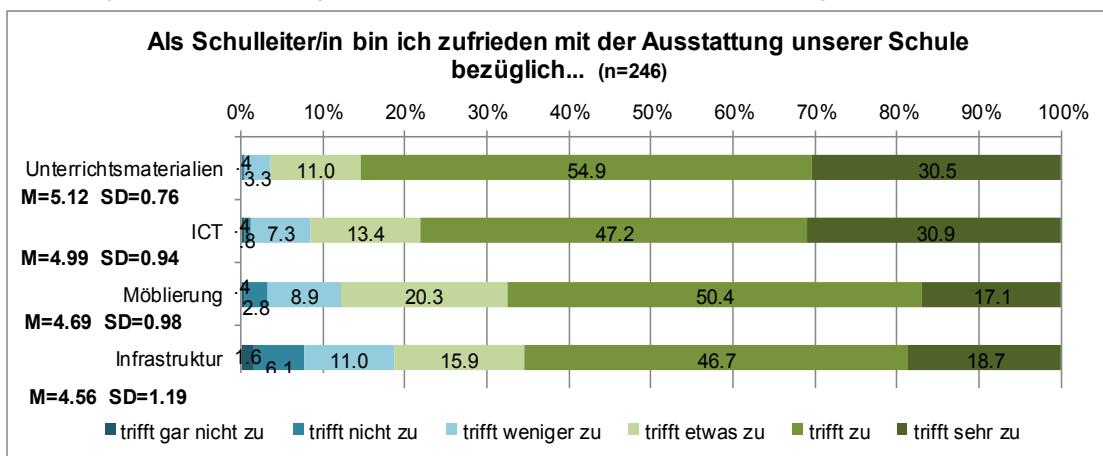


Abbildung 41 Berufliches Selbstverständnis – Förderung des Schulklimas

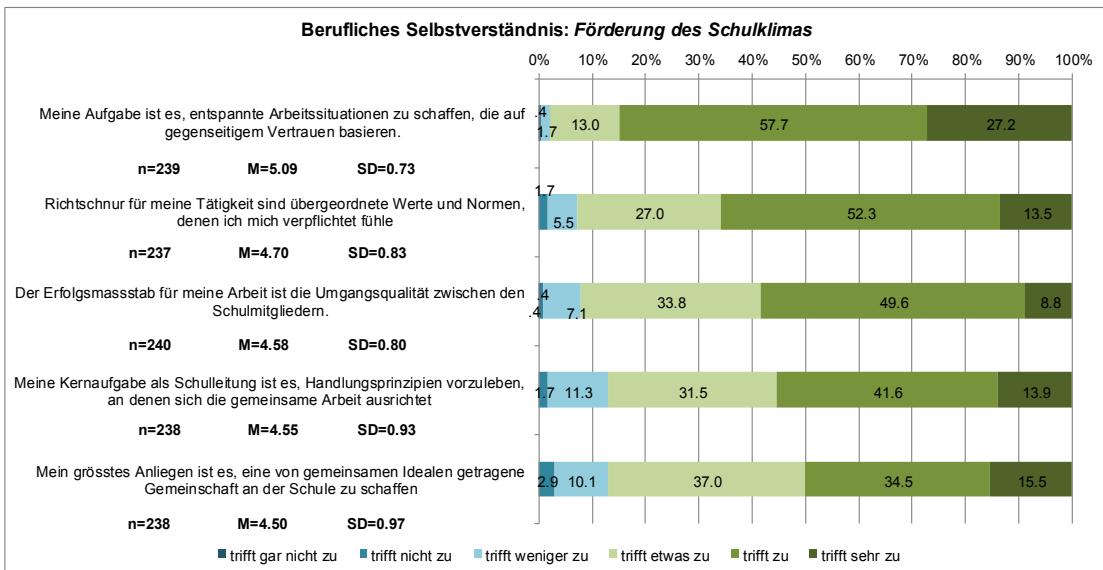


Abbildung 42 Berufliches Selbstverständnis – Distributive Führung

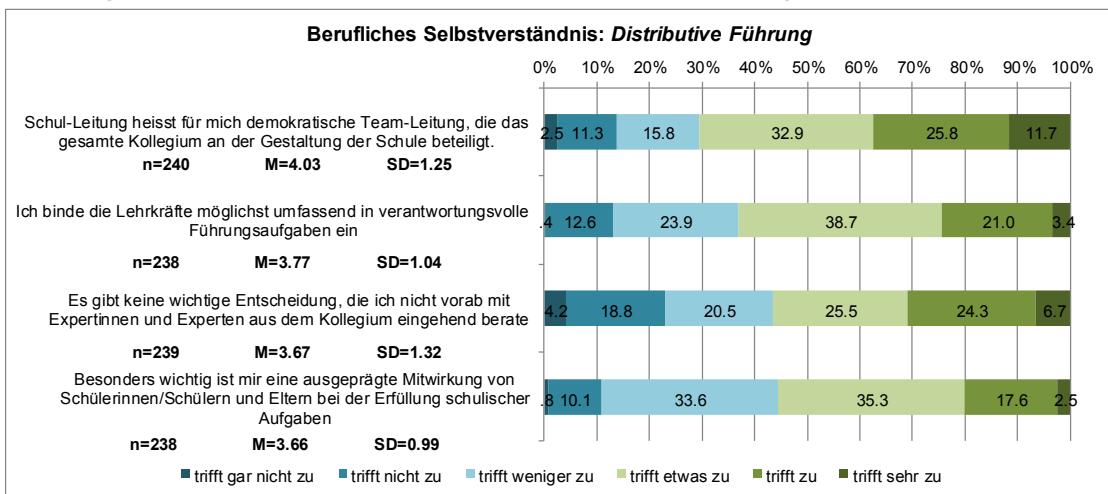


Abbildung 43 Berufliches Selbstverständnis – Unterrichtsentwicklung

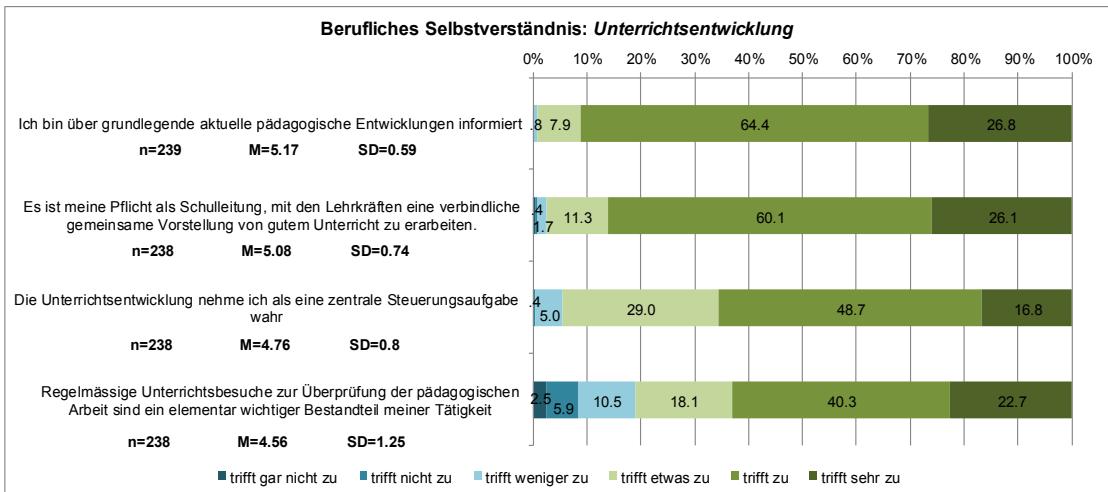


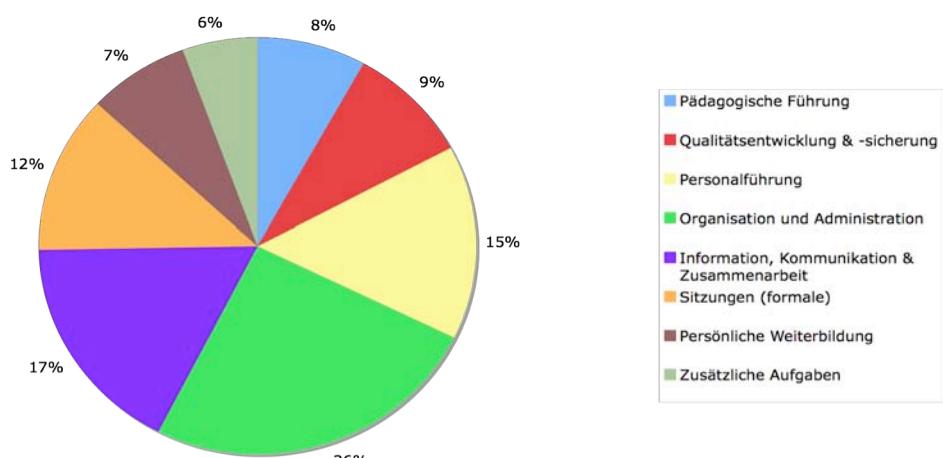
Abbildung 44 Arbeitszeit von Schulleitenden – Resultate aus anderen Studien zum Vergleich

Die Studie von Nido, Ackermann, Trachsler, Brüggen und Ulich (2008) erfasste die Arbeitszeit und deren Aufteilung auf verschiedene Tätigkeiten bei Schulleitenden im Kanton Aargau mittels Arbeitszeitprotokollen. Die Resultate sind ähnlich wie im Kanton Bern: die Schulleitenden im Kanton Aargau leisten mehr Arbeitszeit, als vom Anstellungsgrad her vorgesehen, dabei leisten diejenigen mit den kleineren Pensen prozentual gesehen den höchsten Anteil an Überzeit (Nido et al. 2008, S. 68).

In Bezug auf die Verteilung der Arbeitszeit auf verschiedene Aufgabenbereiche ist ein direkter Vergleich schwierig, da in verschiedenen Studien unterschiedliche Kategorien verwendet werden. Was auffällt ist, dass der Bereich Organisation/Administration in allen Studien (zu) hoch ausgeprägt ist und der Bereich Personalführung/Personalmanagement relativ tief, im Kanton Aargau (siehe Abbildung „Arbeitszeitanteile ...“, Nido et al. 2008) sogar noch tiefer als im Kanton Bern, ebenso in der gesamtschweizerischen Studie von Huber et al. (siehe Abbildung „Schulleitung ist Verwaltungsjob“, Bracher 2013).

Arbeitszeitanteile der Schulleitenden im Kt. Aargau (Nido et al. 2008, S. 73)

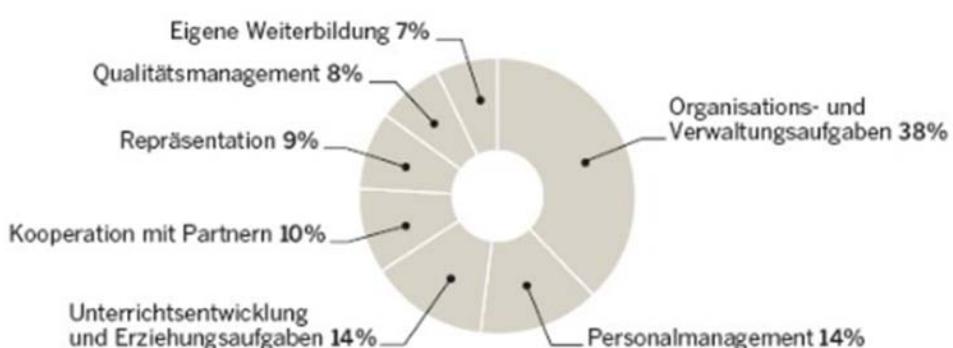
Arbeitszeitanteile alle Schulleitungen (n=57)



Darstellung aus Schulleitungsstudie Schweiz von Huber et al. (Bracher 2013)

Schulleitung ist Verwaltungsjob

Tätigkeiten nach Zeitaufwand



Quelle: Schulleitungsstudie Schweiz, Huber et al. 2013

Abbildung 45 Berufliches Selbstverständnis - Leadership

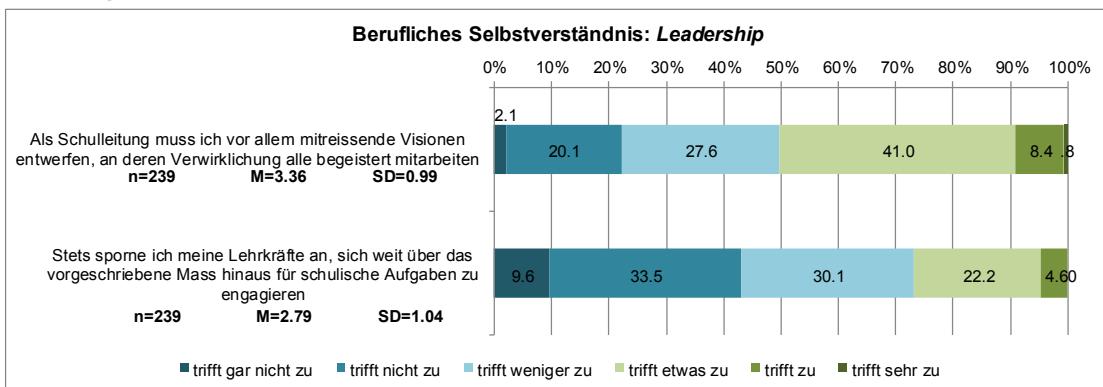


Abbildung 46 Berufliches Selbstverständnis – Primus inter Pares

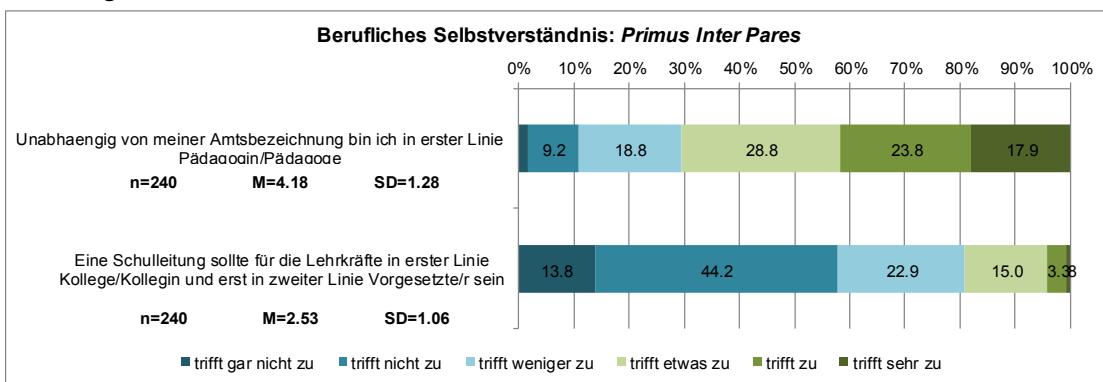


Abbildung 47 Berufliches Selbstverständnis - Administration

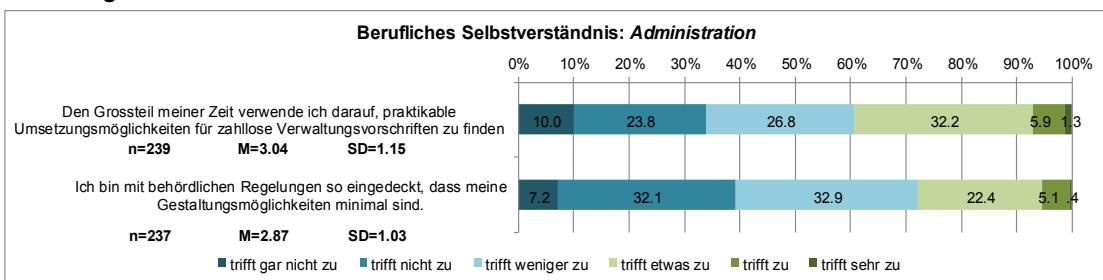


Tabelle 22 Hierarchische Regression zur Vorhersage der Variable Berufliches Selbstverständnis: Primus Inter Pares (n = 223 Schulleitende)

	B	SE B	β
1. Schritt			
Schulleitungsausbildung ^a	-.55	.21	-.16**
Pensum Schulleitung	-.02	.00	-.42**
Herkunft Schulleitung ^b	-.15	.06	-.16**
2. Schritt			
Schulleitungsausbildung ^a	-.55	.21	-.15**
Pensum Schulleitung	-.02	.00	-.42**
Herkunft Schulleitung ^b	-.15	.06	-.16**
Grösse der Schule (Anzahl LP)	.00	.00	.01
3. Schritt			
Schulleitungsausbildung ^a	-.54	.21	-.15**
Pensum Schulleitung	-.02	.00	-.41**
Herkunft Schulleitung ^b	-.15	.06	-.16**
Grösse der Schule (Anzahl LP)	.00	.01	.03
Schulsozialindex	-.32	.34	-.06

Anmerkungen: Schritt 1: korr. $R^2 = .301$ ($p < .01$). Schritt 2: korr. $R^2 = .298$ (n.s.), $\Delta R^2 = .000$ (n.s.). Schritt 3: korr. $R^2 = .298$ (n.s.), $\Delta R^2 = .003$ (n.s.).

^a Variable dummycodiert 0=keine Schulleitungsausbildung, 1=Schulleitungsausbildung laufend oder abgeschlossen

^b Variable dummycodiert 0=von innen (vorher im Kollegium als LP tätig), 1=von aussen

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 23 Hierarchische Regression zur Vorhersage der Variable Kollektive Selbst-wirksamkeit (n = 179 Schulen)

	B	SE B	β
1. Schritt			
Grösse der Schule (Anzahl LP)	-.01	.00	-.31**
Transformationale Führung	.36	.06	.42**
2. Schritt			
Grösse der Schule (Anzahl LP)	-.01	.00	-.26**
Transformationale Führung	.36	.05	.41**
Berufliches Rollenverständnis: Primus inter Pares	.06	.02	.15*

Anmerkungen: Schritt 1: korr. $R^2 = .321$ ($p < .01$). Schritt 2: korr. $R^2 = .338$ ($p < .05$), $\Delta R^2 = .021$ ($p < .05$).

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 24 Kennwerte und Intertkorrelationen (Spearmans Rho) der MLQ-Skalen (n=3197)

		M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Transformational	1 Ila	4.60	0.95		.54**	.69**	.74**	.75**	.60**	-.34**	-.56**	-.66**
	2 IIb	4.60	0.78			.61**	.57**	.51**	.61**	-.14**	-.38**	-.49**
	3 IM	4.84	0.74				.69**	.63**	.64**	-.28**	-.49**	-.59**
	4 IS	4.61	0.81					.78**	.62**	-.30**	-.52**	-.62**
	5 IC	4.84	0.87						.59**	-.35**	-.52**	-.63**
transaktional	6 CR	4.58	0.79							-.13**	-.39**	-.55**
	7 MBA	2.94	0.95								.41**	.24**
	8 MBP	2.42	0.95									.54**
LF	9 LF	2.14	0.78									

Anmerkungen: Ila=Idealized Influence attributed, IIb=Idealized Influence behavior, IM=Inspirational Motivation, IS=Intellectual Stimulation, IC=Individualized Consideration, CR=Contingent Reward, MBA=Management by Exception active, MBP=Management by Exception passive, LF=Laissez-Faire.

^aohne Item 24

**p < .01.

Tabelle 25 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen Transformationaler Führung und weiteren Merkmalen, Ebene Schulleitungspersonen (n=241)

	Transformationale Führung
Alter	-.23**
Pensum als Schulleiter/-in	-.21**
Erfahrung als Schulleiter/-in	-.18**
Erfahrung insgesamt im Schuldienst	-.27**
Grösse der Schule (Anzahl LP)	-.23**

Tabelle 26 Rangkorrelation (Spearmans Rho) zwischen MLQ-Skalen und Lehrpersonenvariablen (n=3197)

	Zufriedenheit mit der Schulleitung	Selbstwirksamkeit	Arbeitszufriedenheit ^a
transformational	Gesamtskala	.82**	.15**
	IIa	.81**	.09**
	IIb	.48**	.15**
	IM	.67**	.15**
	IS	.74**	.15**
	IC	.74**	.15**
trans-aktional	CR	.56**	.14**
	MBA ^b	-.36**	-.06**
	MBP	-.58**	-.11**
LF	LF	-.66**	-.12**
			-.33**

Anmerkungen: IIa=Idealized Influence attributed, IIb=Idealized Influence behavior, IM=Inspirational Motivation, IS=Intellectual Stimulation, IC=Individualized Consideration, CR=Contingent Reward, MBA=Management by Exception active, MBP=Management by Exception passive, LF=Laissez-Faire.

^aItem „Hoffentlich bleibt meine Arbeitssituation immer so gut wie jetzt. Ich bin richtig zufrieden!“

^bohne Item 24

**p < .01.

Tabelle 27 Hierarchische Regression zur Vorhersage der Variable Transformationale Führung (n = 225 Schulleitende)

	B	SE B	ß
1. Schritt			
Alter Schulleitung	-.01	.00	-.22**
Pensum Schulleitung	-.00	.00	-.20**
	.		
2. Schritt			
Alter Schulleitung	-.01	.00	-.23**
Pensum Schulleitung	-.00	.00	-.07
Grösse der Schule (Anzahl LP)	-.01	.00	-.19*

Anmerkung: Schritt 1: korr. $R^2 = .092$ ($p<.01$). Schritt 2: korr. $R^2 = .111$ ($p<.05$), $\Delta R^2 = .022$ ($p<.05$).

* $p<.05$, ** $p<.01$.

Tabelle 28 Hierarchische Regression zur Vorhersage der Variable Kollektive Selbstwirksamkeit (n = 171 Schulen)

	B	SE B	β
1. Schritt			
Grösse der Schule (Anzahl LP)	-.01	.00	-.36**
Standorte ^a	-.06	.05	-.09
Ausmass interne Strukturierung	-.00	.02	-.02
2. Schritt			
Grösse der Schule (Anzahl LP)	-.01	.00	-.35**
Standorte ^a	-.06	.05	-.09
Ausmass interne Strukturierung	-.00	.02	-.01
Schulsozialindex	-.06	.17	-.03
3. Schritt			
Grösse der Schule (Anzahl LP)	-.01	.00	-.25**
Standorte ^a	-.05	.05	-.07
Ausmass interne Strukturierung	-.00	.01	-.01
Schulsozialindex	-.11	.16	-.06
Transformationale Führung	.36	.06	.42**

Anmerkung: Schritt 1: korr. $R^2 = .151$ ($p<.01$). Schritt 2: korr. $R^2 = .147$ (n.s.), $\Delta R^2 = .000$ (n.s.). Schritt 3: korr. $R^2 = .311$ ($p<.01$), $\Delta R^2 = .164$ ($p<.01$).

^a Variable dummycodiert 0=Schule an einem Standort, 1=Schule auf verschiedene Standorte verteilt

* $p<.05$, ** $p<.01$.

Abbildung 48 Partizipative Führung

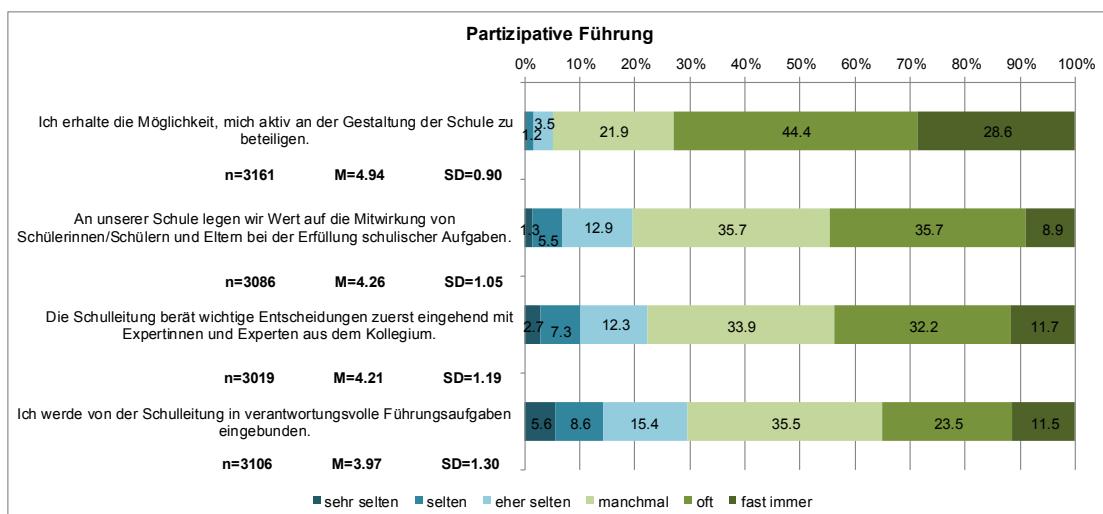


Tabelle 29 Partizipative Führung - Auswertung auf Schulebene, Mittelwerte und Standardabweichungen der Schulen

	n	Minim-	Maxi-	M	SD
Ich erhalte die Möglichkeit, mich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen	180	3.75	6.00	5.05	0.38
An unserer Schule legen wir Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen/Schülern und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben	180	2.91	5.33	4.32	0.45
Die Schulleitung berät wichtige Entscheidungen zuerst eingehend mit Expertinnen und Experten aus dem Kollegium.	180	2.62	6.00	4.27	0.59
Ich werde von der Schulleitung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben eingebunden.	180	2.85	5.57	4.09	0.49

Tabelle 30 Moderierte hierarchische Regression zur Vorhersage der Variable Kollektive Selbstwirksamkeit (n = 180)

	B	SE B	β
1. Schritt			
Partizipative Führung ^a (Einschätzung durch die Lehrpersonen)	.18	.02	.52**
Schulgrösse ^a (Anzahl Lehrpersonen)	-.08	.02	-.22**
2. Schritt			
Partizipative Führung ^a (Einschätzung durch die Lehrpersonen)	.17	.02	.48**
Schulgrösse ^a (Anzahl Lehrpersonen)	-.10	.02	-.29**
Partizipative Führung x Schulgrösse	-.06	.02	-.17**

Anmerkung. Schritt 1: korr. $R^2 = .396$, ($p < .01$). Schritt 2: korr. $R^2 = .416$ ($p < .01$), $\Delta R^2 = .023$ ($p < .01$).

^a Variable wurde z-standardisiert

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 31 Befunde aus Mehrebenenanalysen mit der Arbeitszufriedenheit als Kriterium

Fixe Effekte	Null-Modell	Modell 1	Modell 2
Regressionskonstante	4.76 (0.03)	4.77 (0.03)	4.80 (0.02)
Individualebene (Level 1)			
Erfahrung	.01 (0.01)		
Schulebene (Level 2)			
KSWK ^a		0.72** (0.08)	
Transf. Führung ^b		0.27** (0.06)	
<hr/>			
Variierende Effekte			
Varianzkomponenten			
Individualebene	1.077	1.070	1.076
Klassenebene	0.089	0.084	0.012
Intraklassenkorrelation ICC1	0.077	0.073	0.011
Varianzaufklärung			
R ² Individualebene (in Bezug auf Nullmodell)		0.01	0.00
R ² Schulebene (in Bezug auf Nullmodell)		0.06	0.86

Anmerkungen: Dargestellt sind die unstandardisierten Koeffizienten und (in Klammern) Standardfehler der Variablen. Alle Variablen wurden grand-mean-zentriert.

^a Reliabilität: $\alpha = .89$; ICC(2) = .83

^b Reliabilität: $\alpha = .94$; ICC(2) = .88

* $p < .05$, ** $p < .01$,

Tabelle 32 Befunde aus Mehrebenenanalysen mit der Individuellen Selbstwirksamkeit als Kriterium

Fixe Effekte	Null-Modell	Modell 1	Modell 2
Regressionskonstante	4.91 (.01)	4.91 (.01)	4.91 (.01)
Individualebene (Level 1)			
Erfahrung		0.04** (.01)	0.04** (.01)
Schulebene (Level 2)			
KSWK ^a			0.09* (.04)
Transf. Führung ^b			0.04 (.03)
<hr/>			
Variierende Effekte			
Varianzkomponenten			
Individualebene	0.166	0.160	0.160
Klassenebene	0.007	0.006	0.005
Intraklassenkorrelation ICC1	0.038	0.037	0.030
Varianzaufklärung			
R ² Individualebene (in Bezug auf Nullmodell)		0.04	0.04
R ² Schulebene (in Bezug auf Nullmodell)		0.09	0.25

Anmerkungen: Dargestellt sind die unstandardisierten Koeffizienten und (in Klammern) Standardfehler der Variablen. Alle Variablen wurden grand-mean-zentriert.

^a Reliabilität: $\alpha = .89$; ICC(2) = .83

^b Reliabilität: $\alpha = .94$; ICC(2) = .88

* $p < .05$, ** $p < .01$,

10 Literaturverzeichnis

Ammann, T. (2004): Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufspräsenz. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Backhaus, K.; Erichson, B.; Plinke, W.; Weiber, R. (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Neunte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-08893-7>.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 44, S. 191–215.

Bass, B. M.; Avolio, B. J. (1997): Transformational Leadership. Mahwah NJ: L. Erlbaum Associates.

Baumgartner, C.; Udris, I. (2006): Das „Zürcher Modell“ der Arbeitszufriedenheit – 30 Jahre „still going strong“. In: L. Fischer (Hg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. Göttingen: Hogrefe, S. 111–134.

Bieri, T. (2003): Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität, Tübingen. Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften.

Bieri, T. (2006): Lehrpersonen. Hoch belastet und trotzdem zufrieden? 1. Aufl. Bern: Haupt (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Bd. 12).

Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In: H. Altrichter und K. Maag Merki (Hg.): Handbuch. Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Educational governance, 7), S. 277–294.

Bonsen, M.; van der Gathen, J.; Igihaut, C.; Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München: Juventa.

Bortz, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. 5., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch).

Bracher, K. (2013): Schulleiter brauchen pädagogische Erfahrungen. In: *NZZ am Sonntag*, 24.02.2013.

Bruggemann, A.; Groskurth, P.; Ulich, E. (1975): Arbeitszufriedenheit. Bern: Huber (Schriften zur Arbeitspsychologie, 17).

Brunner, J. (2004): Pilotprojekt der Erziehungsdirektion Bern "Qualitätsentwicklung in Schulen" (QES). Ergebnisse der kantonalen Schluss-evaluation 2003. Erziehungsdirektion - Abteilung Bildungsplanung und Evaluation. Bern.

Cohen, J. (1992): A power primer. *Psychological Bulletin* (112), S. 155–159.

Dätwyler, A. (2005): Neues Führungsverständnis an Schweizer Schulen. Analyse der Führungsstrukturen an der Schnittstelle zwischen ausgewählten Schulleitungen und Schulkommissionen der Kantone Bern, Aargau und Luzern. Lizentiatsarbeit. Universität Bern, Bern. Institut für Organisation und Personal.

DiPaola, M.; Tarter, C.; Hoy, W. K. (2005): Measuring organizational citizenship in schools. The OCB Scale. In: W. K. Hoy und C. Miskel (Hg.): Leadership and Reform in American Public Schools. Greenwich, CT: Information Age.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hg.): (o.J.) REVOS 08. Organisation und Schulführung. Umsetzungshilfe für Gemeinden.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hg.): (2010a): Stärkung der Schulleitung. Projektphase 2, Konzept: Das Massnahmenpaket. Bern.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hg.): (2010b): Stärkung der Schulleitung. Voranalyse. Bern.

Felfe, J. (2006a): Transformationale und charismatische Führung - Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Perso-*

nalpsychologie 5 (4), S. 163–176.

Felfe, J. (2006b): Validierung einer deutschen Version des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ Form 5x Short) von Bass und Avolio (2005). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 50 (2), S. 61–78.

Felfe, J.; Goihi, K. (2002): Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ). In: A. Glöckner-Rist (Hg.): ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 5.00. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Mannheim.

Field, A. (2009): Discovering statistics using SPSS. 3rd ed. London: Sage.

Gehrmann, A. (2013): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: M. Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 175–190.

Gist, M. E.; Mitchell, T. R. (1992): Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review* 17 (2), S. 183–211.

Goddard, R. D.; Goddard, Y. L. (2001): A multi-level analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education* 17 (7), S. 807–818.

Harazd, B.; van Ophuysen, S. (2011): Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ 5 x Short). *Journal for educational research online* 3, S. 141–167.

Hellmüller, P. (2006): Führungskräfteentwicklung im Kontext der Organisation Schule. Ein Kompetenzmodell für Schulleitungen. Diplomarbeit Executive Master in Human Resource Management, Bern. Berner Fachhochschule Wirtschaft und Verwaltung.

Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung: Fragebogen zum Schulleitungshandeln. Wiesbaden. Online verfügbar unter http://lsa.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=20efcdff469bd1955cecd2d895744b0d.

Hoy, W. K.; Smith, P. A.; Sweetland, S. R. (2002): The development of the organizational climate index for high schools. Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal* 86, S. 38–49.

Huber, S. G.; Muijs, D. (2010): School Leadership Effectiveness. The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In: S. G. Huber, R. Sarasvanabhavan und S. Hader-Popp (Hg.): School Leadership - International Perspectives. Dordrecht: Springer, S. 57–77.

Jäger, D. J. (2012): Schulklima, Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/-innen in Hessen und Bremen. In: K. Maag Merki (Hg.): Zentralabitur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–91.

Landert, C. (2004): Wirkung der Schulleitungsausbildung - eine Evaluationsstudie der Berner Schulleitungsausbildung AFS. *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (1), S. 106–116.

Leithwood, K.; Mascall, B. (2008): Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly* 44, S. 529–561.

Leithwood, K.; Patten, S.; Jantzi, D. (2010): Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly* 46 (5), S. 671–706.

Leithwood, K.; Seashore Louis, K.; Anderson, S.; Wahlstrom, K. (2004): Review of Research. How Leadership Influences Student learning. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. Minneapolis.

Mulford, B. (2003): School Leaders. Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness. A Paper Commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers". Tasmania, University of Tasmania.

Neuenschwander, M. P. (2010): Ist die Schule wirkungslos? Nein, aber es geht nicht ohne Eltern. *Bildung Schweiz* (1), S. 24–25.

Nido, M.; Ackermann, K.; Trachsler, E.; Brüggen, S.; Ulich, E. (2008): Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung. Zürich.

Ritz, A. (2002): Qualitätsentwicklung. Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Elternbefragung der Primarschule Aarberg. In: N. Thom, A. Ritz und R. Steiner (Hg.): Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungsbereich. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 135–173.

Robinson, V.; Lloyd, C.; Rowe, K. (2008): The Impact of Leadership on Student Outcomes. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* 44, S. 635–674.

Rolff, H.-G. (2012): Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer und A. Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1001–1016.

Rost, D. H. (2007): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz PVU (Beltz Bibliothek).

Rothland, M.; Terhart, E. (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: M. Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–33.

Schäfer, M. (2004): Schulleitung und Schulentwicklung. Die Wirkung des Führungsverhaltens von Schulleitungen auf Aspekte organisationalen Lernens. Bern, Universität, Bern. Philosophisch-historischen Fakultät.

Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (1999): Kollektive Selbstwirksamkeit. http://userpage.fuberlin.de/~gesund/skalen/Kollektive_Selbstwirksamkeit.html

Semmer, N.; Udris, I. (2004): Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: H. Schuler (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber, S. 157–195.

Sheppard, B.; Brown, J. (2009): Developing and implementing a shared vision of teaching and learning at the district level. *International Studies in Educational Administration* 37 (2), S. 41–59.

Tschanne-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, S. 783–805.

Tschanne-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. (2007): The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers 23, S. 944–956.

Ulber, D. (2006): Organisationsdiagnose an Schulen: Entwicklung eines Survey-Feedback-Instruments zur Bestandsaufnahme im Schulentwicklungsprozess. Münster: Waxmann.

Warwas, J. (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2011. Wiesbaden: Springer.

Weick, K. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21, S. 1–19.

Wülser, M. (2008): Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften. In: A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich und M. Wülser (Hg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 101–132.

11 Verzeichnis der Tabellen

TABELLE 1	RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN SUBJEKTIVEM BELASTUNGSERLEBEN UND WEITEREN MERKMALEN (N=241).....	19
TABELLE 2	VERGLEICH DER IST- / SOLL-ARBEITSZEIT.....	25
TABELLE 3	BESCHREIBUNG DER TÄTIGKEITSKATEGORIEN IM FRAGEBOGEN FÜR DIE SCHULLEITENDEN	26
TABELLE 4	RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN BERUFLICHEM SELBSTVERSTÄNDNIS: ADMINISTRATION UND WEITEREN MERKMALEN (N=241)	31
TABELLE 5	RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN BERUFLICHEM SELBSTVERSTÄNDNIS: PRIMUS INTER PARES UND WEITEREN MERKMALEN, EBENE SCHULEITUNGSPERSONEN (N=241).....	31
TABELLE 6	RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN BERUFLICHEM SELBSTVERSTÄNDNIS: PRIMUS INTER PARES UND WEITEREN MERKMALEN, EBENE SCHULEN (N=180)	35
TABELLE 7	TRANSFORMATIONALE, TRANSAKTIONALE UND LAISSEZ-FAIRE FÜHRUNG.36	
TABELLE 8	RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN TRANSFORMATIONALER FÜHRUNG UND WEITEREN MERKMALEN, EBENE SCHULEN (N=180)	42
TABELLE 9	RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN PARTIZIPATIVER FÜHRUNG UND WEITEREN MERKMALEN, EBENE LEHRPERSONEN (N=3197)	43
TABELLE 10	RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN PARTIZIPATIVER FÜHRUNG UND WEITEREN MERKMALEN, EBENE SCHULEN (N=180)	43
TABELLE 11	RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN KOLLEKTIVER SELBSTWIRKSAMKEIT UND WEITEREN MERKMALEN, EBENE SCHULEN (N=180)	44
TABELLE 12	FRAGEBOGEN FÜR SCHULLEITENDE	
	52	
TABELLE 13	FRAGEBOGEN FÜR LEHRPERSONEN	
	53	
TABELLE 14	MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND INTERNE KONSISTENZ DER SKALEN.....	55
TABELLE 15	MERKMALE DER STICHPROBE DER SCHULLEITENDEN (N=241)	56
TABELLE 16	VERGLEICH DER STICHPROBE MIT DER GRUNDGESAMTHEIT [§]	58
TABELLE 17	SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG DER LEHRPERSONEN- AUSWERTUNG AUF SCHULEBENE, MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN DER SCHULEN	65
TABELLE 18	KLIMA – TEILASPEKT „PROFESSIONELLES LEHRPERSONENVERHALTEN“- AUSWERTUNG AUF SCHULEBENE, MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN DER SCHULEN	66
TABELLE 19	ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR - AUSWERTUNG AUF SCHULEBENE, MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN DER SCHULEN	68
TABELLE 20	KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEIT - AUSWERTUNG AUF SCHULEBENE, MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN DER SCHULEN	
	70	
TABELLE 21	MERKMALE DER SCHULEN.....	71
TABELLE 22	HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER VARIABLE BERUFLICHES SELBSTVERSTÄNDNIS: PRIMUS INTER PARES (N = 223 SCHULLEITENDE)	79
TABELLE 23	HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER VARIABLE KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEIT (N = 179 SCHULEN).....	79
TABELLE 24	KENNWERTE UND INTERKORRELATIONEN (SPEARMANS RHO) DER MLQ-SKALEN (N=3197)	80
TABELLE 25	RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN TRANSFORMATIONALER	

FÜHRUNG UND WEITEREN MERKMALEN, EBENE SCHULLEITUNGSPERSONEN (N=241).....	80
TABELLE 26 RANGKORRELATION (SPEARMANS RHO) ZWISCHEN MLQ-SKALEN UND LEHRPERSONENVARIABLEN (N=3197)	81
TABELLE 27 HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER VARIABLE TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG (N = 225 SCHULLEITENDE).....	81
TABELLE 28 HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER VARIABLE KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEIT (N = 171 SCHULEN).....	82
TABELLE 29 PARTIZIPATIVE FÜHRUNG - AUSWERTUNG AUF SCHULEBENE, MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN DER SCHULEN	83
TABELLE 30 MODERIERTE HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER VARIABLE KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEIT (N = 180)....	83
TABELLE 31 BEFUNDE AUS MEHREBENENANALYSEN MIT DER ARBEITSZUFRIEDENHEIT ALS KRITERIUM	84
TABELLE 32 BEFUNDE AUS MEHREBENENANALYSEN MIT DER INDIVIDUELLEN SELBSTWIRKSAMKEIT ALS KRITERIUM	84

12 Verzeichnis der Abbildungen

ABBILDUNG 1	SCHULLEITUNGSHANDELN IM KONTEXT NACH BONSEN ET AL. (2002).....	7	UND MIT AUSSENKRITERIEN – BISHERIGE STUDIEN (Z.B. FELFE 2006B, HARAZD UND VAN OPHUYSEN 2011)39	
ABBILDUNG 2	VIER-PFAD-MODELL VON LEITHWOOD ET AL. (2010).....	8	ABBILDUNG 15	ZUSAMMENHÄNGE INNERHALB DER SUBSKALEN DES MLQ5X SHORT UND MIT AUSSENKRITERIEN – STICHPROBE AUS DEM KANTON BERN41
ABBILDUNG 3	ARBEITSMODELL SCHULLEITUNGSHANDELN IM KANTON BERN....9		ABBILDUNG 16	HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER VARIABLE TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG42
ABBILDUNG 4	PROJEKTVERLAUF.....11		ABBILDUNG 17	HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER VARIABLE KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEIT.....44
ABBILDUNG 5	WEITERBILDUNG UND BERATUNG 17		ABBILDUNG 18	MODERATORANALYSE: HAT DIE SCHULGRÖSSE EINEN ZUSAMMENHANG AUF DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN PARTIZIPATIVER FÜHRUNG UND KOLLEKTIVER SELBSTWIRKSAMKEIT?47
ABBILDUNG 6	ARBEITSZEIT NACH TÄTIGKEITSKATEGORIEN.....26		ABBILDUNG 19	ZUSAMMENHANG ZWISCHEN PARTIZIPATIVER FÜHRUNG UND KOLLEKTIVER SELBSTWIRKSAMKEIT IN KLEINEN UND GROSSEN SCHULEN47
ABBILDUNG 7	IDEALTYPISCHE AUFGABENGEWICHTUNG LAUT ERZIEHUNGSDIREKTION (ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN 2010B)27		ABBILDUNG 20	ARBEITSZUFRIEDENHEIT SCHULLEITENDE – STABILISIERTE ZUFRIEDENHEIT60
ABBILDUNG 8	BERUFLICHES SELBSTVERSTÄNDNIS DER SCHULLEITUNG (NACH WARWAS 2012).....28		ABBILDUNG 21	ARBEITSZUFRIEDENHEIT SCHULLEITENDE – RESIGNATIVE ZUFRIEDENHEIT 60
ABBILDUNG 9	DREIDIMENSIONALES STREUDIAGRAMM ZUR DARSTELLUNG DER POSITION DER INDIVIDUENNEN SCHULLEITENDEN (PUNKTE) IN BEZUG AUF DEREN EINSCHÄTZUNG DES BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNISSES (DREI DIMENSIONEN PRIMUS INTER PARES, ADMINISTRATION, LEADERSHIP).....30		ABBILDUNG 22	ARBEITSZUFRIEDENHEIT SCHULLEITENDE – FIXIERTE UNZUFRIEDENHEIT 60
ABBILDUNG 10	STREUDIAGRAMM FÜR DEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DER EINSCHÄTZUNG DES BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNISSES ALS PRIMUS INTER PARES UND DEM PENSUM ALS SCHULLEITUNG 32		ABBILDUNG 23	ARBEITSZUFRIEDENHEIT SCHULLEITENDE – KONSTRUKTIVE UNZUFRIEDENHEIT.....60
ABBILDUNG 11	HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER VARIABLE BERUFLICHES SELBSTVERSTÄNDNIS: PRIMUS INTER PARES ...35		ABBILDUNG 24	SUBJEKTIVES BELASTUNGSERLEBEN SCHULLEITENDE61
ABBILDUNG 12	SPANNBREITE VON FÜHRUNG/LEADERSHIP37		ABBILDUNG 25	BERUFSERFARHUNG ALS LEHRPERSON INSGESAMT62
ABBILDUNG 13	MITTELWERTE PRO SUBSKALA, EINSCHÄTZUNG DURCH DIE LEHRPERSONEN (N=3197)38		ABBILDUNG 26	BERUFSERFARHUNG ALS LEHRPERSON AN DER AKTUELLEN SCHULE.....62
ABBILDUNG 14	ZUSAMMENHÄNGE INNERHALB DER SUBSKALEN DES MLQ5X SHORT		ABBILDUNG 27	ARBEITSZUFRIEDENHEIT LEHRPERSONEN – STABILISIERTE

ZUFRIEDENHEIT	63	SELBSTVERSTÄNDNIS –		
ABBILDUNG 28	ARBEITSZUFRIEDENHEIT	UNTERRICHTSENTWICKLUNG.....	76	
LEHRPERSONEN – RESIGNATIVE ZUFRIEDENHEIT		ABBILDUNG 44	ARBEITSZEIT VON	
63		SCHULLEITENDEN – RESULTATE AUS ANDEREN		
ABBILDUNG 29	ARBEITSZUFRIEDENHEIT	STUDIEN ZUM VERGLEICH.....	77	
LEHRPERSONEN – FIXIERTE UNZUFRIEDENHEIT		ABBILDUNG 45	BERUFLICHES	
63		SELBSTVERSTÄNDNIS - LEADERSHIP	78	
ABBILDUNG 30	ARBEITSZUFRIEDENHEIT	ABBILDUNG 46	BERUFLICHES	
LEHRPERSONEN – KONSTRUKTIVE		SELBSTVERSTÄNDNIS – PRIMUS INTER PARES.	78	
UNZUFRIEDENHEIT	63	ABBILDUNG 47	BERUFLICHES	
ABBILDUNG 31		SELBSTVERSTÄNDNIS - ADMINISTRATION.....	78	
SELBSTWIRKSAMKEITSERWART		ABBILDUNG 48	PARTIZIPATIVE FÜHRUNG	82
UNG DER LEHRPERSONEN – WIRKSAMKEIT				
BZGL. DES ENGAGEMENTS DER SCHÜLER/-				
INNEN	64			
ABBILDUNG 32				
SELBSTWIRKSAMKEITSERWART				
UNG DER LEHRPERSONEN – WIRKSAMKEIT				
BZGL. KLASSENFÜHRUNG	64			
ABBILDUNG 33				
SELBSTWIRKSAMKEITSERWART				
UNG DER LEHRPERSONEN – WIRKSAMKEIT				
BZGL. UNTERRICHTSMETHODEN.....	64			
ABBILDUNG 34	KLIMA – TEILASPEKT			
„PROFESSIONELLES LEHRPERSONENVERHALTEN“				
66				
ABBILDUNG 35	SCHOOL ORGANIZATIONAL			
CITIZENSHIP BEHAVIOR.....	67			
ABBILDUNG 36	KOLLEKTIVE			
SELBSTWIRKSAMKEIT.....	69			
ABBILDUNG 37	ZUSAMMENARBEIT IM			
SCHULLEITUNGSTEAM – EINSCHÄTZUNG DURCH				
DIE SCHULLEITENDEN	74			
ABBILDUNG 38	ZUSAMMENARBEIT IM			
SCHULLEITUNGSTEAM – EINSCHÄTZUNG DURCH				
DIE LEHRPERSONEN	74			
ABBILDUNG 39	ZUSAMMENARBEIT MIT DER			
SCHULKOMMISSION	74			
ABBILDUNG 40	AUSSTATTUNG DER SCHULE –			
ZUFRIEDENHEIT DER SCHULLEITUNG	75			
ABBILDUNG 41	BERUFLICHES			
SELBSTVERSTÄNDNIS – FÖRDERUNG DES				
SCHULKLIMAS	75			
ABBILDUNG 42	BERUFLICHES			
SELBSTVERSTÄNDNIS – DISTRIBUTIVE FÜHRUNG				
76				
ABBILDUNG 43	BERUFLICHES			