

● Beiträge für die Praxis

②

REGULA WINDLINGER,
UELI HOSTETTLER

SCHULLEITUNGS- HANDELN IM KONTEXT

Zum Stand der geleiteten Schulen im
Kanton Bern aus der Perspektive der
Schulleitenden, der Lehrpersonen und
der Kollegien



•

Beiträge für die Praxis – Band 2
Eine Reihe der PHBern

Hrsg.
Heinz Rhyn
Evelyne Wannack

Regula Windlinger, Ueli Hostettler

SCHULLEITUNGSHANDELN IM KONTEXT

Zum Stand der geleiteten Schulen im
Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden,
der Lehrpersonen und der Kollegien



der bildungsverlag

h

e

p

der bildungsverlag
www.hep-verlag.com



Regula Windlinger, Ueli Hostettler

SCHULLEITUNGSHANDELN IM KONTEXT

Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus
der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen
und der Kollegien

ISBN Print: 978-3-0355-0223-7

ISBN E-Book: 978-3-0355-0234-3

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Angaben sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

1. Auflage 2014

Alle Rechte vorbehalten

© 2014 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	Seite 7
1 Einleitung Schulleitungshandeln als Gegenstand der Forschung	Seite 9
2 Wer sind die Schulleitenden? Persönliche Merkmale, Rekrutierung, Aus- und Weiterbildung	Seite 32
3 Wo arbeiten Schulleitende? Schulmerkmale, Leitungsmodelle und Rahmenbedingungen	Seite 36
4 Mit wem arbeiten Schulleitende zusammen? Merkmale der Lehrpersonen und der Kollegien	Seite 44
5 Was machen Schulleitende? Tätigkeiten, Arbeitszufriedenheit und Belastung	Seite 50
6 Wie sehen Schulleitende sich in ihrer Rolle? Berufliches Selbstverständnis und Einschätzung der beruflichen Rolle	Seite 59
7 Wie führen Schulleitende? Führungsstil und Einbezug schulischer Akteure	Seite 67
8 Schlussbetrachtung Zur Wirkung von Schulleitungshandeln entlang des Emotionspfads	Seite 83
9 Literatur	Seite 89
10 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	Seite 95

Vorwort

Wir bedanken uns beim Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung für die finanzielle Unterstützung des Projekts und bei der PHBern für die Bereitstellung der Infrastruktur und weiterer Ressourcen. 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, ihre Unterstützung und ihr Engagement. Unser Dank geht ebenso an unsere beiden Praxispartner, den Verband Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Bern (vslbe) und die Abteilung Kindergarten- und Schulaufsicht deutsch der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Schließlich bedanken wir uns bei allen Personen, die uns im Projektverlauf in der einen oder anderen Weise unterstützt haben.

Regula Windlinger, Ueli Hostettler
Bern, im Juli 2014

1 Einleitung

Schulleitungshandeln als Gegenstand der Forschung

Die Einrichtung von geleiteten Schulen und die Herausbildung der Profession Schulleiterin/Schulleiter haben in den vergangenen Jahren die Volksschulen in der Schweiz grundlegend verändert (die Volksschule umfasst nach der OECD-Klassifizierung die Bereiche Elementar, Primar und Sekundar I). Diese Veränderungen sind Ausdruck einer allgemeinen Entwicklung der letzten Jahrzehnte, die unter dem Druck der gesellschaftlichen Umwälzungen im Zeichen des New Public Management zur Etablierung eines «Output-Steuerungsmodells» in Bildungssystemen geführt hat. Damit rückte die Einzelschule als Gestaltungs- und Handlungseinheit auf der Mesoebene des Bildungssystems ins Zentrum der Aufmerksamkeit (Fend 2008). Die nun «geleitete Schule» wird als «multikausales Geschehen» (Wissinger 2007) verstanden, das von Eigenverantwortung, Führung und Management geprägt ist. Der gesellschaftliche Auftrag, Schüler und Schülerinnen individuell bestmöglich zu fördern und so zur Sicherung eines demokratischen und leistungsorientierten Gemeinwesens beizutragen, bedeutet für die Akteure der Schule vor allem, guten Unterricht zu ermöglichen und zu erteilen. Dabei liegt in der Einzelschule die Steuerungsverantwortung bei der Schulleitung (Pont et al. 2008) und ihr professionelles Handeln vereint Management und Leadership (Dubs 2005; Hoy, Miskel 2001; Leithwood 2005). Eine wichtige Aufgabe ist dabei, das Zusammenspiel der schulinternen Prozesse zu fördern und «Inkohärenz» abzubauen (Fullan 2007). Diese Funktion und Rolle der Schulleitung ist historisch betrachtet neu (Bonsen 2010) und aus ihr entwickelt sich auch die Profession des «Schulleiters»/der «Schulleiterin» (Huber 2003), die es in dieser Form früher nicht

gegeben hat. Das Handeln von Schulleitenden im Kontext der Volksschule des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern steht im Zentrum der folgenden Betrachtungen.

Problemlage und Stand der Forschung

In der angelsächsischen Welt sind Fragen zu Schulleitung, Effektivität und Qualität von Schule seit den 1960er Jahren Gegenstand intensiver, insbesondere quantitativer Forschung (Hoy, Miskel 2001). Davon zeugt eine Fülle an wissenschaftlicher Literatur zum Thema (Leithwood et al. 2004). Im deutschsprachigen Raum dagegen ist diese Forschung noch wenig ausgeprägt (Bonsen 2010; Bonsen, Pfeiffer 1998; Wissinger, Huber 2002). So bezeichnet Pfeiffer (2002, S. 21) die Forschung zur geleiteten Schule und der Schulleitung als «defizitär» und Bonsen (2006, S. 194) beurteilt sie als «schmal», weil, wie er feststellt, in Deutschland die «noch relativ zurückhaltend umgesetzte schulische Selbständigkeit [...] bislang noch kaum hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf die Schuleffektivität erforscht» worden ist (2010, S. 281).

Als Indikator für Qualität steht in den meisten dieser Untersuchungen die Verbesserung der Lernleistung von Schülern und Schülerinnen im Vordergrund – «die Schülerleistungen wurden sozusagen als «ultimatives Kriterium» für die Effektivität von Schule in Form von standardisierten Tests erhoben» (Bonsen et al. 2002, S. 26). Obschon sich im Rahmen des gesellschaftlichen Auftrags von Schule spontan auch andere Qualitätsindikatoren von Schulleitungshandeln – etwa die Förderung von *soft skills* der Lernenden, die Zufriedenheit der Lehrpersonen oder Merkmale der Organisation – vorstellen lassen, bildet die Leistung der Schüler «fraglos den wichtigsten Bezugspunkt der empirischen Schulforschung und somit auch der Schulleitungsforschung ab» (Bonsen et al. 2002, S. 27). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen Schullei-

tungshandeln und den Leistungen der Schülerinnen besteht und dass die Schulleitung eine zentrale Rolle für die Entwicklung und Qualität der Schule spielt (Leithwood et al. 2010; Huber, Muijs 2010; Robinson et al. 2008). Deshalb wird in der Wissenschaft heute eher über die Stärke dieses Zusammenhangs diskutiert.

Qualitative Studien, die in der Regel auf Einzelfallstudien beruhen und oft in exemplarisch guten Schulen durchgeführt wurden (siehe etwa Gezi 1990; Reitzug, Patterson 1998), zeigen diese Beziehungen ebenso auf wie quantitative Ansätze, lassen sich aber in der Regel nur schwer generalisieren. Für Leithwood et al. (2004, S. 70), die eine Vielzahl von quantitativen und qualitativen Studien aus den 1980er und 1990er Jahren beurteilt haben, ist das Schulleitungshandeln nach dem Unterricht die zweitwichtigste innerschulische Einflussgröße auf den Lernerfolg der Schüler. Konsens besteht auch darüber, dass die Wirkung von Schulleitungshandeln auf diese Lernleistung eine indirekte ist. Laut Bonsen (1998) handelt es sich dabei um einen «mittleren Effekt». Die Stärke der indirekten Beziehung wird in Metaanalysen unterschiedlich ausgewiesen (Hallinger, Heck 1998; Heck, Hallinger 2005). So haben Robinson et al. (2008) 27 Studien untersucht und Effekte gefunden, die von «schwach» ($ES=.11$) bis «moderat» ($ES=.42$) streuen. Marzano et al. (2005, S. 31) weisen eine ihrer Ansicht nach bedeutsame Korrelation ($r=.25$) in ihrer Metaanalyse aus, die 69 Studien umfasst, welche sich auf 2802 Schulen und 1,4 Mio. Schüler und Schülerinnen beziehen. Witziers et al. (2003), auf der andern Seite, untersuchten 37 Studien (davon 25 außerhalb der USA) und fanden indes keine statistisch bedeutsame Korrelation zwischen dem Handeln von Schulleitenden und Schuleffektivität ($r=.02$).

Der Einfluss der Schulleitung auf die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht erfolgt über die Lehrpersonen als Einzelpersonen und als Mitglieder professioneller Gemeinschaften (Kollegien). Das Handeln der Schulleitung umfasst dabei Tätigkeiten, welche die Ziele, die Kultur, das Klima und die Strukturen der Schule so verändern, dass gute Rahmen-

bedingungen für erfolgreichen Unterricht entstehen. So wirkt die Schulleitung in erster Linie über die «Arbeit am 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 Schülerinnen auswirkt.

Für Huber und Muijs (Huber, Muijs 2010, S. 70, Übersetzung UH und RW) ist deshalb «die Frage, die gestellt werden sollte, [...] heute also nicht mehr, ob Schulleitungen einen positiven Effekt haben, sondern welche Mittel sie einsetzen und über welche Wege sie einen solchen Effekt erzielen». Das heißt auch, dass die Forschung stärker die vermittelnden Variablen finden und beschreiben soll, die durch die Schulleitung beeinflusst werden können und die dann wiederum einen Effekt auf die Schüler haben (Leithwood, Mascall 2008, S. 556).

Es gibt etliche Studien, welche die Wirkung der Schulleitung auf den Unterrichtserfolg durch einzelne vermittelnde Variablen getestet haben. Leithwood et al. (2010) haben sich einen Überblick über diese Studien verschafft (Abbildung 1).

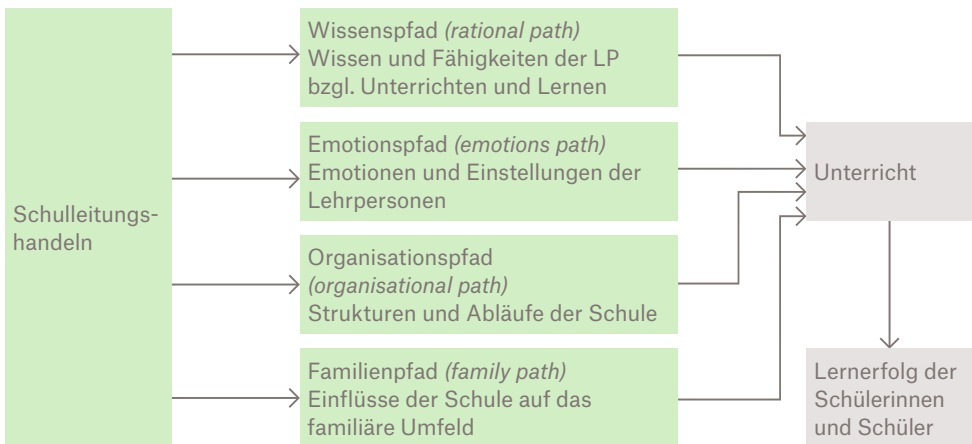


Abbildung 1: Vier-Pfad-Modell von Leithwood et al. (2010)

In ihrer Darstellung ordnen sie die vermittelnden Variablen analytisch vier verschiedenen Pfaden zu. Weil sich diese Variablen auch gegenseitig beeinflussen, operieren Wirkungen entlang der Pfade in der Praxis aber sicherlich nicht unabhängig voneinander. Die Schulleitung kann mit ihrem Handeln auf den Unterrichtserfolg Einfluss nehmen,

- über das Wissen und die Fähigkeiten der Lehrpersonen bezüglich Unterrichten und Lernen (über interne Weiterbildungen, Pädagogische Konferenzen usw.);
- indem sie die Aufmerksamkeit auf Emotionen und Einstellungen der Lehrpersonen richtet, wie die Selbstwirksamkeit, die Zufriedenheit, das Arbeitsklima; beispielsweise kann die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums 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 in Unterrichtsteams und die Gestaltung der organisatorischen Innenarchitektur der Schule;
- durch Einflussnahme auf das familiäre Umfeld, etwa in der Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern (Neuenschwander 2010).

Nach Leithwood et al. (2008) gibt es Kernaufgaben von Schulleitenden, welche die Basis für erfolgreiche Führung bilden, und die über die vier beschriebenen Pfade Wirkung zeigen. Diese Kernaufgaben lassen sich vier Kategorien zuordnen: das Entwickeln von Visionen und die Festlegung der Ausrichtung zukünftiger Schulentwicklung, das Verstehen von Menschen und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten, die (Um)Gestaltung der Organisation und das Fokussieren auf das Lehren und Lernen.

Dabei betonen die Autoren, dass nicht diese Aufgaben an sich, aber die Art und Weise, wie sie umgesetzt werden, stark vom internen und exter-

nen Kontext der Schule abhängig sind. Kontext ist also in zweierlei Hinsicht zu verstehen. Zum einen ist dies der Kontext der Schule, welcher in übergeordneter Weise die für die Schule geltenden äußeren Rahmenbedingungen setzt (z. B. gesetzliche Grundlagen, Organisationsform, gesellschaftlicher Hintergrund, sozioökonomische und kulturelle Umstände), zum andern der innere Einzelschulkontext (z. B. Schulklima, Kooperationsformen usw.). Erfolgreiche Schulleitende können den Zustand ihrer Schule «lesen» und entsprechend handeln.

Die hier beschriebene Studie berücksichtigte die durch die Forschung beschriebenen innerschulischen Wirkungszusammenhänge und untersuchte vor allem Aspekte des Emotionspfades (*emotions path*). Dazu wurde die systematisch in einer Befragung der Schulleitenden und der Lehrpersonen erhobene Information zur Selbstwirksamkeit, zur Arbeitszufriedenheit, zum *Organizational Citizenship Behavior*, zum Arbeitsklima und zur Kollektiven Selbstwirksamkeit genutzt. Laut Bandura (1977) meint Selbstwirksamkeitserwartung die Überzeugung einer Person, mit zukünftigen Herausforderungen umgehen zu können. Im Kontext der Schule sind das berufliche Herausforderungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Die Kollektive Selbstwirksamkeit (Schwarzer, Jerusalem 1999) ist das Ausmaß des Vertrauens einer Gruppe (im schulischen Kontext des Kollegiums) in ihre Handlungskompetenz, also Überzeugungen bezüglich der Bewältigung zukünftiger herausfordernder Ereignisse, welche die ganze Gruppe betreffen. Arbeitszufriedenheit bezeichnet die Einstellung einer Person zu ihrer Arbeitssituation, welche sowohl emotionale als auch kognitiv-abwägende Bewertungen beinhaltet (Ammann 2004). Der Begriff *Organizational Citizenship Behavior* umfasst die Bereitschaft, sich über die formalen Verpflichtungen der beruflichen Tätigkeit hinaus für die Organisation und die Kollegen und Kolleginnen einzusetzen. Auf die Schule bezogen ist es das Ausmaß, in welchem Lehrpersonen bereit sind, freiwillig Lernenden, Lehrpersonen und anderen zu helfen (DiPaola, Hoy 2005).

Unter Schulklima wird hier in erster Linie die Qualität der Kooperation zwischen den Akteuren Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen verstanden (Hoy et al. 2002).

Geleitete Schulen im Kanton Bern

Das Volksschulgesetz von 1993 verlangte die Einführung der geleiteten Schule und mit ihr die Trennung von strategischer («Schulkommission») und operativer Führung («Schulleitung»). Seither haben sich nicht nur die Rolle der Schulleitung, sondern auch der schulisch-organisatorische Kontext, die Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote und das Support- und Beratungssystem entwickelt und verändert. 1995 entstand im Kanton ein erster Lehrgang für die Schulleitungsausbildung und ein daran anschließendes Weiterbildungsangebot wurde schrittweise aufgebaut.

Allgemein sind in den letzten 20 Jahren die Aufgabenbereiche der Schulleitung erweitert und sukzessive gesetzlich verankert worden. Während zu Beginn das Schwergewicht der Leitungsaufgabe im 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 Schulinspektorat lagen (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, insbesondere aber 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. Ausnahmen sind die Studien von Schäfer (2004) zum Schulleitungshandeln, von Brunner (2004) und von Ritz (2002) zu Qualitätsentwicklungsprojekten, von Lander (2004) zur Schulleitungsausbildung, von Dätwyler (2005) zu den Führungsstrukturen an der Schnittstelle Schulleitung-Schulkommission und von Hellmüller (2006) zur Führungsentwicklung. Auf bildungsadministrativer Ebene wurde durch die Erziehungsdirektion im Februar 2008 eine Befragung von Lehrpersonen und Schulleitenden der Stufen Kindergarten, Volksschule und Sekundarstufe II zu Fragen der Arbeitszufriedenheit und des *Commitments* durchgeführt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2008). Unter *Commitment* ist die Bindung an die Organisation (Mayer, Woschée 2002) oder die Stärke der Identifikation mit der Organisation (Hulpia et al. 2010) zu verstehen. Neben einer hohen Zufriedenheit der Befragten wird auch Handlungsbedarf in den Fragen der Belastung, des Berufsimoges und der Entlohnung festgestellt und es wurden Maßnahmen zur Unterstützung von Schulleitenden (Abbau der Belastung, Optimierung der Ressourcen für das Personalmanagement) abgeleitet (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2010a, 2010b).

Vor diesem Hintergrund hatte das hier beschriebene Forschungsprojekt einerseits zum Ziel, Informationen darüber zu gewinnen, wo die Schulen des Kantons zum Zeitpunkt der Forschung (Herbst 2012) in Bezug auf die Umsetzung der geleiteten Schule stehen und andererseits sollten Erkenntnisse aus der Forschung zu Fragen des Wirkens und der Wirksamkeit der Schulleitung erweitert werden.

Angaben zur Forschung und zur Fragestellung

Aus dem hier nur knapp beschriebenen Stand der Forschung und den dargestellten Besonderheiten des Kantons Bern ist für die Studie ein Modell entwickelt worden, das ermöglicht, auf der Ebene Einzelschule die Einflüsse von Schulleitungshandeln auf die Rahmenbedingungen für guten Unterricht untersuchen zu können. Der Unterricht selber und die Leistungen der Schüler und Schülerinnen werden nicht ins Modell einbezogen und deshalb nicht gemessen. Der oben dargestellte wissenschaftliche Befund diesbezüglich zeigt eindeutig, dass gute Rahmenbedingungen auch zu gutem Unterricht und damit guten Leistungen führen.

Mit diesem Modell (Abbildung 2) können nun sowohl Merkmale des Schulleitungshandelns, der Lehrpersonen, des Kollegiums, des internen Schulkontexts und des externen Kontexts als auch Beziehungen zwischen diesen Faktoren untersucht werden. Dabei sind folgende theoretischen Zusammenhänge wichtig:

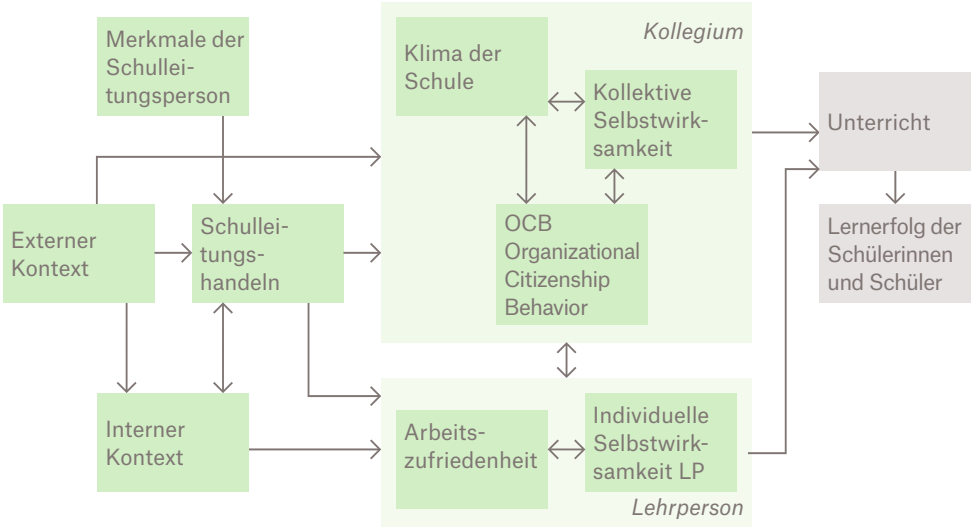


Abbildung 2: Arbeitsmodell Schulleitungshandeln im Kanton Bern

- Der externe Kontext einer Schule wirkt sich sowohl auf den internen Kontext, die Tätigkeit der Schulleitung als auch auf die Strukturen und die Handlungsweisen des Kollegiums aus.
- Die Effektivität im Schulzimmer wird durch die Lehrpersonen beeinflusst. Ihr Unterricht entscheidet über den Lernerfolg der Schülerinnen. Die Zufriedenheit der Lehrperson und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen spielen dabei eine entscheidende Rolle (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2007). Zufriedene Mitarbeitende erbringen eine bessere Leistung (Semmer, Udriș 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, die Schwierigkeiten haben. Davon profitieren die Lernenden. Untersuchungen haben nämlich gezeigt, dass klare positive Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit der Lehrperson und der Leistung und Motivation der Schüler und deren eigener Selbstwirksamkeit bestehen (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001).
- Neben Merkmalen der Lehrpersonen wie Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit weisen auch Merkmale des Kollegiums einen Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen auf. So fanden beispielsweise Di Paola und Hoy (2005) einen Zusammenhang zwischen dem *Organizational Citizenship Behavior* des Kollegiums und den Testleistungen der Schüler in dem Sinn, dass die Leistungen besser waren, wenn das *Organizational Citizenship Behavior* stärker ausgeprägt war, sich also die Lehrpersonen auch über die formalen Verpflichtungen der beruflichen Aufgaben hinaus für das Kollegium und die Schülerinnen eingesetzt haben. Auch die Kollektive Selbstwirksamkeit im Kollegium hängt mit den Schülerleistungen zusammen (Goddard, Goddard 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 – was als Partizipative Führung verstanden wird – und sie individuelle Unterstützung durch eine Schulleitung erfahren, die klare Ziele hat, stärkt das ihre Identifikation mit der Schule und somit ihre Motivation. Diese Art des Führungsverhaltens gehört in den Bereich der Transformationalen Führung, zu welchem als weitere Verhaltensweisen Einfluss durch Vorbildlichkeit und die Anregung der Mitarbeitenden zu kreativem Denken gehören. Durch transformationales Führungsverhalten werden Verhalten und Selbstverständnis der Geführten verwandelt (transformiert), so dass die Geführten die Ziele der Führung unterstützen und sie bereit sind, sich für diese über ihre individuellen Interessen hinaus einzusetzen (Wegge, Rosenstiel 2004, S. 496).

Die gesteigerte Identifikation der Lehrpersonen mit ihrer Schule führt dazu, dass sie sich über die Erfüllung ihrer Kernaufgaben hinaus für ihre Schule engagieren (also verstärktes *Organizational Citizenship Behavior* zeigen). In einem Lehrkörper werden Gremien, etwa Arbeitsgruppen geschaffen, welche die Schulleitungen unterstützen. Durch Transformationale Führung werden Veränderungsprozesse ermöglicht, welche gemeinsam in Angriff genommen werden; Visionen werden in Leitbildern, Schulprogrammen oder in Form von gesamtschulischen Projekten formuliert. So basiert das Handeln der Schulleitungen und der Lehrpersonen auf gemeinsamen Werten, fokussiert auf das Bestreben, die Schule gemeinsam zu verbessern und entspricht einem Prozess von organisationalem Lernen (Bass, Avolio 1997; Sheppard, Brown 2009).

Mit dem Forschungsprojekt wurden zwei Hauptziele verfolgt:

- (1) Die Erweiterung des Wissensstands zur Situation der geleiteten Schule im Kanton Bern.
- (2) Die Erweiterung des Wissens allgemein zu Wirkungen des Schulleitungshandelns auf die Qualität der Schule.

Um das erste Ziel erreichen zu können und den Wissensstand zur Situation der geleiteten Schule zu erweitern, ging es darum, insbesondere zu folgenden Aspekten systematisch Information zu erheben:

- Merkmale der Schulleitenden (Alter, Erfahrung, Ausbildung, Weiterbildungsverhalten, Herkunft, Zufriedenheit, Belastung),
- Angaben zur Arbeitszeit und -aufteilung der Schulleitenden,
- Merkmale der Lehrpersonen (Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit),
- Merkmale der Kollegien (Klima, *Organizational Citizenship Behavior*, Kollektive Selbstwirksamkeit),
- Merkmale der Schulen (innere Organisation).

Bezogen auf die Erreichung des zweiten Ziels, also die Antworten auf Fragen zu den Wirkungen des Schulleitungshandelns, ging es darum, mit den im Projekt erhobenen Daten die im Modell postulierten Zusammenhänge prüfen zu können.

- 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 der Art der Führung, dem Kontext und den Merkmalen der Schulleitung? Sind Zusammenhänge zwischen dem Führungshandeln/Führungsstil der Schulleitung und kollegiumsbezogenen Variablen (Kollektive Selbstwirksamkeit, *Organizational Citizenship Behavior*, Klima) feststellbar?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Art der Führung und der Arbeitszufriedenheit und der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen?
- Welche anderen Faktoren hängen mit der Arbeitszufriedenheit und der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen zusammen?
- Inwiefern ist erfolgreiches Schulleitungshandeln abhängig vom Kontext?

Die Untersuchung im Überblick

Die Finanzierung des Projekts erfolgte durch den Schweizerischen Nationalfonds im Rahmen des DORE Programms (<http://p3.snf.ch/project-136877>) und die PHBern stellte die Forschungsinfrastruktur bereit. Sehr früh in der Planungsphase wurde die Zusammenarbeit mit den Forschungspartnern, also dem Verband Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Bern (vslbe) und der Abteilung Kindergarten und Schulaufsicht deutsch der Erziehungsdirektion des Kantons Bern aufgenommen und nach der Sicherstellung der Finanzierung durch den Nationalfonds wurden die Projektpartner auch in den Projektprozess einbezogen (Abbildung 3). Ihre Unterstützung war besonders wichtig für den Zugang zum Forschungsfeld, für die Realisierung der Befragung und für den angestrebten Transfer der Resultate in das Praxisfeld.

Das Projekt dauerte von Mai 2012 bis Oktober 2013 (18 Monate), wobei die eigentliche Datenerhebung zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien 2012 stattfand. Ueli Hostettler trug die Gesamtverantwortung für die Entwicklung und Umsetzung der Studie und Regula Windlinger führte den größten Teil der Datenerhebung und Analysearbeit durch. Beide verantworten den vorliegenden Text als Koautor und Koautorin. Zum Team gehörte ebenfalls Roger Kirchhofer, der jedoch nicht an der Erstellung des vorliegenden Texts beteiligt war. Mehrere Studierende haben im Umfang von 330 Stunden die Durchführung der Datenerhebung unterstützt (siehe zur Studie auch Windlinger et al. 2014).

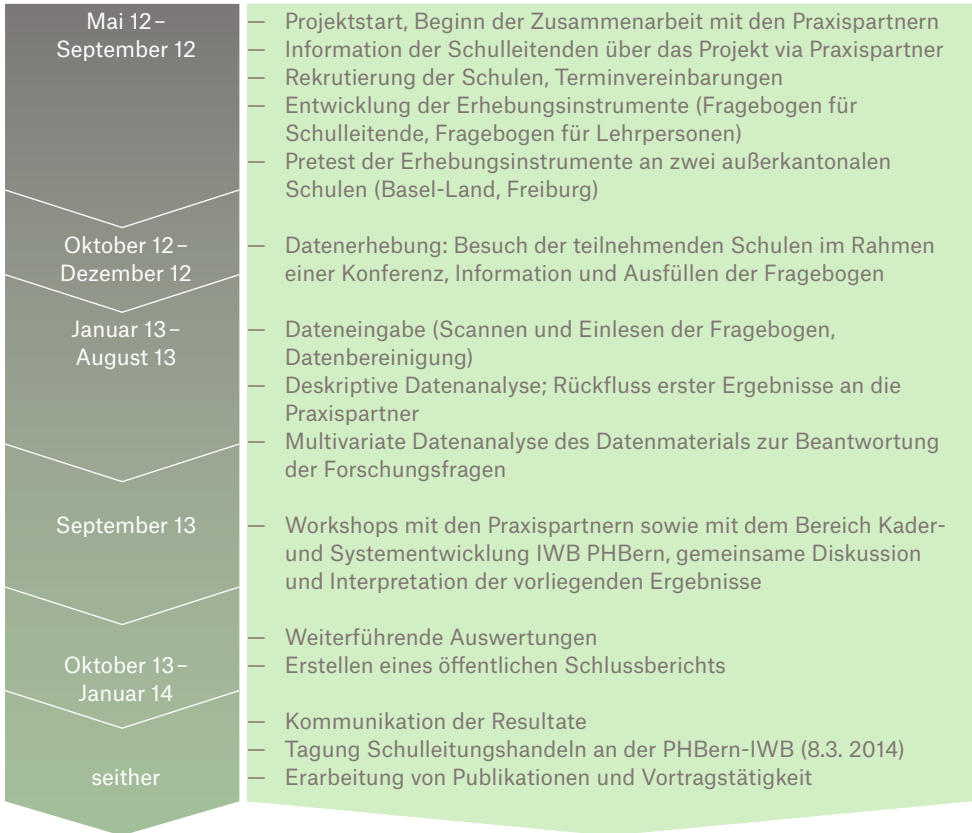


Abbildung 3: Projektverlauf

Vorgehen, Befragungsinstrumente und Analyse

Die Studie basiert auf einer quantitativen Erhebung mittels Fragebogen und 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 Untersu-

chung entwickelten Fragen wurden Befragungsinstrumente eingesetzt, welche sich bereits in der Forschung in Schulen bewährt haben. Es sind dies Fragebogen, die in anderen Untersuchungen schon mehrfach angewendet worden sind und deren methodische und inhaltliche Verlässlichkeit gut abgesichert ist. Soweit notwendig und sinnvoll wurden die Fragen an den bernischen Kontext angepasst (Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht der verwendeten Erhebungsinstrumente

Fragebogen für Schulleitende	
Skalen und Items	Quelle
Merkmale der Schulleitungsperson – Alter, Geschlecht – Pensum als SL – Allfälliges Pensum als LP – Erfahrung – Ausbildung – Weiterbildung/externe Unterstützung	eigene Entwicklung
Interner Schulkontext – Schultyp – Größe der Schule, Anzahl Lehrpersonen – Standorte, Raumangebot, Ausstattung – Interne Organisation (Vorhandensein von Steuergruppen, Fachgruppen etc., Art und Anzahl von Konferenzen) Externer Kontext – Fragen bzgl. Schulkommission/Gemeinderat; Verantwortlichkeiten bzgl. Anstellung der LP, Globalbudget (Ausmass der Autonomie der Schule)	eigene Entwicklung
Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (5 Items)	4 Items aus Fragebogen zum Schulleitungshandeln (Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung); 1 Item eigene Entwicklung

<p>Berufliches Selbstverständnis der Schulleitung</p> <p>Kognitive Modalitäten des beruflichen Selbstverständnisses (drei Subskalen):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leadership (5 Items) – Primus inter Pares (5 Items) – Administration (2 Items) <p>Konative Modalitäten des beruflichen Selbstverständnisses (drei Subskalen):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Unterrichtsentwicklung (4 Items) – Distributive Führung (4 Items) – Förderung des Schulklimas (5 Items) 	<p>Warwas (2012)</p>
<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) 	<p>Warwas (2012)</p>
<p>Arbeitszeit</p> <ul style="list-style-type: none"> – durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche – Verteilung der Arbeitszeit auf verschiedene Tätigkeitskategorien 	<p>eigene Entwicklung, Tätigkeitskategorien aus Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2010a)</p>

Fragebogen für Lehrpersonen	
Skalen und Items	Quelle
Selbstwirksamkeit Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrer/-innen, drei Subskalen <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); Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001), eigene Übersetzung
Berufliche Zufriedenheit Arbeitszufriedenheit nach dem Zürcher Modell (Bruggemann et al. 1975), vier Skalen: <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 und Hoy (2005), eigene Übersetzung
Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums (12 Items)	Schwarzer und Jerusalem (1999)
Schulklima vier Subskalen <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
Partizipative Führung (4 Items)	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"> – Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – attributionaler Aspekt (idealized influence attributed) (4 Items) – Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – verhaltensbezogener Aspekt (idealized influence behavior) (3 Items) – Motivation durch begeisternde Visionen (inspirational motivation) (4 Items) – Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken (intellectual stimulation) (4 Items) – Individuelle Unterstützung und Förderung (individualized consideration) (4 Items) <p>Transaktionale Führung, drei Subskalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leistungsorientierte Belohnung (contingent reward) (3 Items) – Führung durch aktive Kontrolle (management by exception – active) (4 Items) – Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d.h. Ausnahmefall (management by exception – passive) (4 Items) <p>Laissez-faire (LF) – Nicht-Führung, Vermeiden von Einflussnahme (3 Items)</p> <p>Satisfaction (S) – Zufriedenheit mit der Führung (Schulleitung) (2 Items)</p>	<p>MLQ 5 x Short – Multifactor Leadership Questionnaire, deutsche Übersetzung von Felde und Goihl (2002), Anpassung an den Schulkontext (Harazd, van Ophuysen 2011)</p>
<p>Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (5 Items)</p>	<p>4 Items aus Fragebogen zum Schulleitungshandeln (Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung); 1 Item eigene Entwicklung</p>
<p>Erfahrung als Lehrperson (2 Items)</p>	<p>eigene Entwicklung</p>

Bei der Entwicklung der Fragebogen für Schulleitende und für Lehrpersonen wurden Rückmeldungen von den Vertretern der Praxispartner sowie von Lehrpersonen und Schulleitenden eingeholt. Dabei ging es um die Verständlichkeit der Fragen und um generelle Feedbacks zum Fragebogen. Nach weiteren Überarbeitungen und Anpassungen wurde mit den definitiven Versionen der Fragebogen schließlich ein Pretest an zwei außerkantonalen Schulen in den Kantonen Basel-Land und Freiburg durchgeführt.

In der zwischen Oktober und Dezember 2012 durchgeführten Erhebung machten die befragten Lehrpersonen in ihrem Fragebogen Einschätzungen zum Führungsverhalten ihrer Schulleitung, zur Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (wenn vorhanden), zu ihrer eigenen Selbstwirksamkeitserwartung 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 *Organizational Citizenship Behavior*. Die Befragung der Lehrpersonen fand in Absprache mit der Schulleitung während einer regulären Kollegiumskonferenz statt. Die Fragebogen wurden nach einer kurzen Erläuterung durch die Forschungsassistenten und -assistentinnen verteilt und nach Beendigung wieder eingesammelt. In der Regel dauerte die Befragung ca. 30 Minuten. So wurde die zeitliche Belastung der Schulen auf ein Minimum reduziert und der Rücklauf der an der Befragung teilnehmenden Schulen optimiert.

Im Rahmen der Erhebung machten die befragten Schulleitenden in ihren Fragebogen Angaben zu persönlichen Merkmalen wie Alter, Erfahrung, Pensum und Ausbildung, 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 Be-

lastung, der Arbeitszufriedenheit und ihrer Arbeitszeit. Die Schulleitung erhielt jeweils den Fragebogen einige Tage vor dem Besuch der Forschungsassistenten und -assistentinnen. Der ausgefüllte Fragebogen wurde am Befragungstag des Kollegiums ebenfalls eingesammelt.

Die meisten Daten zum externen Kontext der Schulen wurden nicht im Fragebogen erfragt, sondern stammen aus anderen Quellen, etwa vom Bundesamt für Statistik (Statistik zur Raumgliederung 2012) sowie von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Schulsozialindex und Schullas-tenindex).

Bei der Auswertung wurde zuerst statistisch überprüft, ob die gestellten Fragen und die Antworten zu einer validen Datengrundlage geführt haben. Dabei ging es darum, anhand der Daten nachzuweisen, dass die gestellten Fragen auch das messen, was erfragt werden sollte, und dass die Fragen, die unterschiedliche Merkmale erfassen sollen, sich nicht überschneiden. Mit dieser Prüfung konnte der Datensatz definitiv konsolidiert werden.

Stichprobe und Repräsentativität

Am Forschungsprojekt haben 241 Schulleitende aus 181 Schulen teilgenommen. Bei den Schulen handelt es sich um 171 Regelschulen (mit einer oder mehreren Schulstufen: nach der OECD-Klassifizierung die Bereiche Elementar, Primar und Sekundar I), sechs Kollegien IBEM (Integration und besondere Maßnahmen; dies sind Kollegien von Speziallehrpersonen, die für eine oder mehrere Schulen zuständig sind) sowie vier Heilpädagogische Schulen. Die Kollegien IBEM werden im Kanton Bern wie die Regelschulen als Schulorganisationseinheiten betrachtet und werden ebenfalls wie die Regelschulen durch eine Schulleitung geführt. Die Heilpädagogischen Schulen sind der kantonalen Gesundheits- und Fürsorgebehörde 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 eine sta-

tistische Prüfung zeigte, dass sich die Schulen in wichtigen Merkmalen nicht unterscheiden. Es gibt keine Unterschiede zwischen den Regelschulen/IBEM-Kollegien und den Heilpädagogischen Schulen in Bezug auf die Einschätzung des beruflichen Selbstverständnisses oder das Belastungserleben der Schulleitung, die Einschätzung des Führungsverhaltens der Schulleitung, die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen oder die kollegiumsbezogenen Variablen Kollektive Selbstwirksamkeit, Klima und *Organizational Citizenship Behavior*.

Um zu überprüfen, in welchem Ausmaß die Stichprobe repräsentativ ist für die Grundgesamtheit (alle Schulen/Schulleitenden der Volksschule im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern) wurde die Verteilung/Ausprägung gewisser Merkmale in der Stichprobe mit der Verteilung/Ausprägung dieser Merkmale in der Grundgesamtheit verglichen.

Die 238 Schulleitenden (ohne drei Schulleitende, die ausschließlich an Heilpädagogischen Schulen tätig sind) in der Stichprobe entsprechen einem Anteil von 33.5% der Grundgesamtheit aller Schulleitenden im Untersuchungsgebiet und stammen aus allen 13 Inspektoratskreisen des deutschsprachigen Kantonsteils. Bei der Stichprobe und der Grundgesamtheit sind die Geschlechterverteilung (Frauenanteil rund 48%), das Durchschnittsalter der Schulleitenden (rund 50 Jahre) und ihr Durchschnittspensum (rund 42%) annähernd identisch. In der Stichprobe sind (im Vergleich mit der Grundgesamtheit) weniger Schulleitende mit Kleinstpensen und mehr mit Pensen zwischen 20–40% vertreten. Die Schulleitenden in der Stichprobe haben ein höheres Dienstalder. In der Stichprobe sind prozentual mehr Schulleitende mit Schulleitungsausbildung vertreten.

Die Stichprobe ist also in Bezug auf die Geschlechterverteilung, die 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 Dienstalder und die

Schulleitungsausbildung. Diese Unterschiede müssen bei der Interpretation der Ergebnisse mitbedacht werden.

Daten und Analyseverfahren

Aus den Fragebogen und den Drittdaten zum externen Kontext liegen Datensätze auf verschiedenen Systemebenen vor:

- Ebene der Lehrpersonen (n=3197),
- Ebene der Schulleitungspersonen (n=241),
- Ebene Schule (n=180).

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. Da die Daten einer Schule nicht verwendet werden konnten, weil zu wenige Daten der Lehrpersonen vorlagen, reduziert sich die Stichprobe der Schulebene auf 180 Schulen.

Alle statistischen Berechnungen wurden mit der Software ©SPSS 20 durchgeführt. Zum einen wurden deskriptive («beschreibende») statistische Auswertungen gemacht, um die Daten übersichtlich darzustellen. Wichtig sind hier vor allem die Häufigkeitsverteilungen, welche zeigen, wie die Ausprägungen eines Merkmals in der Stichprobe verteilt sind (z. B. welche Prozentanteile der Schulleitenden jeweils eine bestimmte Einschätzung gemacht haben), Mittelwerte, welche Auskunft über die durchschnittliche Antwort oder die durchschnittliche Ausprägung eines Merkmals geben, und die Standardabweichung. Diese 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 respektive die Ausprägung eines Merkmals. Die Unterschiede oder Zusammenhänge zwischen Merkmalen wurden mit den jeweils adäquaten sta-

tistischen Methoden untersucht (siehe auch Windlinger et al. 2014). Dabei wurde geprüft, ob Unterschiede oder Zusammenhänge statistisch signifikant sind, das heißt, ob mit einer hohen Wahrscheinlichkeit (in der Regel 95%) ausgeschlossen werden kann, dass dieses Ergebnis nur zufällig zustande gekommen ist. Alle berichteten Ergebnisse basieren auf statistischen Analyseverfahren.

In sechs Kapiteln werden nun zentrale Ergebnisse der Studie vorgestellt und diskutiert. Die Schlussbetrachtung fasst mittels prägnanter Aussagen die Befunde zusammen. Sie orientiert sich an den beiden Hauptzielen der Studie.

2 Wer sind die Schulleitenden? Persönliche Merkmale, Rekrutierung, Aus- und Weiterbildung

Geschlecht, Alter und Berufserfahrung

Von den 241 Schulleitenden der Stichprobe sind mit 51.5% etwas mehr als die Hälfte Männer (Tabelle 2). Weibliche Schulleitende sind stärker vertreten in Schulen mit den Stufen Kindergarten und/oder Primarstufe, männliche Schulleitende sind stärker vertreten in Schulen mit der Schulstufe Sekundarstufe I (Real und/oder Sek). Die Schulleitenden sind durchschnittlich rund 50 Jahre alt. Wird nach Altersgruppen unterschieden, so befindet sich die größte Gruppe der Schulleitenden in der Alterskategorie 50 bis 59 Jahre, gefolgt von der zweitgrößten Gruppe in der Kategorie 40 bis 49 Jahre.

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

Tabelle 2: Merkmale der Schulleitenden

Merkmale Schulleitende		absolut	%
Geschlecht	männlich	124	51.5
	weiblich	117	48.5
Alter	unter 30 Jahren	2	0.8
	30 bis 39 Jahre	24	10.0
	40 bis 49 Jahre	74	30.7
	50 bis 59 Jahre	109	45.2
Mittelwert (M)=50.03 Standardabweichung (SD)=7.47	60 bis 65 Jahre	23	9.5
	keine Angaben	9	3.7

Erfahrung als Schulleiter/ Schulleiterin 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/ Schulleiterin 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 Schul- leiter/Schulleiterin an der gleichen Schule als Lehrperson tätig?	Ja	181	75.1
	Nein	58	24.1
	keine Angaben	2	0.8
Schulleitungsausbildung	abgeschlossen	206	85.5
	noch laufend	11	4.6
	keine	23	9.5
	keine Angaben	1	0.4

Rekrutierung der Schulleitenden

Drei Viertel der Schulleitenden waren an derselben Schule als Lehrperson tätig, bevor sie Schulleiter oder Schulleiterin wurden. Diese Praxis, die Schulleitenden aus dem eigenen Kollegium zu rekrutieren, hat über die Zeit hinweg abgenommen. Wenn die Gruppe der Schulleitenden, welche aus dem Kollegium rekrutiert wurden, verglichen wird mit der Gruppe der Schulleitenden, die von außerhalb der Schule rekrutiert wurden,

zeigt sich ein Unterschied: Schulleitende «von innen» sind durchschnittlich seit gut 11 Jahren an der aktuellen Schule tätig, Schulleitende «von außen» sind im Mittel erst 5 Jahre an der aktuellen Schule tätig. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant und zeigt, dass in den letzten Jahren vermehrt Schulleitende angestellt wurden, welche nicht dem Kollegium angehörten.

Ausbildung

Gut 85% der Schulleitenden in der Stichprobe haben eine Schulleitungsausbildung abgeschlossen, während nur 56% der Grundgesamtheit aller Schulleitenden im Kanton einen solchen Abschluss haben. Das Problem ist, dass in der kantonalen Statistik auch Personen als Schulleitende geführt werden, denen nur wenige Prozente für gewisse Aufgaben aus dem Schulleitungspool zugewiesen worden sind. Es ist anzunehmen, dass gerade diese Personen mit Kleinstpensen, die auch an der Studie nicht teilgenommen haben, über keine Ausbildung verfügen. Es kann also abgeleitet werden, dass allgemein von fünf amtierenden Schulleitenden im Kanton nur jeweils eine/einer keine Ausbildung abgeschlossen hat.

Weiterbildung

Drei Viertel der Schulleitenden haben in den 12 Monaten vor dem Befragungszeitpunkt (Oktober 2012) Unterstützung für ihre Schulleitungstätigkeit in Form von Beratung oder Weiterbildung in Anspruch genommen (Abbildung 4). Bei fast 40% der Schulleitenden handelte es sich dabei um Unterstützung im Bereich der Schulentwicklung, fast so viele Schulleitende besuchten eine (oder mehrere) Tagung(-en), ein Drittel der Schulleitenden bildete sich mit dem Besuch eines Kurses weiter.

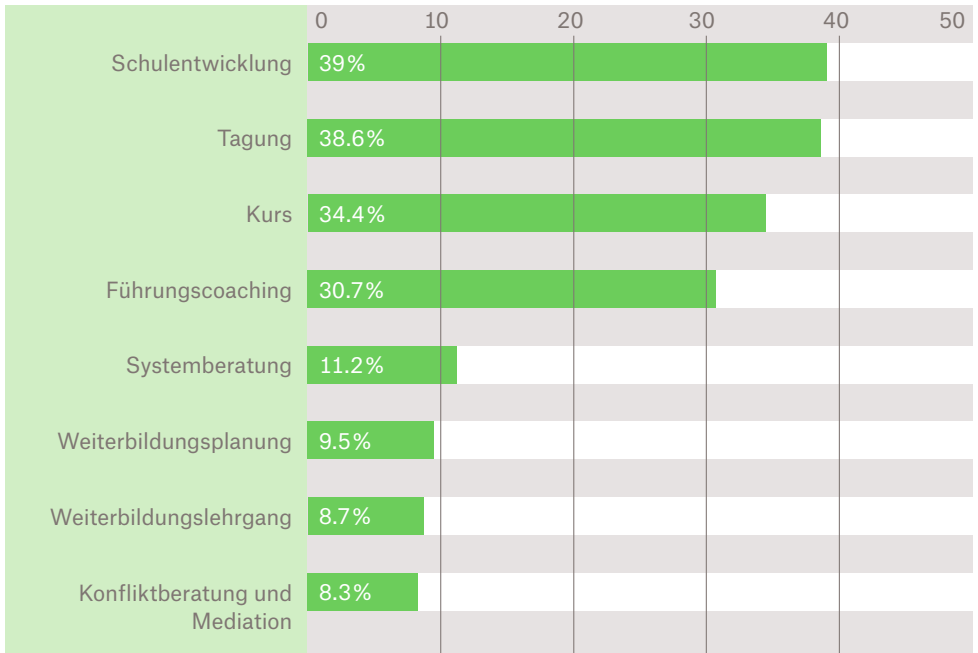


Abbildung 4: Weiterbildung und Beratung (Anteil der Schulleitenden in Prozent, n=241)

3 Wo arbeiten Schulleitende? Schulmerkmale, Leitungsmodelle und Rahmenbedingungen

Merkmale der Schulen

Die 241 Schulleitenden arbeiten an 181 Schulen im Kanton Bern. Vier dieser Schulen sind Heilpädagogische Schulen, sechs sind IBEM-Kollegien (Integration und besondere Maßnahmen) mit eigener Schulleitung und der Rest sind Regelschulen (Tabelle 3). Bezüglich der Schulgröße ist eine große Bandbreite vorhanden, von sehr kleinen bis zu großen Schulen ist alles vertreten.

Rund die Hälfte der Schulen ist auf mehr als einen Standort verteilt. In drei von vier Schulen ist eine Unterstützung durch ein Sekretariat vorhanden, 45% der Schulen erhalten Unterstützung durch weitere Stellen, am häufigsten im Bereich Rechnungswesen (in knapp 35% der Schulen). 95% der Schulen verfügen über ein Leitbild. Die Schulleitenden sind zufrieden mit der Ausstattung ihrer Schulen, am höchsten ist die Zufriedenheit im Bereich Unterrichtsmaterialien, am tiefsten (aber immer noch relativ hoch) im Bereich Infrastruktur; hier sind rund 18% der Schulleitenden *eher unzufrieden* oder *unzufrieden*.

Schulinterne Organisation

Die schulinterne Organisation ist in mehr als der Hälfte aller Schulen in einem Organigramm festgehalten. Jede zweite Schule hat im Kollegium eine Steuergruppe eingerichtet. In gut 80% der Schulen sind innerhalb des Kollegiums eine oder mehrere der folgenden Zusammenarbeitsformen verankert: Stufengruppen, Fachgruppen sowie Unterrichtsteams. Nur 17% der Schulen verfügen über keine dieser formellen Zusammenarbeits-

formen. Jede dritte Schule hat einen Elternrat, knapp jede fünfte Schule einen Schüler-/Schülerinnenrat. In 90% der Kollegien existieren Arbeitsgruppen, am häufigsten dienen diese zur Vorbereitung gemeinsamer Anlässe. In gut 40% der Schulen gibt es Austauschgefäße neben den regulären Sitzungen, wie zum Beispiel die Intervention oder Supervision.

Tabelle 3: Merkmale der Schulen (n=181)

Schulen und Schultyp

		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

Größe der Schule und Anzahl Lehrpersonen

	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
Ist die Schule auf mehrere Gebäude aufgeteilt (gleiches Areal ohne Turnhalle etc.)	Ja	107	59.1
	Nein	67	37.0
	Keine Angaben	7	3.9

Schulleitungspensum

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

Organisation – intern

		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

Organisation – extern (hier ohne GEF-Schulen, d.h. n=177)

		absolut	%
Die strategisch-politische Führung der Schule erfolgt durch	Die Schulkommission	151	85.3
	Den Gemeinderat	14	7.9
	Schulkommission und Gemeinderat	10	5.6
	Keine Angaben	2	1.1
Anstellung von Lehrpersonen: formale Zuständigkeit	Schulleitung allein	83	46.9
	Gemeinde (z.B. Schuko) allein	76	42.9
	Schulleitung und Gemeinde gemeinsam	17	9.6
	Keine Angaben	1	0.6
Anstellung von Lehrpersonen: Wer trifft in der Regel die Entscheidung?	Schulleitung allein	114	64.4
	Gemeinde (z.B. Schuko) allein	32	18.1
	Schulleitung und Gemeinde gemeinsam	28	15.8
	Keine Angaben	3	1.7
Die Schulleitung hat die Budgethoheit über ein Globalbudget	Ja	52	29.8
	Nein	121	67.4
	Keine Angaben	4	2.8

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 (Abbildung 5). 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. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Schulleitenden schätzen diese Zusammenarbeit im Schulleitungsteam mehrheitlich als (sehr) gut ein. Sie sind der Meinung, dass die Mitglieder des Schulleitungsteams wertschätzend miteinander um-

gehen, sich gegenseitig ergänzen, Konflikte konstruktiv angehen, ihre Arbeit gut organisieren und eine gemeinsame Vision von der Zukunft der Schule haben. Die Einschätzungen der Schulleitenden sind hier in allen Bereichen höher als die Einschätzungen der Lehrpersonen.

Der Vergleich von Schulen mit unterschiedlichen Schulleitungsmodellen bezüglich der Ausprägung verschiedener Merkmale auf der Ebene der Kollegien oder der Schulleitenden hat keine statistisch signifikanten Unterschiede aufgezeigt. Die Kollegien unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Kollektiven Selbstwirksamkeit, des Klimas oder des *Organizational Citizenship Behavior*, wenn sie nach den Schulleitungsmodellen gruppiert werden. Auch die Belastung oder Zufriedenheit der Schulleitung hat keinen Zusammenhang mit dem Schulleitungsmodell der jeweiligen Schule. Dies deutet darauf hin, dass keines der untersuchten Schulleitungsmodelle «besser» oder «schlechter» ist, was seine Auswirkungen auf die Kollegien oder die Belastung und Zufriedenheit der Schulleitenden selber betrifft.

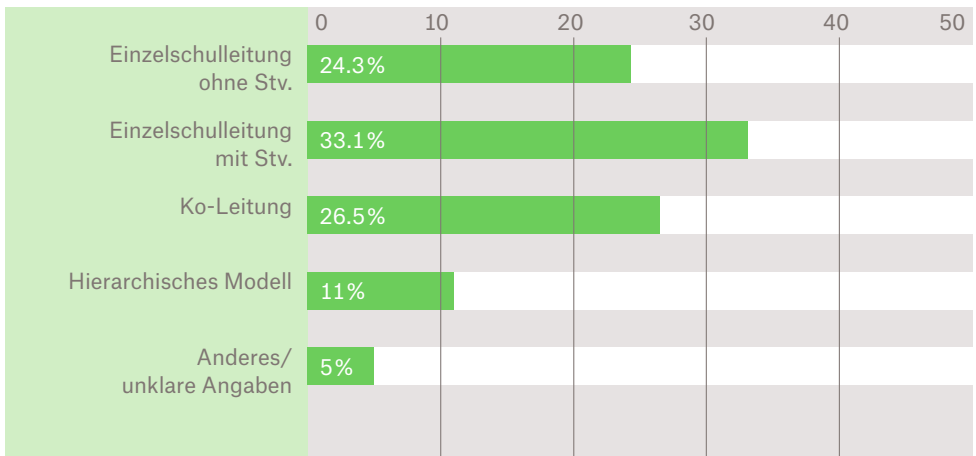


Abbildung 5: Schulleitungsmodelle (Anteil der Schulen in Prozent, n=181)

Rahmenbedingungen der Schulträgerschaft auf Gemeindeebene

Mit der Professionalisierung der Schulführung im Rahmen der Teilrevision des Volksschulgesetzes (REVOS 08, Erziehungsdirektion des Kantons Bern o.J.) erhielten die Gemeinden mehr Autonomie bezüglich der konkreten Organisation der Schulführung vor Ort. Vorgegeben ist die Trennung zwischen betrieblich-pädagogischer Führung (Schulleitung) und politisch-strategischer Führung. Die politisch-strategische Führung wird, wenn dies die Gemeinde nicht anders regelt, durch die Schulkommission wahrgenommen. Bei 85.3% der Schulen der Stichprobe trifft dies zu, bei 7.9% der Schulen erfolgt die politisch-strategische Führung ohne Kommission direkt durch den Gemeinderat, bei 5.6% der Schulen durch Schulkommission und Gemeinderat (von 1.1% der Schulen fehlen die Angaben).

Die Gemeinde kann nun gewisse Kompetenzen wie die Befugnis für die Anstellung von Lehrpersonen oder die Budgethoheit im Rahmen eines Globalbudgets, welche beide früher bei der Schulkommission lagen, an die Schulleitung übertragen und damit der Schule mehr Autonomie zugestehen. In Bezug auf die Anstellung von Lehrpersonen ist in 46.9% der Schulen die Schulleitung, in 42.9% der Schulen die Schulkommission (respektive der Gemeinderat) allein zuständig, bei 9.6% sind beide gemeinsam zuständig (von 0.6% der Schulen fehlen die Angaben). Die formale Regelung bildet aber nicht immer ab, wie das Anstellungsverfahren in der Realität abläuft: Bei 64.4% der Schulen entscheidet die Schulleitung schließlich allein über die Anstellung, bei 18.1% die Schulkommission (Gemeinderat), bei 15.8% der Schulen entscheiden beide gemeinsam, 1.7% der Schulen machten dazu keine Angaben. In knapp 30% der Schulen hat die Schulleitung die Budgethoheit über ein Globalbudget.

Wird diese Verteilung von Kompetenzen als Indikator für den Grad der Autonomie einer Schule betrachtet, so haben 15.2% der Schulen eine hohe Autonomie (Globalbudget, Schulleitung ist sowohl formal als auch

real für die Anstellung von Lehrpersonen zuständig), 13% der Schulen eine tiefe Autonomie (kein Globalbudget, Schulkommission/Gemeinde ist sowohl formal als auch real für die Anstellung von Lehrpersonen zuständig). Die meisten Schulen haben «gemischte Modelle» und bewegen sich irgendwo zwischen diesen beiden Polen (Tabelle 4). Mit der Zusammenarbeit der Schulleitung mit der Schulkommission sind fast 90% der befragten Schulleitenden *eher zufrieden* bis *sehr zufrieden*.

Tabelle 4: Grad der Autonomie der Schulen

Anstellung von Lehrpersonen: Wer ist formal zuständig?	Schulleitung	«gemischte» Modelle	Gemeinde (z.B. Schulkommission)
Anstellung von Lehrpersonen: Wer trifft in der Regel die Entscheidung?	Schulleitung		Gemeinde (z.B. Schulkommission)
Hat die Schulleitung die Budgethoheit über ein Globalbudget?	Ja		Nein
	Hohe Autonomie 15.2% der Schulen	71.8% der Schulen	Tiefe Autonomie 13% der Schulen

4 Mit wem arbeiten Schulleitende zusammen?

Merkmale der Lehrpersonen und der Kollegien

Die Auswertung der Daten von den 3197 Lehrpersonen, die an der Befragung teilgenommen haben, zeigt, dass unter den befragten Lehrpersonen sowohl solche mit relativ wenig Berufserfahrung zu finden sind (gut 13% der Lehrpersonen sind weniger als fünf Jahre im Beruf tätig) als auch solche mit sehr viel Berufserfahrung (knapp 2% sind bereits über 40 Jahre im Beruf). Die Hälfte der Lehrpersonen hat eine Berufserfahrung zwischen 11 und 30 Jahren. Die meisten Lehrpersonen haben während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn an verschiedenen Schulen gearbeitet – knapp ein Drittel der Lehrpersonen ist zum Befragungszeitpunkt seit weniger als fünf Jahren an der aktuellen Schule tätig.

Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen

In der wissenschaftlichen Literatur existiert keine eindeutige Definition von Arbeitszufriedenheit, sondern es gibt eine Reihe sich unterscheidender 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).

Bei Befragungen von Personen zu ihrer Arbeitszufriedenheit «insgesamt» ergeben sich immer eher hohe Zufriedenheitswerte. In der Regel bezeichnet sich ein Großteil der Befragten als ziemlich bis sehr zufrieden (Warwas 2012; Gehrman 2013; Bieri 2006). Deswegen bietet es sich an, Arbeitszufriedenheit nicht nur im Hinblick auf ein «mehr» oder «weniger» zu erheben. Um dieser Vorgabe folgen zu können, wurde bei dieser Befragung

der Schulleitenden und Lehrpersonen zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit das Befragungsinstrument von Warwas (2012) eingesetzt, welches wiederum auf das Zürcher Modell der Arbeitszufriedenheit zurückgeht (Bruggemann et al. 1975, vgl. Baumgartner, Udris 2006). Im Zürcher Modell wird zwischen verschiedenen Formen der Arbeitszufriedenheit unterschieden, welche selber 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 (was als Resignative Zufriedenheit bezeichnet wird) 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, oder nicht. Das erste Verhalten wird als Konstruktive Unzufriedenheit und das zweite als Fixierte Unzufriedenheit bezeichnet. Die Zufriedenheit der befragten Lehrpersonen ist relativ hoch (Werte zwischen 4.6 und 4.7 auf einer Skala von 1 *trifft gar nicht zu* bis 6 *trifft sehr zu* bei den Aussagen zur Stabilisierten Zufriedenheit). Rund 90% der Lehrpersonen bezeichnen sich als zufrieden (*trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*). Über 80% der Lehrpersonen würden sich auch heute 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 Kanton Aargau).

Auf der andern Seite tragen sich über 20% der befragten Lehrpersonen mit dem Gedanken, den Beruf zu wechseln und gut 10% wollen sich auf eine neue Stelle bewerben, wenn sich bei der aktuellen Arbeit nichts verändert (*trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*). Dies kann mit aktueller Unzufriedenheit zusammenhängen, muss aber nicht. Gründe für einen Berufs- oder Stellenwechsel können auch andere sein, wie z. B. die hohe Attraktivität einer andern Stelle, familiäre Gründe etc. (vgl. Bieri 2006).

Trotz hoher Werte im Bereich der Stabilisierten Zufriedenheit ist der Aspekt der Resignation bei den Lehrpersonen recht stark ausgeprägt (und stärker als bei den Schulleitenden, siehe Kapitel 5): 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*). Noch deutlicher sind die Unterschiede zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen im Bereich der Fixierten Unzufriedenheit: 20% der Lehrpersonen (7% der Schulleitenden) geben an (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*), froh zu sein, wenn sie die Schulhaustüre hinter sich zumachen 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*).

Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen in Bezug auf ihre Arbeit

Die Lehrpersonen haben eine relativ hohe Selbstwirksamkeitserwartung, sie sind davon überzeugt, mit den Herausforderungen im Unterricht und in der Schule souverän umgehen zu können. Am höchsten ist die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen in Bezug auf die Klassenführung, dazu gehören beispielsweise die Kontrolle von störendem Verhalten oder das Vereinbaren von Regeln mit den Schülerinnen. Etwas weniger hoch, aber immer noch hoch, ist die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Unterrichtsmethoden (z. B. das Formulieren guter Fragen und Aufgaben), gefolgt von der Wirksamkeit bezüglich des Engagements für Schüler (z. B. jene Schülerinnen zu motivieren, die wenig Interesse an Schularbeit zeigen).

Merkmale der Kollegien

Lehrpersonen schätzen das Verhalten ihrer Kolleginnen und Kollegen im Durchschnitt als sehr professionell ein. Rund 90% der Lehrpersonen berichten, dass Lehrer und Lehrerinnen die Fachkompetenz ihrer Kolleginnen und Kollegen *oft* oder *fast immer* respektieren und dass sich die Lehrpersonen allgemein 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*.

Obschon der Großteil der Einschätzungen der Lehrpersonen eher bis sehr positiv und die Mittelwerte über alle Lehrpersonen hinweg relativ hoch sind, ist es interessant, dass es zwischen den Mittelwerten der verschiedenen Schulen (mittlere Einschätzung des Aspekts «Professionelles Lehrpersonenverhalten» pro Schule) doch relativ große Unterschiede gibt. So bewegt sich beispielsweise die mittlere Einschätzung zur Aussage «Lehrerinnen und Lehrer bieten starke soziale Unterstützung für ihre Kolleginnen und Kollegen» zwischen 3.4 (also im Bereich zwischen 3 *eher selten* bis 4 *manchmal*) bei der Schule mit dem tiefsten Wert und 6.0 (*fast immer*) bei der Schule mit dem höchsten Wert.

Organizational Citizenship Behavior

Das *Organizational Citizenship Behavior*, also die Bereitschaft, sich über die formal festgelegten Aufgaben hinaus für die Schule, die Schüler und Schülerinnen und das Kollegium einzusetzen, wird jeweils bezogen auf das eigene Kollegium als relativ hoch eingeschätzt. Die Mittelwerte liegen

auf einer Sechserkala zwischen 5.3 (also im Bereich zwischen *5 trifft zu* und *6 trifft sehr zu*) für die Aussage «Lehrerinnen und Lehrer nutzen einen großen Teil der Unterrichtszeit sinnvoll» und 4.3 (also im Bereich zwischen *4 trifft etwas zu* und *5 trifft zu*) für die Aussage «Lehrerinnen und Lehrer arbeiten freiwillig in neuen Arbeitsgruppen mit».

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 größte Unterschied zeigt sich für die Aussage «Lehrerinnen und Lehrer arbeiten freiwillig in neuen Arbeitsgruppen mit» mit 2.8 (also im Bereich von *eher selten*) für die Schule mit dem tiefsten Mittelwert und 6.0 (*fast immer*) für die Schule mit dem höchsten Mittelwert.

Kollektive Selbstwirksamkeit

Die Kollektive Selbstwirksamkeit, also die Überzeugungen der befragten Lehrpersonen hinsichtlich der Handlungskompetenz des Kollegiums und der Bewältigungsmöglichkeit zukünftiger, das Kollegium herausfordernder Ereignisse, wird insgesamt hoch eingeschätzt (mit einem Mittelwert von 4.5 zwischen *4 trifft etwas zu* und *5 trifft zu*). Im Fragebogen schätzten die Lehrpersonen verschiedene Einzelaussagen zur Kollektiven Selbstwirksamkeit ein. Dabei war die Zustimmung am höchsten bei der Aussage «Wir leisten pädagogisch wertvolle Arbeit, weil wir eine kompetente Lehrpersonengruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können» mit einem Mittelwert von 5.0 (*trifft zu*) und am tiefsten bei der Aussage «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» mit 3.8 (wobei *3 trifft weniger zu* und *4 trifft etwas zu* entspricht). Die Antworten der Lehrpersonen zur Kol-

lektiven Selbstwirksamkeit ergeben im Vergleich mit den Antworten zu den Bereichen Klima und *Organizational Citizenship Behavior* ein weniger einheitliches Bild. Während bei den Antworten zu Klima und *Organizational Citizenship Behavior* nur sehr wenige Lehrpersonen ablehnende Antworten gaben (*trifft weniger zu, trifft nicht zu, trifft gar nicht zu*), ist dieser Anteil bei den Einschätzungen zur Kollektiven Selbstwirksamkeit größer. Die beiden Aussagen, die dabei im Durchschnitt am wenigsten hoch eingeschätzt wurden, nämlich «Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrpersonen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten» 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» werden von den Lehrpersonen am unterschiedlichsten bewertet. Auch in Bezug auf die Kollektive Selbstwirksamkeit auf Ebene des Kollegiums (mittlere Einschätzung des Kollegiums) gibt es – wie bei den Bereichen Klima und *Organizational Citizenship Behavior* – zwischen den Schulen Unterschiede. Es gibt also Schulen, in denen das Kollegium eine sehr hohe Kollektive Selbstwirksamkeit berichtet und andere, in denen diese relativ tief ist. Da bekannt ist, dass die Kollektive Selbstwirksamkeit unter anderem auch einen Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat (Goddard, Goddard 2001) interessiert die Frage, womit diese unterschiedlichen Einschätzungen in den Kollegien zusammenhängen. Dies wird im weiteren Verlauf der Analyse genauer untersucht.

5 Was machen Schulleitende? Tätigkeiten, Arbeitszufriedenheit und Belastung

Die Schulleitenden der Stichprobe haben ein durchschnittliches Pensum von 43%, was dem kantonalen Durchschnitt entspricht. Sowohl in der Stichprobe als auch gesamthaft im Kanton arbeiten über die Hälfte aller Schulleitenden mit einem Schulleitungspensum, welches kleiner als 40% ist. 181 Schulleitende, also rund drei Viertel der Schulleitenden der Stichprobe sind zusätzlich zu ihren Schulleitungsaufgaben auch noch mit einem durchschnittlichen Pensum von 47.5% als Lehrperson tätig (Abbildung 6). Bei 106 dieser Schulleitenden, also knapp 60% der Schulleitenden mit einem Unterrichtspensum oder 44% der Schulleitenden der Stichprobe, ist das Pensum als Lehrperson größer als das Schulleitungspensum.

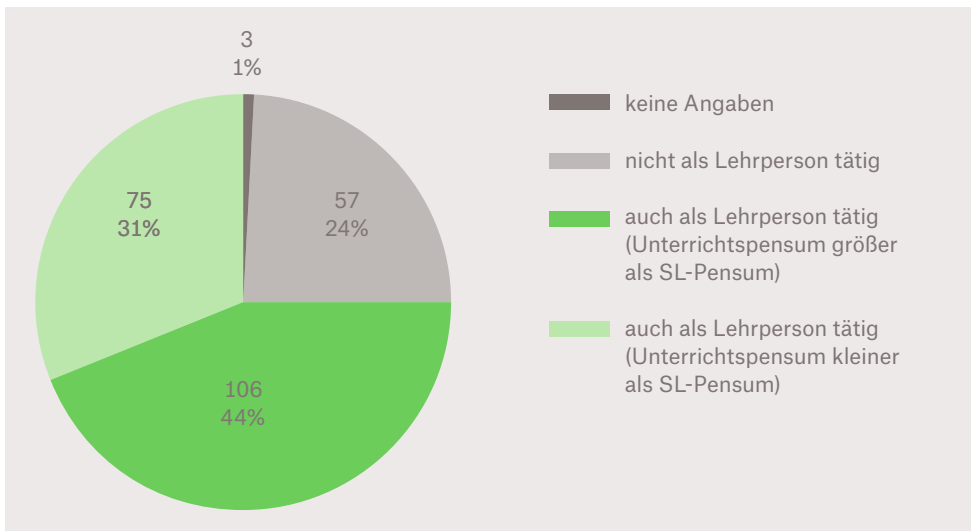


Abbildung 6: Unterrichtstätigkeit der Schulleitungspersonen (n=241)

Arbeitspensum und effektive Arbeitszeit der Schulleitenden

Neben den Angaben zum aktuellen Pensum schätzten die Schulleitenden im Fragebogen auch ihre durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche ein (im Jahresdurchschnitt, ohne vier Wochen Ferien). Weiter gaben sie an, welchen prozentualen Anteil ihrer Gesamtarbeitszeit sie für welche Kategorie von Tätigkeiten einsetzen. Zwar beruhen diese Angaben auf Selbsteinschätzungen der Schulleitenden, aber Vergleiche mit anderen Studien (Nido et al. 2008), bei denen die Arbeitszeit mit detaillierten Arbeitszeitprotokollen erfasst wurde, zeigen Ergebnisse in derselben Größenordnung. Im Durchschnitt ist die tatsächliche Arbeitszeit der Schulleitenden höher als die Arbeitszeit, die gemäß Anstellungsgrad vorgesehen ist (Abbildung 7). Schulleitende mit einem Pensum von 0-20% leisten durchschnittlich pro Woche rund zwei Stunden Überzeit, bei einem Pensum von 20-40% sind es vier Stunden, bei einem Pensum von 40-60% fast fünf Stunden Überzeit, bei einem Pensum von 60-80% sind es knapp acht Stunden und bei einem Pensum von 80-105% (Art. 47 der bernischen Verordnung über die Anstellung von Lehrkräften vom 28.3.2007 erlaubt einen maximalen Anstellungsgrad von 105%) sind es im Schnitt gut sechs Stunden Überzeit. Wenn man die effektive Dauer der Überzeit betrachtet, ist diese also mit knapp acht Stunden am höchsten bei Schulleitenden mit Pensen zwischen 60 und 80%. Wenn die Überzeit jedoch als Anteil an der gesamten Arbeitszeit angesehen wird (prozentualer Anteil, Soll-Arbeitszeit ist jeweils 100%), leisten die Schulleitenden mit den kleinsten Pensen am meisten Überzeit. So arbeiten Schulleitende in der tiefsten Pensenkategorie durchschnittlich 143% ihrer Soll-Arbeitszeit.

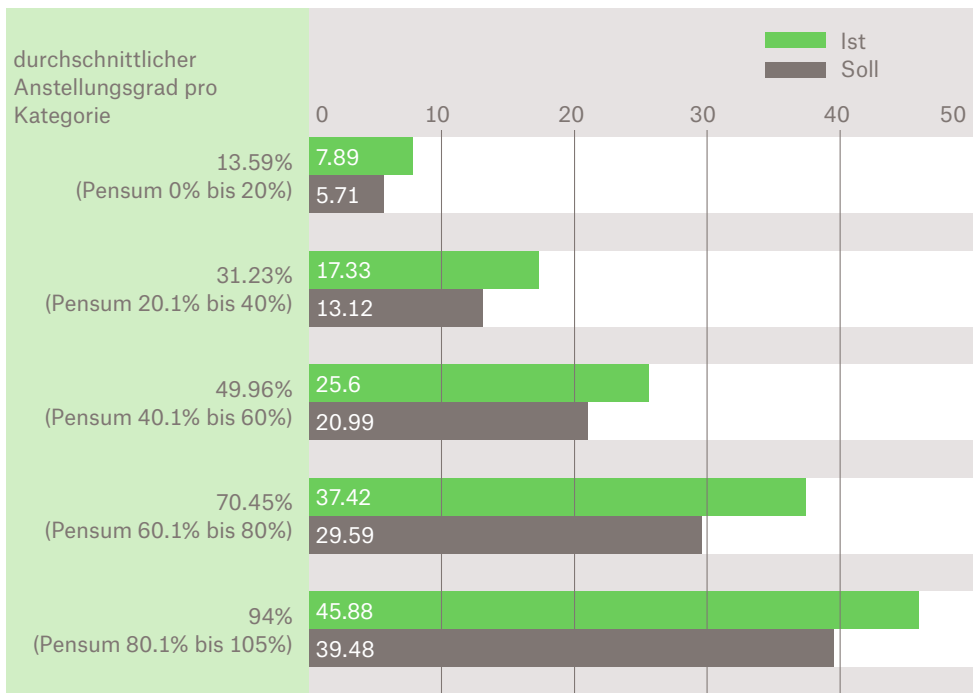


Abbildung 7: Wie viel arbeiten Schulleitende? (Arbeitsstunden pro Woche, ohne Unterricht, n=217)

Arbeitszeit und Tätigkeiten der Schulleitenden

Den größten Anteil der Arbeitszeit, nämlich knapp 23%, verwenden Schulleitende für Aufgaben im Bereich Organisation und Administration (Abbildung 8; Tabelle 5). Rechnet man den Anteil für Sekretariatsarbeiten auch noch zu dieser Kategorie, so sind es knapp 30%. Zum Zeitpunkt der Befragung im Herbst 2012 hatten rund drei Viertel der Schulen die Unterstützung eines Sekretariats. Schulleitende an diesen Schulen berichten denn auch einen deutlich tieferen Anteil an Arbeitszeit im Bereich der Sekretariatsarbeiten (rund 5%) als solche an Schulen ohne Sekretariat (rund 14%), was darauf schließen lässt, dass funktionierende Schulsekre-

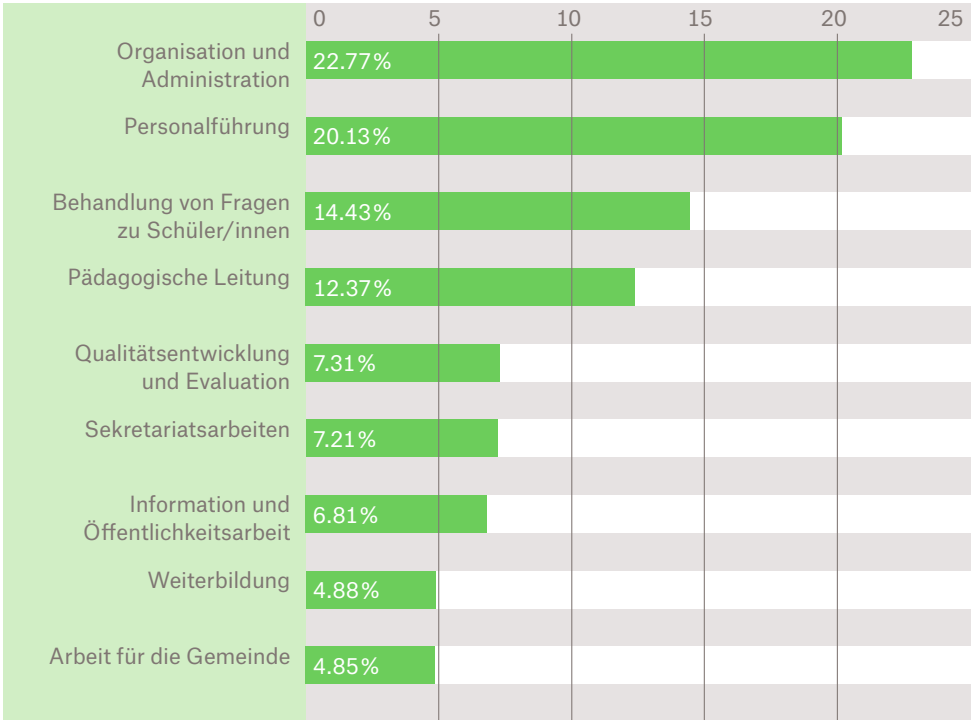


Abbildung 8: Arbeitszeit nach Tätigkeitskategorien (prozentualer Anteil an der gesamten Arbeitszeit – Mittelwerte, n=240)

tariate Schulleitende tatsächlich entlasten. Rund 20% ihrer Zeit verwenden Schulleitende für Aufgaben im Bereich der Personalführung. Gut 14% ihrer Arbeitszeit setzen die Schulleitenden ein, um Fragen zu Schülern und Schülerinnen zu behandeln, 12% der Zeit für die pädagogische Leitung. Die weiteren Kategorien (Qualitätsentwicklung und Evaluation, Sekretariatsarbeiten, Information und Öffentlichkeit, Weiterbildung, Arbeit für die Gemeinde) machen jeweils 5-7% der Arbeitszeit aus. Dies sind Durchschnittswerte, die hohen Standardabweichungen weisen darauf hin, dass es zwischen den Schulleitenden große Unterschiede gibt in Be-

zug darauf, wie sie ihre Arbeitszeit auf die verschiedenen Tätigkeitskategorien aufteilen: Der Bereich «Arbeit für die Gemeinde» beispielsweise ist stark von aktuellen Projekten abhängig. So gibt es Schulleitende, die keine Arbeitszeit für diese Art von Aufgaben einsetzen, andere wenden jedoch bis zu 30% ihrer Zeit dafür auf.

Im Vergleich mit der idealtypischen Aufgabengewichtung gemäß Erziehungsdirektion (2010b) sind der Bereich Organisation und Administration zu stark und die Bereiche Personalführung und Pädagogische Leitung zu schwach ausgeprägt (Abbildung 9). Direkte Vergleiche mit Studien aus anderen Kantonen sind schwierig, da in diesen Studien unterschiedliche Tätigkeitskategorien verwendet werden. Was auffällt, ist, dass der Bereich Organisation/Administration in allen Studien hoch oder sehr hoch ausgeprägt ist und der Bereich Personalführung/Personalmanagement relativ tief, im Kanton Aargau beispielsweise (Nido et al. 2008) mit 15% oder in der gesamtschweizerischen Schulleitungsstudie von Huber (zitiert nach Bracher 2013) mit 14% sogar noch tiefer als im Kanton Bern (20%).

Tabelle 5: 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); Personalaus- tritte; Gestaltung des Schulklimas
Behandlung von Fragen zu Schüler/-innen	Z.B. Übertrittsverfahren organisieren und überwachen; Schullauf- bahnentscheide 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 den Kanton
Sekretariatsarbeiten	Aufgaben, die allenfalls an ein Schulsekretariat abgegeben werden könnten
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)

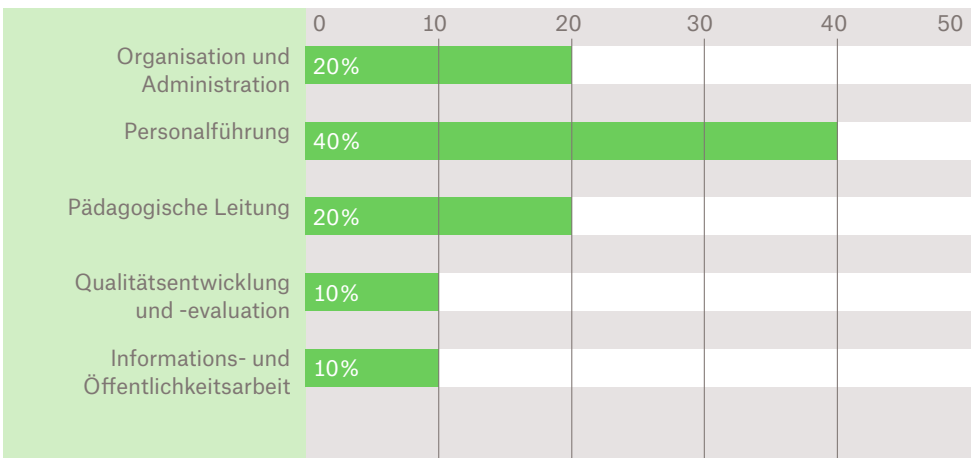


Abbildung 9: Idealtypische Aufgabengewichtung laut Erziehungsdirektion (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2010b)

Arbeitszufriedenheit der Schulleitenden

Die Zufriedenheit der Schulleitenden ist (wie bei den Lehrpersonen, siehe dazu Kapitel 4) insgesamt relativ hoch, mit Werten zwischen 4.3 und 4.7 (Skala von 1 *trifft gar nicht zu* bis 6 *trifft sehr zu*) bei den Aussagen zur Stabilisierten Zufriedenheit. Knapp 80% der Schulleitenden bezeichnen sich als zufrieden (in unterschiedlichem Ausmaß: *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*) und ein etwa gleich großer Anteil der Schulleitenden will sich auf eine neue Stelle bewerben, wenn sich bei der Arbeit nicht bald gewisse Dinge ändern (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*). Rund 30% der Schulleitenden zeigen resignative Tendenzen und 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 der Schulleitenden im Vergleich mit denjenigen der Lehrpersonen deutlich tiefer (siehe Kapitel 4): 7% der Schulleitenden geben an (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*), froh zu sein, wenn sie die Schulhaustüre hinter sich zu machen können. Nur knapp 4% der Schulleitenden sagen, es koste sie an manchen Tagen Überwindung, in die Schule zu gehen (*trifft etwas zu bis trifft sehr zu*).

Belastung

Das subjektive Belastungserleben der Schulleitenden hat mit der Situation an ihrer Schule, aber auch mit persönlichen Merkmalen zu tun. Mit «Belastungen» werden von außen einwirkende Faktoren bezeichnet, die Auswirkungen der Belastungen auf das Individuum werden «Beanspruchungen» genannt. «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, Udrys 2004, S. 172). Dies kann auch als Subjektives Belastungserleben bezeichnet werden.

Subjektives Belastungserleben der Schulleitenden

Im Durchschnitt schätzen die Schulleitenden ihr Subjektives Belastungserleben gesamthaft als eher gering ein. Der Mittelwert liegt mit 3.0 im Bereich von *trifft weniger zu*. Wenn die Einschätzungen zu den einzelnen Aussagen zur Subjektiven Belastung aus dem Fragebogen 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 fühlen sich (in unterschiedlichem Ausmaß – *trifft etwas zu bis trifft sehr zu*) wegen der beruflichen Belastung oft müde und abgespant und wünschen sich mehr Verschnaufpausen. Bei allen belastungsbezogenen Einschätzungen fällt die Heterogenität der Antworten auf. Es gibt also große Unterschiede zwischen den Schulleitenden bezüglich des Erlebens von Belastung. Womit hat dies zu tun? Mittels statistischer Verfahren wurde berechnet, mit welchen Faktoren das subjektive Belastungserleben zusammenhängt. Es zeigte sich, dass eine höhere Einschätzung der subjektiven Belastung statistisch signifikant zusammenhängt mit

- einer tieferen Zufriedenheit (starker Zusammenhang)
- einer stärkeren Einschätzung der eigenen Rolle als Administrator/Administratorin (mittlerer Zusammenhang, siehe auch Kapitel 6 zum beruflichen Selbstverständnis)
- einer negativeren Einschätzung der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (schwacher Zusammenhang, siehe auch Kapitel 3 zu Fragen des Schulleitungsmodells)
- mit einem größeren Anteil der Arbeitszeit in der Kategorie «Arbeit für die Gemeinde» (schwacher Zusammenhang)
- einem größeren Anteil an Überzeit (schwacher Zusammenhang).

Keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit dem subjektiven Be-

lastungserleben wurden gefunden für die Schulgröße, das Alter, die Erfahrung oder die Ausbildung der Schulleitung oder deren Pensum (als Schulleitende/als Lehrende). In Bezug auf den Zusammenhang des Belastungserlebens mit der Arbeitszeit lässt sich also festhalten, dass nicht das Pensum an sich mit dem Erleben von Belastung zu tun hat (z. B. ein größeres Pensum mit einem stärkeren Belastungserleben), sondern dass das Belastungserleben stärker ist, je mehr über die festgelegte Arbeitszeit hinaus gearbeitet, also Überzeit geleistet wird.

Auch das Führungsverhalten (siehe auch Kapitel 7) scheint keinen Zusammenhang mit dem subjektiven Belastungserleben zu haben. Weiter hat das subjektive Belastungserleben auch keinen statistisch signifikanten Zusammenhang mit lehrpersonen- oder kollegiumsbezogenen Faktoren (wie Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit, Klima, *Organizational Citizenship Behavior*, Kollektive Selbstwirksamkeit).

6 Wie sehen Schulleitende sich in ihrer Rolle? Berufliches Selbstverständnis und Einschätzung der beruflichen Rolle

Berufliches Selbstverständnis

Schulleitende haben einen Berufsauftrag, in welchem ihre Zuständigkeiten und Aufgaben definiert sind. Weiter bestehen allgemeine Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen eine Schulleitung zur Erfüllung dieses Auftrags 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 definiert die Aufgabe für sich persönlich. Das berufliche Selbstverständnis ist die persönliche Sichtweise auf die Art und den Inhalt der Aufgabe und auf deren Bewältigung (Warwas 2012, S. 110). Damit verbunden ist eine individuelle Vorstellung der eigenen Rolle sowie eine damit verbundene Gewichtung verschiedener Handlungsfelder. Je nach beruflichem Selbstverständnis finden Schulleitende gewisse Aufgaben im Schulleitungsalltag wichtiger als andere (vgl. Warwas 2012). Zu solchen Handlungsfeldern gehören – neben anderen – die Bereiche *Förderung des Schulklimas*, *Unterrichtsentwicklung* und *Partizipative Führung*. Die Schulleitenden schätzen weitgehend einhellig Aufgaben in den Bereichen *Förderung des Schulklimas* und *Unterrichtsentwicklung* als wichtig ein. Zur *Förderung des Schulklimas* gehört beispielsweise, dass die Schulleitung entspannte Arbeitssituationen schafft, die auf gegenseitigem Vertrauen basieren, oder dass sie sich an übergeordneten Werten und Normen wie etwa Respekt oder Fairness orientiert. Zum Handlungsfeld der *Unterrichtsentwicklung* gehört beispielsweise das Erarbeiten einer verbindlichen gemeinsamen Vorstellung von gutem Unter-

richt. Nur in Bezug auf einen Aspekt des Bereichs *Unterrichtsentwicklung*, nämlich, dass regelmäßige Unterrichtsbesuche zur Überprüfung der pädagogischen Arbeit ein elementarer Bestandteil der Schulleitungstätigkeit sind, decken sich die Ansichten der Schulleitenden in geringerem Maße, die Streuung der Einschätzungen ist größer: während die Aussage für über 60% (*sehr*) zutrifft, stimmen 18% *etwas zu* und rund 19% finden, die Aussage treffen für sie *weniger/nicht/gar nicht zu*.

Auch im Bereich *Partizipative Führung* (im Originalfragebogen als *Distributive Führung* bezeichnet, Warwas 2012) sind die Einschätzungen der Schulleitenden relativ heterogen: So stimmen 70% der Schulleitenden 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 Schülern 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*).

Mit dem beruflichen Selbstverständnis sind – nebst den bevorzugten Handlungsfeldern – auch Vorstellungen über die eigene Rolle verbunden. Zur Erfassung der Wahrnehmung der eigenen 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 (Abbildungen 10.1, 10.2, 10.3). Der Faktor *Leadership* charakterisiert die Rolle der mitreisenden und visionären Führungsperson, die die Lehrpersonen dazu motivieren will, sich stark zu engagieren. Der Faktor *Primus inter Pares* beschreibt die Rolle des/der Schulleitenden als «Erste/Erster unter Gleichen». Diese Rolle ist durch das Prinzip der Nichteinmischung charakterisiert, die strikte Beachtung

der pädagogischen Freiheit aller Kollegen und Kolleginnen sowie kollegiales Auftreten der Schulleitung. Der Faktor *Administration* beschreibt die Rolle des traditionellen Behördenvorstands mit kleinem Handlungsspielraum, hier steht das Ausführen von Vorgaben im Zentrum (Warwas 2012, S. 194).

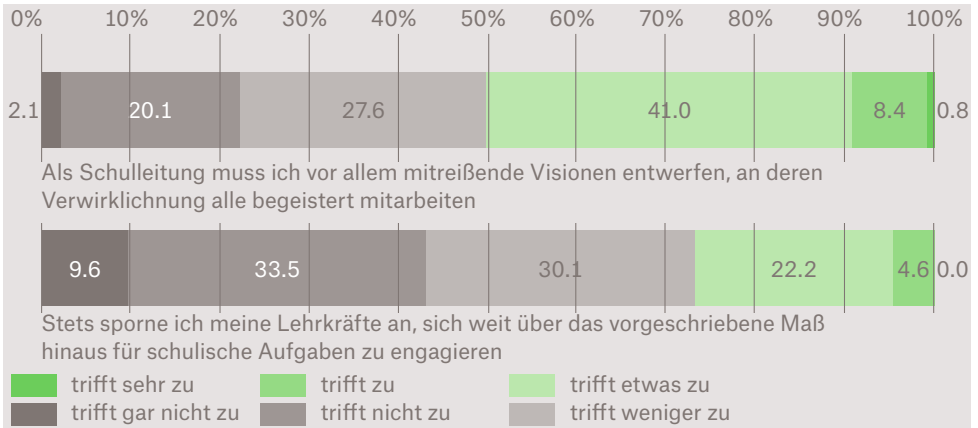


Abbildung 10.1: Berufliches Selbstverständnis: Leadership (n=239)

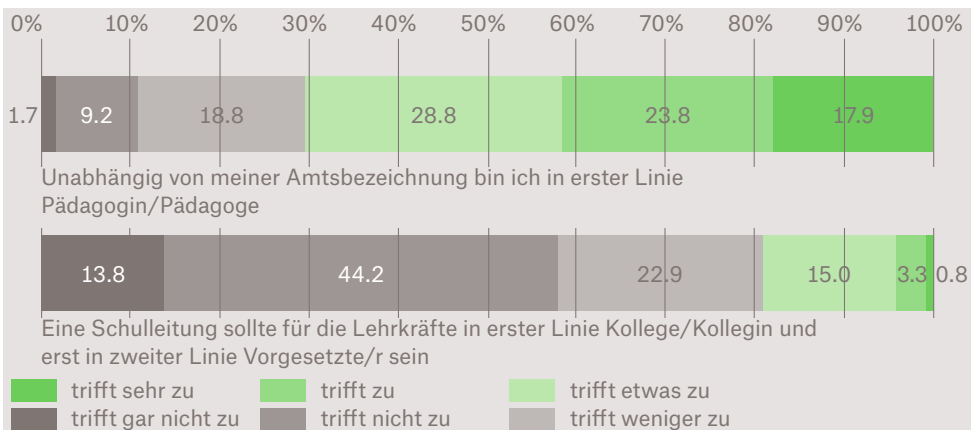


Abbildung 10.2: Berufliches Selbstverständnis: Primus inter Pares (n=240)

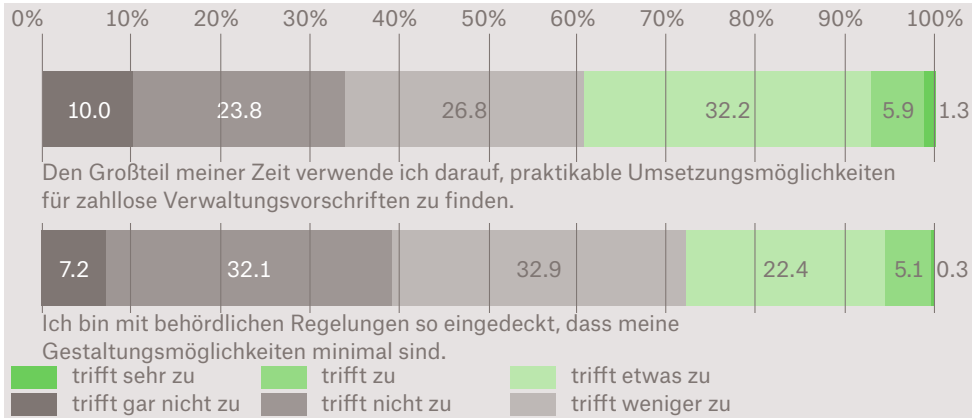


Abbildung 10.3: Berufliches Selbstverständnis: Administration (n=237)

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 11 zeigt beispielhaft die jeweilige Ausprägung der drei Rollen für drei Schulleitende, was für jede Person ein eigenes spezifisches «Profil» ergibt.

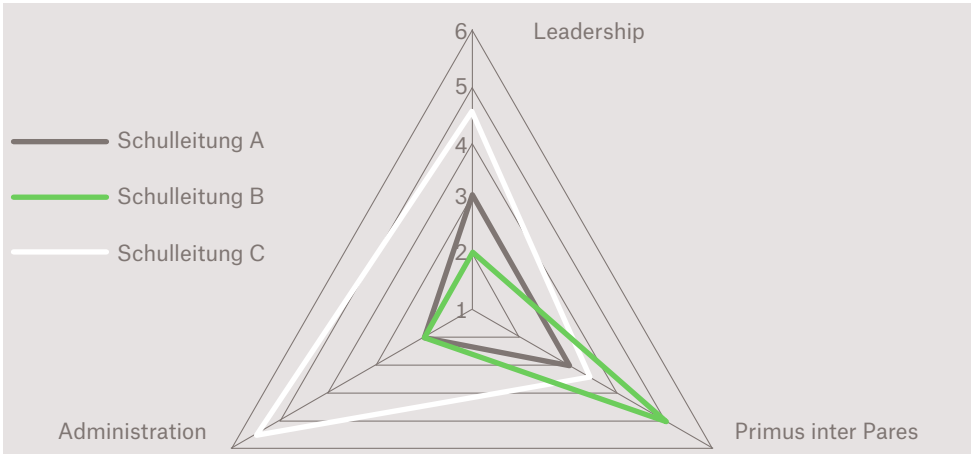


Abbildung 11: Ausprägung der drei Rollen

Auffallend ist die Heterogenität der Einschätzungen im Bereich *Primus inter Pares*, insbesondere bei der ersten Aussage. Während 70% der Schulleitenden (in unterschiedlichem Ausmaß, von *trifft etwas zu* bis *trifft sehr zu*) finden, dass sie unabhängig von ihrer Amtsbezeichnung in erster Linie Pädagogin/Pädagoge sind, stimmen 30% der Antwortenden dieser Aussage (eher) nicht zu (*trifft weniger zu* bis *trifft gar nicht zu*).

Die Antworten zur zweiten Aussage im Bereich *Primus inter Pares* deuten darauf hin, dass in den 180 Schulen, die in die Untersuchung einbezogen wurden, heute die geleitete Schule «angekommen» ist: Über 80% der Schulleitenden lehnen die Aussage mehr oder weniger stark ab, für ihre Lehrkräfte in erster Linie Kollegin und erst in zweiter Linie Vorgesetzter zu sein. Das zeigt, dass im Schulalltag Führung durch die Schulleitenden realisiert und – wie im Kapitel 7 beschrieben – auch durch die Lehrpersonen mehrheitlich als positiv erfahren wird.

Die Rolle der *Administratorin/des Administrators* 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 eigenem Verständnis so wahrnehmen oder ob sie sich durch administrative Anforderungen von außen in diese Rolle «gedrängt» fühlen.

Zusammenhänge zwischen dem beruflichen Selbstverständnis und den Merkmalen der Schulleitung, der Schule und des Kollegiums

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 *Administratorin* hängt mit dem subjektiven Belastungserleben und der Einschätzung der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam zusammen, und zwar in dem Sinn, dass ein stärkeres Selbstverständnis als *Administrator* mit einem höheren Belastungserleben und einer schlechteren Beurteilung der Zusammenarbeit im Team zusammenhängt. Diese beiden Zusammenhänge sind von der Größe her statistisch als «mittel» einzustufen. Schwächere Zusammenhänge zeigen sich mit der Arbeitszufriedenheit und dem Einsatz der Arbeitszeit. Der Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis als *Administratorin* und der Zufriedenheit ist ein negativer, das bedeutet, dass ein stärkeres Selbstverständnis als *Administrator* mit einer geringeren Zufriedenheit einhergeht. Im Bereich der Arbeitszeit bestehen negative Zusammenhänge mit dem Anteil Arbeitszeit für die Kategorien *Persönalführung* und *Pädagogische Leitung* (ein stärkeres Selbstverständnis als *Administratorin* hängt mit einem tieferen Anteil Arbeitszeit für diese Aufgaben zusammen) sowie ein positiver Zusammenhang mit dem Anteil Arbeitszeit für die Kategorie *Sekretariatsarbeiten* (definiert als «Auf-

gaben, die allenfalls an ein Schulsekretariat abgegeben werden könnten»); Schulleitende, die einen größeren Anteil ihrer Arbeitszeit für Sekretariatsarbeiten aufwenden, sehen sich stärker als *Administratorin*. Interessanterweise findet sich kein Zusammenhang mit dem Anteil Arbeitszeit in der Kategorie *Organisation und Administration*. Es ist also nicht so, dass sich Schulleitende, die mehr Zeit für die Kategorie *Organisation und Administration* aufwenden, stärker als *Administrator* definieren.

Das Ausmaß, in welchem Schulleitende ihre Rolle als *Primus inter Pares* definieren, hat einen schwachen Zusammenhang mit ihrer Herkunft und der Schulleitungsausbildung. Der negative Zusammenhang zwischen Ausbildung und *Primus inter Pares* bedeutet, dass die Schulleitenden ihre Rolle stärker als *Primus inter Pares* einschätzen, wenn keine Ausbildung vorhanden ist. In Bezug auf die Herkunft ist der Zusammenhang so zu verstehen, dass Schulleitende, die aus dem eigenen Kollegium rekrutiert worden sind, sich stärker als *Primus inter Pares* einschätzen als jene, die von außen gewählt wurden. Der stärkste Zusammenhang mit der Einschätzung als *Primus inter Pares* besteht mit dem Schulleitungspensum: je kleiner das Pensum ist, desto stärker ist die Einschätzung der Rolle als *Primus inter Pares*.

Die Einschätzung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses weist aber nicht nur Zusammenhänge mit Merkmalen der Schulleitungsperson auf, sondern auch mit Merkmalen des Kollegiums. Eine höhere Einschätzung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses als *Primus inter Pares* hat einen schwachen Zusammenhang mit einer positiveren mittleren Einschätzung des Klimas, der Kollektiven Selbstwirksamkeit und des *Organizational Citizenship Behavior* durch das Kollegium.

Die Schwierigkeit, diese (doch eher unerwarteten) Zusammenhänge zu interpretieren, besteht auch darin, dass es sich hier um statistische Zusammenhänge handelt, von denen nicht auf Ursache-Wirkungs-Beziehungen geschlossen werden kann. Zur Erklärung dieser Zusammen-

hänge lassen sich zu diesem Zeitpunkt bloß Vermutungen anstellen:

— Handelt es sich bei diesem Zusammenhang um einen Scheinzusammenhang, der dadurch entsteht, dass beide Variablen je durch eine Drittvariable beeinflusst werden? Diese Frage wurde in Bezug auf die Schulgröße statistisch überprüft. Wir wissen, dass sowohl die Einschätzung als *Primus inter Pares* durch die Schulleitung als auch die Einschätzung der Kollektiven Selbstwirksamkeit durch das Kollegium mit der Schulgröße zusammenhängen: Je kleiner die Schule ist, desto stärker ist das berufliche Selbstverständnis der Schulleitung als *Primus inter Pares* ausgeprägt und desto höher ist auch die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums. Die statistische Überprüfung zeigte aber, dass der Zusammenhang zwischen dem beruflichen Selbstverständnis als *Primus inter Pares* und der Kollektiven Selbstwirksamkeit des Kollegiums nicht nur deswegen besteht, weil beide Faktoren mit der Schulgröße zusammenhängen, also nicht allein durch die Schulgröße erklärbar ist.

— 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 institutionellen Konstellationen gut funktionieren kann? Ist Schule eine dieser besonderen Institutionen, in denen Demokratie exemplarisch zum Tragen kommt, so wie das etwa von Rosenbusch (2005) postuliert wurde?

7 Wie führen Schulleitende? Führungsstil und Einbezug schulischer Akteure

Das Führungsverhalten der Schulleitenden wurde in Bezug auf die zwei Perspektiven Führungsstil und Partizipation untersucht. Dazu wurden die Lehrpersonen im Fragebogen gebeten, das Führungsverhalten ihrer Schulleitungen zu beurteilen. Da die Lehrpersonen anlässlich von regulären Konferenzen befragt wurden, liegen pro Schule Rückmeldungen von sehr vielen Lehrpersonen des Kollegiums vor, was für die an der Befragung beteiligten Schulen auf der Ebene der Lehrpersonen einer Gesamterhebung nahekommt. Beim Führungsstil liegt der Fokus auf dem, was die Führungsperson tut. Es geht um die Verhaltensweisen aus dem möglichen gesamten Spektrum an Führungsverhaltensweisen, dem «full range of leadership» (Bass, Avolio 1995), welche die Führungsperson gegenüber den Mitarbeitenden zeigt. Die für eine Person typische Ausprägung dieser Verhaltensweisen könnte man als deren Führungsstil bezeichnen (siehe auch Wegge, Rosenstiel 2004, S. 491). Bei der Partizipation geht es darum, in welchem Ausmaß die Lehrpersonen (oder auch weitere Gruppen wie die Eltern und Lernenden) in die Führung einbezogen werden. Beispiele dafür sind die Delegation von Führungsaufgaben an Lehrpersonen oder der Einbezug des Kollegiums bei wichtigen Entscheidungen.

Wie die beiden Perspektiven (Führungsstil und Partizipation) zueinander stehen, ist in der Literatur nicht vollständig geklärt. Gemäß Bass sind die beiden Perspektiven relativ unabhängig, «transformationale Führungspersonen können direktiv oder partizipativ sein, autoritär oder demokratisch» (Bass 1999, S. 13; Übersetzung UH und RW). Es gibt aber auch Hinweise dafür, dass ein bestimmter Führungsstil, nämlich die Transformationale Führung, verstärkt mit Partizipativer Führung zusammen auftritt (Yukl 1999).

Führungsstil

Zur Erfassung des Führungsstils der Schulleitenden wurde das Modell von Bass und Avolio (1997) eingesetzt (siehe auch Wegge, Rosenstiel 2004, Felfe 2006a). Das Modell unterscheidet zwischen drei Arten von Führung: Transformationale Führung, Transaktionale Führung und Laissez-faire Führung. Diese drei Kerndimensionen werden durch verschiedene Untergruppen/Subdimensionen von Verhaltensweisen spezifiziert (Abbildung 12; Tabelle 6).

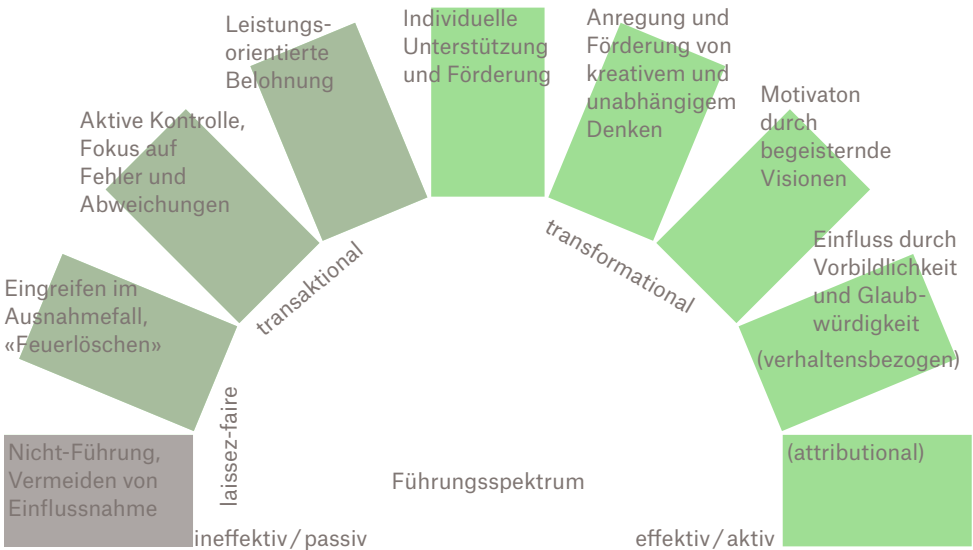


Abbildung 12: Führungsspektrum

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 Verhaltensweisen am gesamten Führungsverhalten ist aber jeweils unterschiedlich und diese Ausprägung kennzeichnet den Führungsstil einer Person.

Unter Laissez-faire Führung wird ein Ablehnen von Verantwortung und ein Verzicht auf Einflussnahme verstanden, es handelt sich also eher um ein «Nicht-Führen»; dagegen stehen bei der Transaktionalen Führung die Kontrolle der Zielerreichung durch die Führungsperson und Austauschprozesse zwischen Führenden und Geführten im Zentrum – Mitarbeitende bekommen Belohnungen im Austausch (Transaktion) 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 gehört die Führung durch aktive und passive Kontrolle ebenfalls zu den transaktionalen Verhaltensweisen. Der transaktionale Führungsstil ist durchaus effektiv, löst jedoch bei den Geführten keine besonderen Anstrengungen oder zusätzliches Engagement aus, wie dies bei der Transformationalen Führung der Fall ist.

Bei der Transformationalen Führung sollen Werte und Einstellungen der Mitarbeitenden positiv verändert, also «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.

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

Tabelle 6: Art der Führung und Beispiele

Transformationale Führung

Subdimensionen	Beispielaussagen aus dem Fragebogen MLQ5x Short (Felfe, Goihl 2002) Meine Schulleitung...
Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – attributional	handelt in einer Weise, die bei mir Respekt erzeugt
Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – verhaltensbezogen	spricht mit anderen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte
Motivation durch begeisternde Visionen	spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll
Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken	bringt mich dazu, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten
Individuelle Unterstützung und Förderung	erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele

Transaktionale Führung

Subdimensionen	Beispielaussagen aus dem Fragebogen MLQ5x Short (Felfe, Goihl 2002) Meine Schulleitung...
Leistungsorientierte Belohnung	macht deutlich, wer für bestimmte Leistungen verantwortlich ist
Führung durch aktive Kontrolle	macht mich auf Fehler aufmerksam, damit die Anforderungen erfüllt werden
Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d.h. Ausnahmefall	wartet bis etwas schief gegangen ist, bevor sie etwas unternimmt

Laissez-faire

	Beispielaussagen aus dem Fragebogen MLQ5x Short (Felfe, Goihl 2002) Meine Schulleitung...
Nicht-Führung, Vermeiden von Einflussnahme	ist nicht da, wenn sie gebraucht wird

Ein verbreitetes Instrument zur Erfassung dieser Dimensionen von Führung ist der Fragebogen *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) (Bass, Avolio 1995; Bass 1999; Felfe 2006b; Felfe, Goihl 2002), mit dem bereits viele Untersuchungen im englisch-, aber auch im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen institutionellen Kontexten durchgeführt wurden und der als methodisch gut abgestütztes und verlässliches Befragungsinstrument gilt.

Forschungsergebnisse, die mit diesem Befragungsinstrument erzielt worden sind, zeigen, dass Transformationale Führung eng mit positiven Kriterien des Führungserfolgs zusammenhängt, z. B. mit dem *Commitment* gegenüber der Organisation, dem *Organizational Citizenship Behavior* oder der Arbeitszufriedenheit (Stichprobe mit 3500 Mitarbeitenden aus Dienstleistungsunternehmen, Verwaltungen, gewerblichen Betrieben: Felfe 2006b). Aus dem Schulbereich können zwei Untersuchungen angeführt werden, die den MLQ eingesetzt haben: eine im Kanton Bern (Schäfer 2004) und eine in Nordrhein-Westfalen (Harazd, van Ophuysen 2011). Auch hier konnten positive Zusammenhänge mit Transformationaler Führung aufgezeigt werden, z. B. mit dem *Commitment* der Lehrpersonen für ihre Schule, dem Schulhausklima, organisationalen Lernprozessen (Schäfer 2004), mit Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden, und negative Zusammenhänge mit Burnout (Harazd, van Ophuysen 2011).

Schulleitende führen transformational

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen im Kanton Bern ihre Schulleitenden als relativ stark transformational führend wahrnehmen – die mittleren Einschätzungen im Bereich der transformationalen Verhaltensweisen befinden sich zwischen 4 (*manchmal*) und 5 (*oft*) auf einer Skala, mit welcher die Häufigkeit des Verhaltens von 1 = *sehr selten* bis 6 = *fast immer* erfasst wird (Abbildung 13). Für den transaktionalen Bereich ist der Mittelwert für die Subdimension *leistungsorientierte Be-*

lohnung ähnlich hoch. Die Mittelwerte der beiden weiteren Subdimensionen der Transaktionalen Führung (*Führung durch aktive Kontrolle* sowie *Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d. h. Ausnahmefall*) und auch der Laissez-faire Führung liegen deutlich tiefer, nämlich im Bereich von 3 (*eher selten*) und 2 (*selten*).

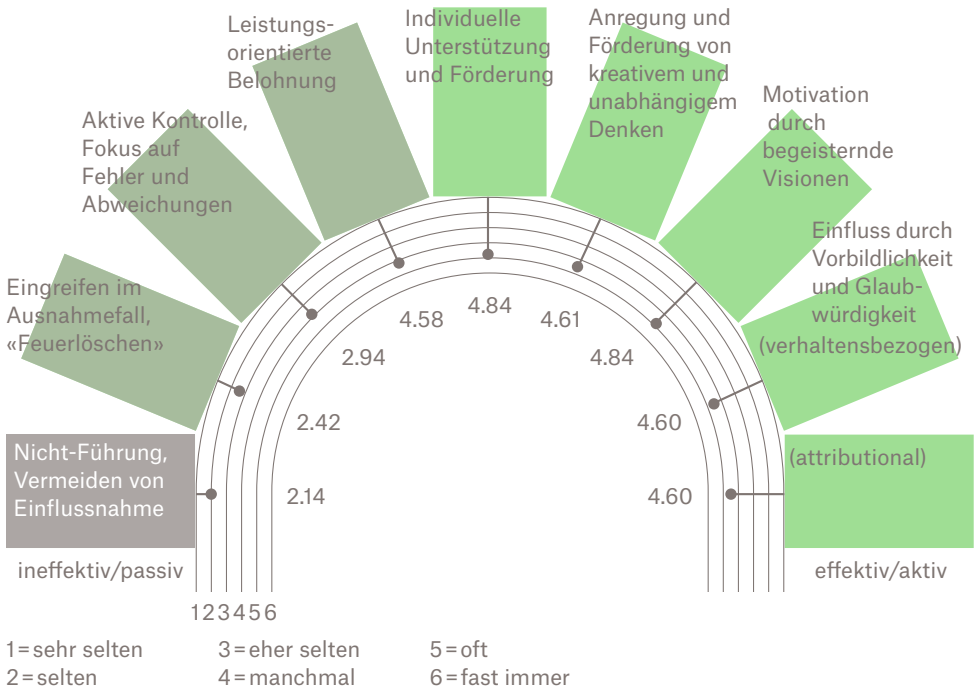


Abbildung 13: Mittelwerte pro Subdimension, Einschätzung durch die Lehrpersonen (n=3197)

Diese Resultate sind vergleichbar mit den Ergebnissen der Studie aus Nordrhein-Westfalen (Harazd, van Ophuysen 2011). Dort ergibt sich ein ähnliches Bild, wobei die Schulleitenden in Nordrhein-Westfalen nach Einschätzung ihrer Lehrpersonen stärker aktiv-kontrollierend führen als dies die Berner Schulleitenden tun.

Wenn man die Daten aus den bereits erwähnten Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum (außerhalb der Schule, Felte 2006b und im Schulbereich Harazd, van Ophuysen 2011) näher betrachtet, zeigt sich, dass die transformationalen Subdimensionen untereinander sowie mit den transaktionalen Subdimensionen *leistungsorientierte Belohnung* und *Führung durch aktive Kontrolle* positiv zusammenhängen. Das heißt, dass Schulleitende, die oft transformationale Verhaltensweisen zeigen, auch öfter leistungsorientierte Belohnung oder aktiv-kontrollierendes Verhalten einsetzen. Diese Subdimensionen weisen auch positive Zusammenhänge mit verschiedenen Indikatoren des Führungserfolgs (wie Zufriedenheit, *Commitment* etc.) auf. Das heißt beispielsweise, dass Lehrpersonen, die ihre Schulleitenden stärker als transformational führend einschätzen, auch über eine höhere Zufriedenheit berichten.

Die Subdimensionen *Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d. h. Ausnahmefall* und *Laissez-faire* hängen ebenfalls zusammen (korrelieren positiv), mit Außenkriterien sind sie negativ verbunden. Das bedeutet, dass Lehrpersonen, die bei ihren Schulleitenden *Führung durch Eingreifen im Bedarfsfall* oder *Vermeidung von Führung (Laissez-faire)* wahrnehmen, gleichzeitig weniger Zufriedenheit oder weniger *Commitment* vermelden. In der Stichprobe aus dem Kanton Bern ist das Muster ähnlich, unterscheidet sich jedoch in Bezug auf eine Subdimension: Während die Verhaltensweisen im Bereich *Führen durch aktive Kontrolle* in bisherigen Untersuchungen positiv wahrgenommen wurden, werden diese von den Lehrpersonen des Kantons Bern als negativ eingeschätzt (das heißt, die Zufriedenheit mit der Schulleitung ist kleiner, je stärker diese als aktiv-kontrollierend eingeschätzt wird).

Dieser Befund ist interessant: Lehrpersonen im Kanton Bern empfinden aktiv-kontrollierendes Führungsverhalten der Schulleitung als negativ, im Gegensatz zu Mitarbeitenden anderer Organisationen oder zu Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen, bei welchen dieses Führungsverhalten positive Zusammenhänge mit anderen Merkmalen aufweist. Dies zeigt auch, dass sich

Forschungsergebnisse aus anderen gesellschaftlichen oder institutionellen Kontexten nur bedingt übertragen lassen und dass die Schule möglicherweise eine Organisation ist, die besondere Ansprüche an Führung stellt, und deshalb bestimmte Arten von Führung sich bevorzugt entwickeln können.

Zusammenhänge zwischen dem Kontext der Schule, Merkmalen der Schulleitung und dem Führungsstil

Ältere Schulleitende werden als weniger stark transformational führend wahrgenommen, das Gleiche gilt für Schulleitende an größeren Schulen, wobei es sich um statistisch gesehen schwache Zusammenhänge handelt. Die Erfahrung der Schulleitung, das Pensum, das Geschlecht, die Rekrutierung 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 statistisch gesehen nicht dazu bei, dass die Schulleitung stärker oder weniger stark als transformational führend wahrgenommen wird.

Zusammenhänge zwischen dem Führungsstil der Schulleitung und den Merkmalen des Kollegiums

In einem weiteren Schritt wurden Zusammenhänge zwischen der durchschnittlichen Einschätzung aller Lehrpersonen einer Schule des Führungsstils der Schulleitung als transformational und der durchschnittlichen Einschätzung des *Organizational Citizenship Behavior*, des Klimas und der Kollektiven Selbstwirksamkeit berechnet. Die Zusammenhänge sind stark: In Schulen, in denen die Schulleitung stärker als transformational führend eingeschätzt wird, zeigt das Kollegium gleichzeitig ein stärkeres *Organizational Citizenship Behavior*, ein professionelleres Lehrpersonalverhalten (gemessen als Teilaspekt des Klimas) und eine höhere Kollektive Selbstwirksamkeit. Da es sich um korrelative Zusammenhänge

handelt, sind keine Rückschlüsse auf eine Ursache-Wirkungs-Beziehung möglich. Eine stärker transformationale Führung tritt also zusammen mit einer stärkeren Ausprägung der Merkmale *Organizational Citizenship Behavior*, professionelles Lehrpersonenverhalten und Kollektive Selbstwirksamkeit im Kollegium auf. Daraus lässt sich aber nicht schließen, dass die Art der Führung die Ursache für diese stärkere Ausprägung sein muss, es ist auch denkbar, dass der Zusammenhang umgekehrt verläuft: eine Schulleitung kann stärker transformational führen, wenn sie ein Kollegium hat, das bereits ein professionelles Verhalten zeigt, sich stark einsetzt und sich als selbstwirksam wahrnimmt.

Zusammenhänge zwischen dem Führungsstil der Schulleitung und den Merkmalen der Lehrpersonen

Wie bereits beschrieben wurde, besteht auf der Ebene der Lehrpersonen ein starker Zusammenhang zwischen Transformationaler Führung (respektive der Einschätzung der Schulleitung als transformational führend) und der Zufriedenheit mit der Schulleitung: dabei handelt es sich für alle transformationalen Subdimensionen um große Effekte, d. h. um starke Zusammenhänge. Mit anderen Worten: je stärker eine Lehrperson bei ihrer Schulleitung transformationale Führungsverhaltensweisen wahrnimmt, desto höher ist ihre Zufriedenheit mit der Schulleitung. Am stärksten ist der Zusammenhang für die Subdimension *Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – attributionaler Aspekt*, gefolgt von *Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken* und *Individuelle Unterstützung und Förderung*. Auch Verhaltensweisen im Bereich der *Leistungsorientierten Belohnung* sind mit Zufriedenheit mit der Schulleitung verbunden. Hingegen gehen Verhaltensweisen in den Bereichen *Führung durch aktive Kontrolle* und *Führung durch Eingreifen im Bedarfs- d. h. Ausnahmefall* sowie *Laissez-faire*, also des Nicht-Führens mit einer verminderten Zufriedenheit mit der Schulleitung einher.

Ein ähnliches Muster – statistisch gesehen 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). Das heißt, dass Lehrpersonen, wenn sie ihre Schulleitung stärker als transformational führend wahrnehmen, tendenziell eine höhere Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit berichten, respektive eine tendenziell tiefere Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit, wenn sie ihre Schulleitung stärker als kontrollierend, nur im Bedarfsfall eingreifend oder als nicht-führend (*Laissez-faire*) wahrnehmen. Alle diese Zusammenhänge finden sich auf der Ebene der einzelnen Lehrpersonen und nicht der aggregierten Werte der Kollegien, also zwischen den jeweils individuellen Einschätzungen, wie die Lehrpersonen das Führungsverhalten ihrer Schulleitung wahrnehmen, und der Beurteilung ihrer eigenen Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeit. Neben diesen Zusammenhängen auf der Ebene der individuellen Einschätzungen interessiert nun auch, mit welchen anderen Faktoren die Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen zusammenhängen.

Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Lehrpersonen und weiteren Faktoren

Mit der Arbeitszufriedenheit und der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen wurden zwei individuelle Variablen erfasst. 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, Woolfolk Hoy 2007; Gist, Mitchell 1992). Aber auch für Merkmale der Schule, wie die innerschulische Zusammenarbeit oder eine positive Schumatmosphäre, konnten Zu-

sammenhänge 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). Beide Merkmale können also sowohl durch individuelle Faktoren (Ebene Lehrperson) als auch durch schulische Faktoren (Ebene Schule) beeinflusst werden. Für die Stichprobe aus dem Kanton Bern wurde deswegen (mittels des statistischen Auswertungsverfahrens Mehrebenenanalyse) untersucht, welcher Anteil der Unterschiede zwischen den Lehrpersonen bezüglich Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeit durch welche Ebene bedingt wird. Welcher Anteil geht darauf zurück, dass die Lehrpersonen zu einer bestimmten Schule gehören und welcher Anteil ist auf individuelle Unterschiede zurückzuführen?

Die Auswertungen zeigen, dass nur ein kleiner Teil der Unterschiede auf die Ebene der Schule zurückzuführen ist (für die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen knapp 8% der Varianz, für die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen knapp 4% der Varianz). Der größte Anteil geht also auf individuelle Unterschiede der Lehrpersonen zurück. Wenn es also (kleine) Unterschiede gibt, die darauf zurückzuführen sind, dass Lehrpersonen zu bestimmten Schulen gehören, interessiert nun, welche Faktoren auf der Schulebene zu diesen Unterschieden beitragen. Die diesbezüglichen Auswertungen zeigen, dass sowohl die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums als auch die Transformationale Führung durch die Schulleitung positiv mit der Arbeitszufriedenheit verbunden sind. Bei der Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen besteht ein Zusammenhang mit der Kollektiven Selbstwirksamkeit des Kollegiums, nicht aber mit der Transformationalen Führung durch die Schulleitung.

Dies ist ein interessantes Ergebnis, da bei den Ergebnissen auf der Schulebene gezeigt wurde, dass Transformationale Führung und Kollektive Selbstwirksamkeit stark zusammenhängen. Der Zusammenhang zwi-

schen der Transformationalen Führung und der Individuellen Selbstwirksamkeitserwartung scheint also nicht direkt zu sein, sondern indirekt, vermittelt über die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums.

Ein Vergleich mit anderen Studien zeigt, dass der Anteil der Unterschiede, der auf die Schulebene zurückzuführen ist, ähnlich klein ist: Bei der Studie von Jäger (2012) in Hessen und Bremen hingen lediglich 1% der Unterschiede in der Arbeitsunzufriedenheit und 3% der Unterschiede in der Individuellen Selbstwirksamkeit mit Faktoren auf der Schulebene zusammen. 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 auf die Schulebene zurückgeführt werden. Wie bei den Lehrpersonen im Kanton Bern hatte auch in der Stichprobe aus den USA die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums einen signifikanten Zusammenhang mit der Individuellen Selbstwirksamkeit, d. h. je höher die Kollektive Selbstwirksamkeit ausfällt, desto höher ist auch die Individuelle Selbstwirksamkeit. Zusammenfassend lässt sich zu den Ergebnissen sagen, dass Transformationale Führung und Kollektive Selbstwirksamkeit (quasi objektiv eingeschätzt durch das Gesamtkollegium) wichtige Faktoren auf der Schulebene sind, der Einfluss der Schulebene insgesamt auf die Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit jedoch klein ist. Auf der individuellen Ebene (subjektive Einschätzung, eigene Wahrnehmung) sind die Zusammenhänge stärker.

Einbezug der Lehrpersonen in die Führung

Neben den führungsbezogenen Verhaltensweisen ihrer Schulleitung (Führungsstil) schätzten die Lehrpersonen auch ein, in welchem Ausmaß Schulleitende Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen sowie die Eltern

in die Führung einbeziehen. Es geht also um Partizipation oder Partizipative Führung.

Rund 95% der Lehrpersonen berichten, dass sie (*manchmal, oft oder fast immer*) die Möglichkeit erhalten, sich aktiv an der Gestaltung der Schule zu beteiligen. Gut 80% der Lehrpersonen sind der Meinung, dass an ihrer Schule (*manchmal, oft oder fast immer*) Wert auf die Mitwirkung von Schülerinnen und Eltern bei der Erfüllung schulischer Aufgaben gelegt wird. 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 *eher 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% geschieht dies *eher bis sehr selten*.

Zwischen den einzelnen Schulen gibt es bezüglich dieser Formen der Partizipation große Unterschiede. So reichen beispielsweise die Schulmittelwerte zur eben genannten Aussage bezüglich der Einbindung in verantwortungsvolle Führungsaufgaben von 2.9 (also im Bereich von *eher selten*) bei der Schule mit dem tiefsten Mittelwert bis 5.6 (im Bereich zwischen *oft* und *fast immer*) für die Schule mit dem höchsten Mittelwert.

Wie beim Führungsstil wurde auch in Bezug auf die Partizipation untersucht, ob es Zusammenhänge mit Merkmalen der Lehrpersonen gibt. Lehrpersonen, welche ihre Schulleitung stärker als partizipativ führend wahrnehmen, berichten eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (statistisch gesehen schwacher Zusammenhang) und eine stärkere Zufriedenheit (mittlerer Zusammenhang). Die Zusammenhänge von Zufriedenheit und Selbstwirksamkeitserwartung mit Partizipativer Führung entsprechen in etwa den Zusammenhängen der beiden Merkmale mit der Transformationalen Führung und deuten darauf hin, dass auch die Einschätzungen der Führung als partizipativ und als transformational stark zusammenhängen. Dies zeigt sich auch auf der Ebene der Schulen: Die

Einschätzungen der Führung als partizipativ und als transformational hängen sehr stark zusammen. Je stärker die Lehrpersonen also ihre Schulleitung als transformational führend wahrnehmen, desto stärker fühlen sie sich auch in die Führung einbezogen. So ergeben sich für die Partizipation ähnliche Zusammenhänge wie für die Transformationale Führung zu weiteren Variablen: je größer die Schule ist, umso weniger stark partizipativ wird die Führung erlebt (mittlerer Zusammenhang). Eine stärkere Partizipative Führung geht einher mit einer besseren Einschätzung des professionellen Lehrpersonenverhaltens, einem stärkeren *Organizational Citizenship Behavior* und einer höheren Kollektiven Selbstwirksamkeit (starke statistische Zusammenhänge). Der Zusammenhang der Partizipativen Führung mit der Kollektiven Selbstwirksamkeit ist jedoch beeinflusst durch die Schulgröße, also abhängig vom Kontext der Schule (siehe weiter unten).

Zusammenhänge von erfolgreicher Führung und Kontextfaktoren

Es hat sich gezeigt, dass Transformationale und Partizipative Führung in Schulen mit positiven Merkmalen der Rahmenbedingungen für guten Unterricht verbunden sind. Die Frage stellt sich nun, ob dies für alle Schulen in gleicher Weise gültig ist, oder ob sich die Zusammenhänge in Abhängigkeit von Kontextfaktoren unterscheiden. Anders gefragt: Ist erfolgreiches Schulleitungshandeln/erfolgreiche Führung abhängig vom Kontext? 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). Speziell wurde für den Kanton Bern untersucht, ob der Zusammenhang zwischen Transformationaler Führung und der Kollektiven Selbstwirksamkeit/des *Organizational Citizenship Behavior* durch die Kontextfaktoren

Schulgröße oder Autonomie der Schule beeinflusst wird. Es ließe sich die Vermutung anstellen, dass beispielsweise diese Zusammenhänge in kleineren oder in autonomeren 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.

Diese gleichen Analysen für die Partizipative Führung (und die Kollektive Selbstwirksamkeit/das *Organizational Citizenship Behavior*) zeigen jedoch auch, dass die Schulgröße einen Einfluss auf die Beziehung zwischen Partizipativer Führung und Kollektiver Selbstwirksamkeit hat: Der Zusammenhang ist in kleinen Schulen positiv, d. h. eine stärkere Partizipative Führung durch die Schulleitung geht einher mit einer höheren Kollektiven Selbstwirksamkeit des Kollegiums. In großen Schulen ist der Zusammenhang aber gerade umgekehrt, d. h., dass eine stärkere Partizipative Führung einhergeht mit einer tieferen Kollektiven Selbstwirksamkeit. Diese Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass Partizipative Führung in kleinen Schulen besser funktioniert, weil die Gruppe der Beteiligten überblickbar ist und weniger Koordination erforderlich ist. Im Gegensatz dazu stößt diese bei größeren Kollegien an ihre Grenzen, da hier möglicherweise eine größere Koordination und damit auch eine «stärkere» Führung und «zentralisierte» Entscheidungen erforderlich sind.

Die Schulgröße hat nicht nur einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen Partizipativer Führung und Kollektiver Selbstwirksamkeit, sondern auch einen direkten Einfluss darauf, als wie selbstwirksam sich das Kollegium einschätzt. Kollegien kleinerer Schulen schätzen sich als selbstwirksamer ein als solche an großen Schulen (mittlerer Zusammenhang). Werden die Zusammenhänge von Schulgröße und transformationaler Führung mit der Kollektiven Selbstwirksamkeit zusammen angeschaut, zeigt sich, dass eine höhere Kollektive Selbstwirksamkeit mit einer kleineren Schule

und einer transformational führenden Schulleitung verbunden ist, 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.

8 Schlussbetrachtung

Zur Wirkung von Schulleitungshandeln entlang des Emotionspfads

Einige der Erkenntnisse der Studie sollen hier nochmals aufgegriffen werden. Die Ausführungen orientieren sich an den beiden Hauptzielen der Studie, 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.

Stand der geleiteten Schule im Kanton Bern

* *Viele Schulleitende haben relativ kleine Pensum*

Die Schulleitenden (Frauenanteil 48,5%) sind durchschnittlich rund 50 Jahre alt und haben ein Pensum von 43%, jedoch arbeitet über die Hälfte in einem Schulleitungspensum, welches kleiner als 40% ist. Rund drei Viertel der Schulleitenden haben auch ein Pensum als Lehrperson. Bei 44% der Schulleitenden ist das Pensum als Lehrperson größer als das Schulleitungspensum. Drei Viertel waren an der gleichen Schule als Lehrperson tätig, bevor sie Schulleiter/Schulleiterin wurden. Diese Praxis, die Schulleitenden aus dem eigenen Kollegium zu rekrutieren, scheint heute abzunehmen.

* *Die Schulleitenden und die Lehrpersonen sind zufrieden*

Die Arbeitszufriedenheit der Schulleitenden und Lehrpersonen ist eher hoch. Knapp 80% der Schulleitenden und rund 90% der Lehrpersonen bezeichnen sich als zufrieden und fast 85% der Schulleitenden sowie 80% der Lehrpersonen würden sich wieder für ihren Beruf entscheiden. Der Aspekt der Resignation ist bei den Lehrpersonen stärker ausgeprägt als bei Schulleitenden: fast 40% der Lehrpersonen und rund 30% der Schul-

leitenden geben an, ihre beruflichen Ansprüche und Erwartungen im Laufe der Zeit zurückgeschraubt zu haben. 20% der Lehrpersonen und 7% der Schulleitenden stimmen (eher) zu, froh zu sein, wenn sie die Schulhaustüre hinter sich zumachen können.

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

* *Bezüglich Klima, Organizational Citizenship Behavior und Kollektiver Selbstwirksamkeit gibt es Unterschiede zwischen den Schulen*

Kollegiumsbezogene Faktoren (Aspekte des Klimas, des *Organizational Citizenship Behavior* und der Kollektiven Selbstwirksamkeit) werden im Durchschnitt von den Lehrpersonen positiv eingeschätzt, es gibt jedoch relativ große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen.

* *Die Schulleitenden leisten vermehrt 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 stark und die Bereiche Personalführung und Pädagogische Leitung zu schwach ausgeprägt. Einschätzungen bezüglich 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 abgespant und wünschen sich mehr Verschnaufpausen. Es gibt große Unterschiede zwischen den Schulleitenden bezüglich des Erlebens von Belastung.

Aspekte der Wirkung des Schulleitungshandelns auf die Qualität der Schule

Berufliches Selbstverständnis

- * *Schulleitungen bewegen sich zwischen 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/Administratorin* 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, mit der Rekrutierung (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 *Organizational Citizenship Behavior* durch das Kollegium).

Führung

- * *Schulleitende im Kanton Bern führen mehrheitlich transformational. Transformationale Führung ist mit dem Auftreten von positiven innerschulischen 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 führend 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 *Organizational Citizenship Behavior*, ein professionelleres 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 Kollektiver Selbstwirksamkeit 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 auf der Lehrpersonenebene jedoch klein*

Bezüglich Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen gehen knapp 4% der Unterschiede in den Einschätzungen auf Faktoren auf der Schulebene zurück. Dabei ist die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums, nicht aber die Transformationale Führung durch die Schulleitung ein Prä-

diktator für die Selbstwirksamkeit. Die restlichen 96% der Unterschiede gehen auf individuelle Faktoren wie etwa die Erfahrung einer Person zurück. So scheint also die Transformationale Führung nicht direkt auf die Individuelle Selbstwirksamkeitserwartung zu wirken, aber indirekt über die höhere Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums.

Für die Arbeitszufriedenheit haben knapp 7% der Unterschiede in den Einschätzungen mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule zu tun, wobei sowohl die Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums als auch die Transformationale Führung durch die Schulleitung mit der Arbeitszufriedenheit verbunden sind.

Insgesamt hat die Studie aufgezeigt, dass in den 181 Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, unabhängig von ihrer Größe, Organisationsform oder ihren Rahmenbedingungen Führung durch die Schulleitenden tatsächlich stattfindet, die «geleitete Schule» heute also im Kanton Bern nicht nur formal, sondern auch operativ eine Realität ist. Diese Führung wird durch die Lehrpersonen in den jeweiligen Kollegien mehrheitlich auch als positiv eingeschätzt.

Der Einfluss der Schulleitenden auf die individuellen Merkmale der Lehrpersonen (Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeit) ist zwar relativ klein, doch wird auch hier sichtbar, dass die Transformationale Führung und auf der Ebene des Kollegiums die Kollektive Selbstwirksamkeit wichtige Faktoren sind. Zwischen der Art der Führung und den Merkmalen des Kollegiums bestehen starke Zusammenhänge und diese Merkmale (Klima, Kollektive Selbstwirksamkeit, *Organizational Citizenship Behavior*) haben, laut dem eingangs dargestellten wissenschaftlichen Befund, wiederum positive Zusammenhänge mit Leistungen der Schüler und Schülerinnen.

Die Erhebungen und Auswertungen im Rahmen der hier beschriebenen Studie wurden auf den von Leithwood et al. (2010) postulierten Emotionspfad beschränkt. D. h., dass nur ein Ausschnitt aus einem größeren Spek-

trum von möglichen Wirkungen von Schulleitungshandeln auf das Kollegium, die Lehrpersonen und schließlich auf die Leistungen der Lernenden in dieser Studie untersucht wurde.

Aber, wie die Studie zeigt, können Schulleitende gerade in den hier untersuchten Bereichen des Schulleitungshandelns ihre Führungsverantwortung im Interesse der an der Schule beteiligten Akteure und der Qualität der gemeinsam erbrachten Leistung wahrnehmen und ihr Handeln gewinnbringend darauf ausrichten.

Literatur

- Ammann, Thomas (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 44, S. 191-215.
- Bass, Bernard M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 8 (1), S. 9-32.
- Bass, Bernard M.; Avolio, Bruce J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: Technical Report*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, Bernard M.; Avolio, Bruce J. (1997). *Transformational Leadership*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baumgartner, Corinne; Udris, Ivars (2006). Das «Zürcher Modell» der Arbeitszufriedenheit – 30 Jahre «still going strong». In: Lorenz Fischer (Hrsg.): *Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde* (S. 111-134). Göttingen: Hogrefe.
- Bieri, Thomas (2006). *Lehrpersonen. Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Bd. 12).
- Bonsen, Martin (2006). Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung* (S. 193-228). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bonsen, Martin (2010). Schulleitungshandeln. In: Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch. Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277-294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Educational Governance, Bd. 7).
- Bonsen, Martin; Pfeiffer, Hermann (1998). Schulleitungsforschung in Deutschland. In: Herbert Buchen, Leonhard Horster und Hans-Günter Rolff (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung* (A 3.1, S. 1-18). Stuttgart: Raabe.
- Bonsen, Martin; van der Gathen, Jan; Iglhaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim und München: Juventa.
- Bracher, Katharina (2013). Schulleiter brauchen pädagogische Erfahrungen. *NZZ am Sonntag*, 24.02.2013.
- Bruggemann, Agnes; Groskurth, Peter; Ulich, Eberhard (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber (Schriften zur Arbeitspsychologie, Bd. 17).
- Brunner, Joe (2004). *Pilotprojekt der Erziehungsdirektion Bern «Qualitätsentwicklung in Schulen» (QES). Ergebnisse der kantonalen Schlussevaluation 2003*. Bern: Erziehungsdirektion – Abteilung Bildungsplanung und Evaluation.

- Dätwyler, Andreas (2005). *Neues Führungsverständnis an Schweizer Schulen. Analyse der Führungsstrukturen an der Schnittstelle zwischen ausgewählten Schulleitungen und Schulkommissionen der Kantone Bern, Aargau und Luzern*. Lizentiatsarbeit. Bern: Universität Bern, Institut für Organisation und Personal.
- DiPaola, Michael F.; Hoy, Wayne K. (2005). Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal* 88 (3), S. 35–44.
- Dubs, Rolf (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. 2. vollständig neu bearbeitete Auflage. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg.) (o. J.). *REVOS 08. Organisation und Schulführung. Umsetzungshilfe für Gemeinden*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg., 2008). *Bericht der Erziehungsdirektion über die Analyse der strategischen Handlungsfelder im Kindergarten, in der Volksschule und auf der Sekundarstufe II aus personalpolitischer Sicht*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg.) (2010a). *Stärkung der Schulleitung. Projektphase 2, Konzept: Das Massnahmenpaket*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg.) (2010b). *Stärkung der Schulleitung. Voranalyse*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Felfe, Jörg (2006a). Transformationale und charismatische Führung – Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 5 (4), S. 163–176.
- Felfe, Jörg (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, Jörg; Goihl, Katja (2002). Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ). In: Angelika Glöckner-Rist (Hrsg.): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 5.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, Michael (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4th Edition. New York: Teachers College Press.
- Gehrman, Axel (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Martin Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 175–190). 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gezi, Kal (1990). The Role of Leadership in Inner-City Schools. *Educational Research Quarterly* 12 (4), S. 4–11.
- Gist, Marilyn E.; Mitchell, Terence R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review* 17 (2), S. 183–211.

- Goddard, Roger D.; Goddard, Yvonne L. (2001). A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teaching and Teacher Education* 17 (7), S. 807–818.
- Hallinger, Philip; Heck, Ronald (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness, 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9 (2), S. 157–191.
- Harazd, Bea; van Ophuysen, Stefanie (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ 5 x Short). *Journal for Educational Research Online* 3, S. 141–167.
- Heck, Ronald H.; Hallinger, Philip (2005). The Study of Educational Leadership and Management. Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration Leadership* 33 (2), S. 229–244.
- Hellmüller, Priska (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.
http://Isa.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=20efcdf469bd1955cecd2d895744b0d (13.5.2014).
- Hoy, Wayne K.; Miskel, Cecil G. (2001). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. 6th Editon. Boston: McGraw-Hill.
- Hoy, Wayne K.; Smith, Page A.; Sweetland, Scott 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, Stephan G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Kronach: Wolters Kluwer Deutschland (Wissen & Praxis Bildungsmanagement, Bd. 1).
- Huber, Stephan G.; Muijs, Daniel (2010). School Leadership Effectiveness. The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In: Stephan G. Huber (Hrsg.): *School Leadership – International Perspectives* (S. 57–77). Dordrecht: Springer (Studies in Educational Leadership, Bd. 10).
- Huber, Stephan G.(Hrsg.) (2010). *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer (Studies in Educational Leadership, Bd. 10).
- Hulpia, Hester; Devos, Geert; van Keer, Hilde (2010). The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach. *The Journal of Educational Research* 103 (1), S. 40–52.
- Jäger, Daniela J. (2012). Schulklima, Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/-innen in Hessen und Bremen. In: Katharina Maag Merki (Hrsg.): *Zentralabitur* (S. 65–91). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Landert, Charles (2004). Wirkung der Schulleitungsausbildung – eine Evaluationsstudie der Berner Schulleitungsausbildung AFS. *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (1), S. 106–116.
- Leithwood, Kenneth (2005). *Educational Leadership*. Revised Edition. Philadelphia: Temple University.
- Leithwood, Kenneth; Harris, Alma; Hopkins, David (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management* 28 (1), S. 27–42.
- Leithwood, Kenneth; Mascall, Blair (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly* 44, S. 529–561.
- Leithwood, Kenneth; Patten, Sarah; Jantzi, Doris (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly* 46 (5), S. 671–706.
- Leithwood, Kenneth; Seashore Louis, Karen; Anderson, Stephen; Wahlstrom, Kyla (2004). *Review of Research. How Leadership Influences Student Learning*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. Minneapolis.
- Maier, Günter W.; Woschée, Ralph-Michael (2002). Die affektive Bindung an das Unternehmen. Psychometrische Überprüfung einer deutschsprachigen Fassung des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) von Porter und Smith (1970). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 46, S. 136.
- Marzano, Robert J.; Walters, Timothy; McNulty, Brian A. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Alexandria, Aurora: Association for Supervision and Curriculum Development / Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Mulford, Bill (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». University of Tasmania.
- Neuenschwander, Markus P. (2010). Ist die Schule wirkungslos? Nein, aber es geht nicht ohne Eltern. *Bildung Schweiz* (1), S. 24–25.
- Nido, Miriam; Ackermann, Kurt; Trachsler, Ernst; Brügggen, Susanne; Eberhard, Ulrich (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Pfeiffer, Hermann (2002). Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte und Perspektiven. In: Jochen Wissinger und Stephan G. Huber (Hrsg.): *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 21–32). Opladen: Laske+Budrich.
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1. Policy and Practice. Paris: OECD.
- Reitzug, Ulrich C.; Patterson, Jacqueline (1998). «I'm not going to lose you!»: Empowerment through Caring in an Urban Principal's Practice with Pupils. *Urban Education* 33 (2), S. 150–181.

- Ritz, Adrian (2002). Qualitätsentwicklung. Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Elternbefragung der Primarschule Aarberg. In: Norbert Thom, Adrian Ritz und Reto Steiner (Hrsg.): *Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungsbereich* (S. 135–173). Bern, Stuttgart und Wien: Haupt.
- Robinson, Viviane M. J.; Lloyd, Claire A.; Rowe, Kenneth J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* 44, S. 635–674.
- Rosenbusch, Heinz S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.
- Schäfer, Martin (2004). *Schulleitung und Schulentwicklung. Die Wirkung des Führungsverhaltens von Schulleitungen auf Aspekte organisationalen Lernens*. Dissertation. Bern: Universität Bern. Philosophisch-historische Fakultät.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (1999). *Kollektive Selbstwirksamkeit*. http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Kollektive_Selbstwirksamkeit/kollektive_selbstwirksamkeit.htm (13.5.2014).
- Semmer, Norbert; Udris, Ivars (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Heinz Schuler (Hrsg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 157–195). 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Huber.
- Sheppard, Bruce; Brown, Jean (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.
- Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk Hoy, Anita (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education* 17, S. 783–805.
- Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk Hoy, Anita (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, S. 944–956.
- Warwas, Julia (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2011. Wiesbaden: Springer.
- Wegge, Jürgen; Rosenstiel, Lutz von (2004). Führung. In: Heinz Schuler (Hrsg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 475–512). 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Huber.
- Windlinger, Regula; Hostettler, Ueli; Kirchhofer, Roger (2014). *Forschungsprojekt Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität – eine quantitative Untersuchung der komplexen Beziehungen am Beispiel des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern. Schlussbericht*. Bern: PHBern, Institut für Weiterbildung. http://schulleitungshandeln.ch/files/2012/04/Schlussbericht_DORE_140305_Layout_definitiv.pdf (13.5.2014).

- Wissinger, Jochen (2007). Does School Governance Matter? Herleitung und Thesen aus dem Bereich «School Effectiveness and School Improvement». In: Herbert Altrichter, Thomas Brüsenmeister und Jochen Wissinger (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 105-129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissinger, Jochen; Huber, Stephan G. (Hrsg.) (2002). *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung*. Opladen: Laske+Budrich.
- Witziers, Bob; Bosker, Roel J.; Kruger, Meta L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement. The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly* 39 (3), S. 398-425.
- Yukl, Gary (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. *The Leadership Quarterly* 10 (2), S. 285-305.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht der verwendeten Erhebungsinstrumente	Seite 23
Tabelle 2:	Merkmale der Schulleitenden	Seite 32
Tabelle 3:	Merkmale der Schulen (n=181)	Seite 37
Tabelle 4:	Grad der Autonomie der Schulen	Seite 43
Tabelle 5:	Beschreibung der Tätigkeitskategorien im Fragebogen für die Schulleitenden	Seite 54
Tabelle 6:	Art der Führung und Beispiele	Seite 70
Abbildung 1:	Vier-Pfad-Modell von Leithwood et al. (2010)	Seite 12
Abbildung 2:	Arbeitsmodell Schulleitungshandeln im Kanton Bern	Seite 17
Abbildung 3:	Projektverlauf	Seite 22
Abbildung 4:	Weiterbildung und Beratung (Anteil der Schulleitenden in Prozent, n=241)	Seite 35
Abbildung 5:	Schulleitungsmodelle (Anteil der Schulen in Prozent, n=181)	Seite 41
Abbildung 6:	Unterrichtstätigkeit der Schulleitungen (n=241)	Seite 50
Abbildung 7:	Wie viel arbeiten Schulleitende? (Arbeitsstunden pro Woche, ohne Unterricht, n=217)	Seite 52
Abbildung 8:	Arbeitszeit nach Tätigkeitskategorien (prozentualer Anteil an der gesamten Arbeitszeit – Mittelwerte, n=240)	Seite 53
Abbildung 9:	Idealtypische Aufgabengewichtung laut Erziehungsdirektion (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2010b)	Seite 55
Abbildung 10:	Berufliches Selbstverständnis (3 Beispiele)	Seite 61
Abbildung 11:	Ausprägung der drei Rollen	Seite 63
Abbildung 12:	Führungsspektrum	Seite 68
Abbildung 13:	Mittelwerte pro Subdimension, Einschätzung durch die Lehrpersonen (n=3197)	Seite 72

Die Autorin, der Autor

Regula Windlinger, lic. phil., Ausbildung zur Primarlehrerin, Studium der Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie an der Universität Bern, seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Forschung und Entwicklung am Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern.

Ueli Hostettler, Prof. Dr. phil., Ausbildung zum Primarlehrer, Studium der Sozialanthropologie, Neueren Geschichte und Allgemeinen Sprachwissenschaft an der Universität Bern, seit 2011 Leiter des Bereichs Forschung und Entwicklung am Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern.